

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

Образование и психологическое здоровье

Сборник материалов
XXV областной научно-практической конференции
9-10 ноября 2022 г.

В 2-х томах

Том 1

Самара
2022

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 2022 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 9–10 ноября 2022 года: в 2-х томах. Т. 1. —
Самара: ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2022. — 208 с.

Том 1. ISBN 978-5-901707-86-9

В сборник включены научные статьи, представленные участниками XXV
областной научно-практической конференции «Образование и психологическое
здоровье», состоявшейся 9–10 ноября 2022 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 978-5-901707-86-9 (Том 1)

©Авторы, 2022

©Региональный

социопсихологический центр,
2022

Оглавление

Предисловие.....	6
Илюхина Н.В., Печерских Е.А., Лебедев Н.А. Повышение качества психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования.....	8
Харитоновна Т.В. Двойные послания как патология взаимодействия взрослых и детей	22
Глухова Т.Г., Солнцева Н.В. Психокоррекционные сказки в работе с детской ложью	28
Кормухина Е.В., Порунова Н.В. Профилактика вовлечения детей и подростков в деструктивные группы через сеть Интернет	31
Грядунова О.В. Специфические особенности комплексного обследования обучающихся на психолого-медико-педагогической комиссии.....	36
Бочкова В.В. Независимость от страха. Как научиться жить более спокойно во время перемен.....	40
Бочкова В.В. Психологическая работа с зависимостями от страха.....	48
Чернова Е.Е., Самсонова И.А. Психологические возможности развития личности подростков с низкими образовательными результатами через проектную деятельность	54
Никашина Н.А., Савостьянов Ю.Б. Сопровождение педагогом-психологом адаптации пятиклассников к обучению в основной школе	59
Еграшкина Е.А., Грачев Ю.А. Сравнительный анализ показателей психологического здоровья восьмиклассников в школах с разными образовательными результатами	66
Ларина Т.В., Грачев Ю.А. Необходимые условия для успешного психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся в образовательных учреждениях Самарской области.....	74
Яхина Р.Н. Мониторинг психологического здоровья обучающихся общеобразовательных организаций Самарской области (1 классы) ...	83
Герасименко О.С. Соматизированная депрессия у подростка, пути помощи	91

Ануфриева Л.В. Формирование у детей с тяжелыми нарушениями интеллекта готовности к включению в организованную образовательную среду.....	98
Артеменко А.Г., Волошенко Ю.В. Повышение компетентности родителей в вопросах взаимодействия с подростками через просветительскую деятельность.....	104
Вертей Ю.А. Возможности использования рабочей тетради «Настройщик настроения» в работе педагога-психолога с детьми дошкольного возраста.....	111
Верясова О.А. Влияние отношений в системе «учитель-ребенок» на школьную мотивацию обучающихся младшего и среднего школьного возраста	117
Вильдина Е.А. Работа по формированию функциональной грамотности у обучающихся с ОВЗ (нарушением опорно-двигательного аппарата).....	123
Гоголь Н.В. Проблемы работы школьного психолого-педагогического консилиума в современных условиях	129
Горбунова В.Б. Формирование педагогических компетенций родителей в вопросах важности чтения в жизни ребенка с ТНР	136
Гугуева Т.А. Роль компенсаторной компетентности педагога в вопросе психолого-педагогического сопровождения реализации Программы Воспитания в образовательных организациях	143
Денькина О.В. Аутоагрессивное поведение подростка и направления профилактической работы	148
Дёкина Е.А. Профилактика травли среди обучающихся начальных классов посредством проведения программы Т.М. Жекулиной «Кладовая души».....	155
Доровских С.Е., Морева М.А. Повышение родительской компетентности через реализацию просветительской программы «Счастливый малыш» для родителей дошкольников 3-4 лет	162
Егорова А.А., Шевлягина А.С. Технологии развития критического мышления у подростков в условиях образовательного учреждения	168
Жаркова О.И. Общение студента-инвалида в студенческой группе.	174
Жевакина Н.С., Кондрашева А.И. Дифференциация феноменов аутоагрессивного и самоповреждающего поведения в образовательном учреждении	179

Забелина И.А. Повышение мотивационного потенциала педагога как ресурса успешного развития обучающихся школы с низкими образовательными результатами	185
Золотухина Д.Г., Кузнецова Л.А. Решение логических задач в условиях продуктивного взаимодействия дошкольников	191
Денисова М.В., Зумбадзе Э.А. Повышение психологической компетентности родителей обучающихся посредством реализации программы «Школа для родителей»	196
Кадасева Е.В., Щаева Н.П. Развитие зрительно-моторных координаций у детей 6-7 лет	201

Предисловие

9–10 ноября 2022 года ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» при поддержке Министерства образования и науки Самарской области провел XXV ежегодную областную научно-практическую конференцию «Образование и психологическое здоровье».

Целью конференции было обсуждение актуальных проблем в области обеспечения психологического сопровождения образования, привлечение внимания научного и образовательного сообщества к психологической составляющей проблемы здоровья всех участников образовательного процесса, способствование повышению уровня профессиональной педагогической деятельности специалистов, работающих в области образования.

В конференции приняли участие руководители и специалисты органов управления образованием, курирующие вопросы оказания комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи обучающимся, воспитанникам; руководители, педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, методисты, воспитатели образовательных учреждений.

В работе конференции приняли участие 426 человек, из них 154 участника выступили с докладами.

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 109 заявок от 160 авторов. После проведения технической и содержательной экспертиз к публикации в сборнике по решению редакционно-

издательского Совета ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» допущено 66 работ, авторами которых являются 94 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 XXV 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»

Илюхина Н.В., Печерских Е.А., Лебедев Н.А.

Повышение качества психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования

В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), успешность их обучения остается одной из дискуссионных проблем современного образования. Реализация права на образование детей данной категории осуществляется через адаптивность системы образования к особенностям развития детей и их способностям [1], через организацию специальных условий. Интегративным результатом реализации этих условий является создание комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с ОВЗ, построенной с учетом их особых образовательных потребностей, которая обеспечивает высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей (законных представителей) [2]. Неотъемлемой частью специальных образовательных условий является обеспечение психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в системе общего образования.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ представляется, с одной стороны, как комплекс различных диагностических, коррекционно-развивающих, профилактических, организационных и просветительских мероприятий, реализуемых специалистами психолого-педагогического сопровождения школы в единой команде с педагогами (*структурные аспекты*), с другой стороны, как процесс, который начинается с момента выбора

родителями ребенка с ОВЗ программы и формы получения образования (*функциональные аспекты*) [5].

Изучение различных аспектов состояния психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях, качества данного сопровождения не снижает своей актуальности. Еще в 2021 году специалистами ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» (далее — РСЦ) было проведено исследование, направленное на изучение системности, комплексности, результативности работы каждого специалиста службы сопровождения и педагогического коллектива в целом, с оценкой эффективности междисциплинарного взаимодействия по сопровождению обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях Самарской области. В ходе исследования было отмечено, что в аспекте повышения качества психолого-педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ и реализации их права на образование специалистам школьной службы сопровождения важно обратить внимание:

— на организацию комплексного сопровождения обучения детей с ОВЗ в образовательной организации, активизацию деятельности психолого-педагогического консилиума (далее – 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 методической готовности к данной работе [5].

В продолжение исследования, в рамках описания механизма психолого-педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях, в 2022 году специалистами РСПЦ при участии специалистов СГООИК «Ассоциация Десница» в выборочных образовательных организациях Самарской области проведены полуструктурированные интервью профильных специалистов психолого-педагогического сопровождения (педагогов-психологов) и представителей педагогического коллектива школ (заместителей руководителей). В ходе интервью обсуждались различные вопросы, например, связанные с направленностью службы сопровождения, а также с эффективностью данного сопровождения.

Данные, полученные в ходе интервью, позволяют представить реальную картину психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в конкретной образовательной организации. Рассмотрим каждый из ранее выделенных аспектов повышения качества сопровождения подробнее.

Организация комплексного сопровождения обучения детей с ОВЗ

Отметим, что в процессе психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ принимают участие различные

специалисты, имеющие необходимый уровень образования и квалификации [2]. В связи с этим, *организация в школе комплексного сопровождения обучения детей с ОВЗ в образовательной организации и активизация деятельности ППк* безусловно способствуют повышению качества обучения детей с ОВЗ. Как отмечают участники интервью, основные вопросы, рассматриваемые на ППк, связаны с различными затруднениями в обучении у детей с ОВЗ: выявление этих трудностей, разработка рекомендаций по их преодолению. Собираются члены ППк для решения данных задач по мере необходимости: *«... детки, если с ними вовремя начать заниматься психологу, логопеду, то это результативно. Когда родителей информируешь о том, что вам бы нужно бы пройти комиссию ПМПК, и у них шок, я с абсолютной уверенностью говорю, что даже можете не переживать. Самое главное, вам это вовремя сказали, а всё, что там будет, какой диагноз, не переживайте. Главное — работать, не унывать, всё остальное — это для меня даже практически не диагноз» (из интервью с информантом 1¹).*

Однако, как показывает практика, часть задач ППк остаются вне поля зрения педагогического коллектива школы. Такие задачи, как консультирование участников образовательных отношений по вопросам актуального психофизического состояния и возможностей обучающихся, а также контроль за выполнением рекомендаций ППк [3] в некоторых образовательных организациях даже не ставятся: *«... они (педагоги — уточнение автора) столкнулись с тем, что все они работали с нормой, а тут вдруг в эту норму добавляют ребенка с какими-то особенностями... Пока он с ними этот опытный путь прошел (несколько лет работы, обучения), они что-то увидели...*

¹ Здесь и далее для соблюдения требования конфиденциальности полученных в ходе интервью данных имена информантов не раскрываются и обозначены номерами в порядке появления их цитат в тексте статьи, например, информант 1, информант 2 и т.д.).

Понятно, что это не все, далеко не все, это единицы из учителей, у которых либо появился интерес, либо это профессиональная самооценка, самолюбие, что ли, что из моих 30-ти, и он один будет тянуть меня вниз по показателям... И они пытаются найти какие-то методы, как включить этого ребенка, чтобы он не тянул вниз остальных. Понятно, что основная масса учителей предпочитает посадить и забыть. То есть, если ребенок идет без нарушений поведения, сидит, не мешает и всё прекрасно. Либо же просто потому, что не хочется прикладывать дополнительных усилий, либо, может быть, попробовали, не получилось, руки опустились, то есть растерянность» (из интервью с информантом 2).

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

Наличие в образовательном учреждении разных специалистов сопровождения — важная составляющая, но не достаточная, если деятельность специалистов по сопровождению обучающихся с ОВЗ не осуществляется как совместная работа, и каждый специалист работает сам за себя: *«Я думаю, что невозможно работать с ребенком, если ты будешь работать только сам за себя. В любом случае, возникают какие-то вопросы, и ты стараешься решить этот вопрос не только сама. Это администратор, это педагог, это психолог, это логопед» (из интервью с информантом 3).* При работе с ребенком с особыми образовательными потребностями обязательно возникают вопросы, требующие участия не только педагога, но и администрации, педагога-психолога, учителя-логопеда и других специалистов сопровождения. Сотрудничество специалистов сопровождения при этом не должно быть ограничено рамками одной школой. Важен обмен опытом в данном вопросе между специалистами разных

образовательных организаций: *«Возникают разные вопросы, но мы стараемся ходить на курсы, на семинары, сейчас он-лайн много делается для разрешения разных вопросов, в том числе и вопроса коррекционной работы, например, с детьми с ОВЗ и с детьми с инвалидностью и т.д. ...Сотрудничаем с ПМПК, с Центром Ключевой, со школами, которые имеют классы коррекции или ребят с заболеваниями, с завучами таких школ тоже сотрудничаем, это тоже немаловажно» (из интервью с информантом 3).*

Выделение в школах количества ставок специалистов службы сопровождения детей с ОВЗ в соответствии с действующими нормативами

Отметим, что из четырех школ, специалисты которых участвовали в интервью, только в одной школе была выделена необходимая многим детям с ОВЗ ставка ассистента педагога. Кроме того, почти во всех интервью была озвучена необходимость выделения ставки второго психолога и введения ставки учителя-дефектолога:

«Информант: Ну, потому что нужно в комплексе всё это. Если будет в комплексе, то будет уже 100%.

Интервьюер: То есть для того, чтобы добить вот этот остаток процентов хотелось бы видеть каких-то еще специалистов, то есть того же дефектолога?

Информант: Да» (из интервью с информантом 4).

Активизация работы педагога-психолога с родителями учащихся с ОВЗ

В большинстве образовательных организаций наиболее тесное взаимодействие с родителями обучающегося с ОВЗ начинается как правило на уровне «администрация-родители»: представление родителями в школу заключения психолого-медико-педагогической

комиссии (далее — ПМПК), оформление отношений между школой и родителями на реализацию в соответствии с рекомендациями ПМПК адаптированной образовательной программы (далее — АОП), заполнение индивидуальной карты ребенка и др.: *«Индивидуальная карта ребенка-инвалида. Если родители предоставляют такую возможность, заполнять, потому что, в основном она находится у родителей. Некоторые родители просят заполнить индивидуальную карту, я пару раз заполняла. Затем, характеристики на ПМПК, если они идут на ПМПК. Соответственно, ПМПК сначала школьное у нас проходит под протокол, а затем они самостоятельно с родителями идут на ПМПК, которое вне школы» (из интервью с информантом 3).*

Педагог-психолог обязательно подключается к данному взаимодействию по мере необходимости. Однако не все родители, имеющие ребенка с ОВЗ, понимают важность оказания своевременной помощи и не всегда вовремя предоставляют школе необходимые документы, в частности, заключение ПМПК. Работа с родителями играет огромную роль и в успешности адаптации ребенка с ОВЗ в школе: *«Первый мальчик — Паша ... Прежде чем он появился, была проведена большая работа предварительная и с классным коллективом, и с учителями, и с родительским коллективом. Родители тех детей, куда вливался Паша, и, соответственно, с Пашей. С Пашей не было особых проблем, потому что он был ребёнок очень активный и коммуникабельный. Сегодня, это, наверное, случаи очень редкие, когда ребенок не хочет взаимодействовать ... Это огромная работа плюс еще родителей» (из интервью с информантом 5).*

На специалистах сопровождения в данном случае лежит ответственность по разъяснению положения о том, что для

обеспечения успешности обучения ребенка с ОВЗ необходимо создание специальных условий, и что у школы должны быть документально подтвержденные основания для организации этих условий.

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

Образовательная организация обязана обеспечивать работникам, принимающим участие в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ОВЗ, возможность повышения профессиональной квалификации, ведения методической работы, применения, обобщения и распространения опыта использования современных образовательных технологий обучения и воспитания [2]: *«Если говорить о теме инклюзии, то в моей работе это важно ... И если несколько лет назад, даже больше десяти лет назад, мы еще где-то не понимали или боялись этого слова, то теперь мы понимаем, что ничего страшного в этом нет, и что наше достижение сегодня, что у нас дети учатся здесь с разными нарушениями. Мы смогли создать такие условия, чтобы всем детям было комфортно ... Вообще, я думаю, что тема инклюзии, лично для меня, не только связана с детьми с инвалидностью, но это и дети одаренные ... Иноязычные. Тема включения в образование принимает на сегодняшний день более широкие горизонты. То есть, по сути, каждый ребенок является носителем определенных потребностей образовательных. ... У нас все кадры были проучены в Центре специального образования под определенные нарушения, чтобы учителя имели хотя бы представление о том, какие существуют нарушения, и как работать с такими ребятами. Соответственно, пишутся адаптированные*

образовательные программы. Типовые перерабатываются, адаптируются. Где-то расписание составляется таким образом, чтобы ребенку, например, с нарушением ОДА было комфортно, удобно. То есть мы все эти вещи предусматриваем. В начале учебного года, иногда корректируется расписание. Даже подбор педагогического состава для работы с этими детьми тоже имеет значение, потому что не каждый учитель готов. Мы все люди, и здесь уже такие личностные идут» (из интервью с информантом 5).

В настоящее время педагоги самарских школ имеют реальную возможность повышать свою профессиональную компетенцию через различные курсы повышения квалификации, семинары (в том числе с использованием дистанционных технологий). Вместе с тем, от педагогов есть запрос на практико-ориентированное обучение по месту работы: «Какая-то информация если появляется, ну, допустим, либо приходит какая-то рассылка на почту из вышестоящей организации, что проводится семинар или еще что-то, либо на сайтах Центров появляется информация, что семинары, вебинары, еще что-то такое по детям с ОВЗ, я ее стараюсь отправлять педагогам. Вот, в этом году я выходила к ним на уроки, потом, получилось, мы провели для начальной школы такой семинар. То есть я им кое-что рассказываю, то, что я нашла в СМИ, на просторах интернета, и плюс я просила некоторых педагогов, у кого я была на уроках, у кого я увидела реальную работу, выйти, поделиться опытом с педагогами ... По факту педагогам нужна практика. Курсы, в которых им начинают читать теорию или ссылки на нормативные документы, по большому счету, на мой взгляд, им это не надо. Этот огромный пласт информации у них не останется. Им нужно то, что нужно делать. Поэтому, наиболее удачные курсы, естественно, это те, которые профильные проводят. Это Центр

дистанционного образования, который на базе СИПКРО Кузнецовой, это Центр спец. образования, где Архангельская, то есть, вот, там люди, которые работают с данной категорией детей. Они — практики. Соответственно, то, что они предлагают, там даже если есть теория, они ее подкрепляют практическими примерами. Плюс, когда им задают вопрос конкретный, например: «У меня есть такой, ведет себя так, пишет так. Что делать?», им в ответ дадут какую-то конкретную информацию, а не отправят их на: «Почитайте здесь». Поэтому, возвращаясь к Вашему вопросу, что, если бы это были методические центры, куда можно обратиться за помощью, все бы обращались именно с практикой. И поэтому если Вы хотели, чтобы к ним вышли туда, то есть вышли бы к ним, допустим, в их же класс и показали, понятно, что несколько раз если сходить и посмотреть на то, что из себя представляет этот класс, какой там есть ребенок. И потом на примере этого класса, пусть они будут яркие такие, маркерные, они хотя бы увидят, как это работает, что можно делать на практике» (из интервью с информантом 2).

Администрация образовательных организаций всячески этому способствует, что отражено в ответах в ходе интервью с заместителями директоров школ.

Повышение психологической культуры педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, и их методическая готовность к данной работе

Несмотря на то, что администрация образовательных организаций всячески способствует повышению квалификации всех специалистов сопровождения, этого недостаточно. Как отмечалось в интервью с заместителями директоров, принятие особенностей ребенка с ОВЗ, готовность и способность организовывать его обучение, например, в одном классе совместно с нормотипичными

детьми, до сих пор остается для некоторых педагогов серьезной проблемой: *«И по некоторым педагогам видят, что это дети другого формата, что для них провести, допустим, те же самые русский язык, математику в форме, сидя на ковре, было бы нормально. Они бы тоже взяли тот материал, который им дают. Но здесь, получается, очень сложно перестроиться педагогам, которых учили, которые не привыкли работать в такой форме. И если это математика, то мы должны сидеть и решать примеры строго за партой»* (из интервью с информантом 2).

Обучающийся с ОВЗ остается для части педагогических работников «неудобным», так как не у всех педагогов есть понимание как с ним работать, какие педагогические приемы и технологии использовать. В этом случае для педагогов, осуществляющих процесс обучения детей с ОВЗ, важно получение систематического методического сопровождения у специалистов. Ряд специалистов не является активными сторонниками инклюзивного образования, что также затрудняет обучение детей с ОВЗ в общем классе: *«Если в Европе — это один взгляд на мир, они по-своему смотрят, мы смотрим всегда по-другому ... Там они ходят все вместе в школу. Не для России эта точка зрения ... они нужны, коррекционные школы, даже в большем объеме, чем они были до инклюзивного закона. Они должны быть. Они должны быть не просто подспорьем, чтобы туда впихнуть ребенка, нет. А чтобы они помогали этому ребенку, который в силу обстоятельств различного рода не может в обычной школе, и ему нужна именно коррекционная школа, чтобы минимум программы и больше физического труда, который ему поможет в жизни адаптироваться»* (из интервью с информантом 6).

Безусловным фактом эффективности психолого-педагогического сопровождения является успешность ребенка не

только в освоении программы обучения, но и в социализации, самореализации обучающегося с ОВЗ. Поэтому важно обратить внимание на личностную готовность каждого специалиста школы к работе с детьми с ОВЗ (включая физиологическую толерантность), а не только на его профессиональную готовность к ней.

Выводы

Специфика психолого-педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ в конкретной образовательной организации напрямую связана с качеством данного сопровождения. Повышение качества психолого-педагогического сопровождения зависит от уровня профессиональной компетенции, а также готовности и осознанной включенности специалистов сопровождения. Непрерывное повышение квалификации специалистов в различных вопросах психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является неотъемлемым условием повышения профессиональной компетенции специалистов.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ тем выше, чем активнее деятельность специалистов ППк образовательной организации. Важным условием выступает их постоянное сотрудничество в вопросах сопровождения, систематическое отслеживание эффективности реализации коррекционно-развивающих воздействий и своевременное внесение корректив, необходимых для организации коррекционно-развивающей образовательной среды, расширение задач ППк. Важно, чтобы сотрудничество специалистов сопровождения при этом осуществлялось как на уровне образовательной организации, так и на уровне сетевого взаимодействия разных организаций.

Активизация работы педагога-психолога с родителями учащихся с ОВЗ должна быть в первую очередь направлена на системную работу в рамках повышения компетентности родителей в вопросах воспитания и обучения детей с ОВЗ. Значительный положительный эффект по этому направлению достигается через курсы для родителей «Родительские университеты», которые в последнее время все активнее организуются и реализуются педагогами-психологами в школах Самарской области.

Повышение психологической культуры педагогов, осуществляющих процесс обучения детей с ОВЗ, и их готовность к данной работе могут быть обеспечены не только через непрерывное повышение квалификации, но и через систематическое методическое сопровождение самих педагогов.

Особо отметим, что инклюзия должна быть стратегией, долговременной инициативой школы, реализуемой во всех звеньях образовательного процесса, на всех уровнях образования, принимаемой всем персоналом школы (включая технический и обслуживающий персонал). Практика показывает, что именно взрослые вносят в школьное сообщество свои представления об обучении детей с ОВЗ, которые повторяются и транслируются учащимися. «Человеческий фактор» является системообразующим в повышении качества психолого-педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ.

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. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного

стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации. Банк документов [сайт] – URL:

<https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/>

3. Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии». [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации. Банк документов [сайт] – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9ac867f68a01765ef9ce94ebfe9430e/>

4. Приказ Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». [Электронный ресурс] // Справочная правовая система КонсультантПлюс: [сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/1d5a331e22b04694fd4ed9299de5f0008af6c799/

5. Илюхина Н.В., Печерских Е.А. Структурно-функциональные аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях Самарской области / Образование и психологическое здоровье: сборник материалов научно-практической конференции 10-11 ноября 2021 года: в 2-х томах. Т. 1. — Самара: ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2021.—176 с. — С.36-41.

Сведения об авторах

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

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

Лебедев Николай Андреевич — консультант СГООИК «Ассоциация Десница»

Харитонов Т.В.

**Двойные послания как патология взаимодействия
взрослых и детей**

Аннотация. Статья посвящена роли двойных посланий в педагогическом взаимодействии и их негативному влиянию на формирование личности ребенка и его психологическое здоровье.

Ключевые слова: субъект-субъектное взаимодействие; диалог как форма общения; теория двойных посланий; когнитивные искажения; негативные переживания.

Общение со взрослыми людьми для ребенка является важнейшим условием формирования его личности, а также источником разнообразных переживаний, проявляющихся в виде когнитивных, эмоциональных процессов, телесных самоощущений и, в конечном счете, определяющих его самосознание. Если в процессе своего становления и развития дети не имеют должной полноты, качества и эффективности общения, то последствия бывают весьма печальными.

Подлинное общение представляет собой субъект-субъектное взаимодействие, при котором отсутствуют отправитель и получатель сообщений, а есть равные собеседники, соучастники взаимодействия, находящиеся в диалоге. Диалог как форма общения позволяет уйти от фиксации на себе к центрации на собеседнике, когда «принцип обратной связи возведен в абсолют, и человек внимает, реагирует и изменяет свое поведение по ходу общения в зависимости от того, как воспринимается все сказанное собеседником» [3; с. 244]. По мнению Рассказовой А.Л., именно такой способ общения, основанный на

реализации гуманистической парадигмы, способствует самореализации и самоактуализации личности [4].

Чтобы педагогическая деятельность образовательной организации была успешной и результативной, в ней должно быть сформировано и развито адекватное взаимодействие, а именно — «субъект-субъектное» [5]. К сожалению, в последнее время во взаимодействии людей, вне зависимости от сферы деятельности, стало нормой использование «двойных посланий» (автором термина является Грегори Бейтсон). Двойные послания давно, успешно и в больших масштабах реализуются в политике, экономике, но и сфера образования не осталась в стороне.

Использование двойных посланий в сфере образования проявляется на всех уровнях образовательных отношений:

- декларируется забота о досуге и полезной занятости детей, а в реальности проводятся бессодержательные мероприятия, закрываются бесплатные секции и кружки;

- педагог, который привык повышать голос на детей и проявлять агрессию в коммуникациях, может быть недоволен и нетерпим относительно того человека, который агрессивует и повышает голос в ответ;

- учащиеся предлагают говорить свободно, но критикуют или заставляют замолчать всякий раз, когда он так делает;

- педагог, который без уважительной причины обращается с двумя похожими учениками по-разному, выставляя одному из них более суровую оценку просто потому, что ему лично не нравится этот ученик;

- педагог, который часто на словах говорит одно, а делает без всякого обоснования другое;

– разный подход педагога в обращении с детьми, исходя из национальных особенностей, социально-экономического статуса родителей и пр.;

– трактовка педагогом похожего поведения совершенно по-разному, в зависимости от того, какой ребенок фигурирует в действии и пр.

Согласно теории «двойных посланий» Грегори Бейтсона во взаимодействии людей часто возникает коммуникативный парадокс, нарушающий субъект-субъектную связь и не позволяющий понять истинный смысл происходящего [1]. В результате при столкновении противоречащих друг другу посланий, не поддающихся пониманию человека, жертва двойного послания оказывается в ситуации когнитивного диссонанса, который влечет за собой дискомфортное психическое состояние. В том случае, когда двойное послание касается ребенка как личности незрелой, он оказывается неспособным к дифференцированию двух посланий, а следовательно, и к выполнению противоречивых директив.

Люди используют двойные стандарты намеренно и ненамеренно по разным причинам.

Преднамеренное использование двойных посланий предполагает сознательное и активное решение применять их для того, чтобы достичь определенной цели (помочь кому-то, кто симпатизирует, причинить вред кому-то, кто не нравится, или придать большую убедительность своим аргументам). Непреднамеренное использование двойных посланий подразумевает либо неспособность замечать двойные послания, либо это вызвано некоторой мотивацией, эмоциональной по своей природе. Например, люди применяют двойные послания, когда речь идет о том, как они оценивают свое поведение в сравнении с поведением других. При этом, они хотят

лучше относиться к своим действиям и оценивают их менее строго по сравнению с тем, как если бы эти действия совершил кто-то другой. Это происходит отчасти потому, что они не хотят признаваться в своих ошибках или расстраиваться из-за того, что сделали лично. На практике как преднамеренное, так и непреднамеренное использование двойных посланий могут привести к негативным результатам.

Общение с детьми через призму двойных посланий всегда имеет серьезные последствия, важно это понимать. Повторяющийся опыт ситуаций двойных посланий в жизни ребенка, по мнению Грегори Бейтсона, делает его жертвой, которая самостоятельно избежать этих ситуаций не может [1]. И далее происходит следующее:

- ребенок приучается воспринимать мир в стереотипах двойного послания;
- любой фрагмент двойного послания может вызывать у ребенка такие сильные эмоциональные состояния, как ярость и гнев, которые ему сложно контролировать;
- у ребенка возникает дезориентация в межличностных отношениях;
- у жертвы двойных посланий не формируется логическая связь в объяснении происходящего, он перестает адекватно понимать реальность;
- формируется основа для конфликтного взаимодействия с окружающими;
- в значимых отношениях со взрослым в ситуации двойного послания ребенок будет утрачивать доверие к окружающим людям в целом;
- в осмыслении происходящего и, прежде всего, отношений с людьми возникают когнитивные искажения, которые становятся привычной моделью отклонений от рациональных поступков;

– формируется опыт использования двойных стандартов как нормы общения с людьми.

Основной целью воспитания является формирование личности ребенка. Лисина М.И. в ряде своих исследований убедительно доказала значимость влияния общения на общее психическое развитие ребенка. В своих работах она описывает сложность путей воздействия и механизмов влияния на личность, ее самосознание. По мнению Лисиной М.И., общение имеет самое прямое отношение к развитию личности у детей, так как уже в своей самой примитивной, непосредственно-эмоциональной форме оно приводит к установлению связей ребенка с окружающими людьми и становится первым компонентом того «ансамбля», или «целокупности» (А.Н. Леонтьев), общественных взаимоотношений, который и составляет сущность личности [2].

Практическая значимость данной темы, заявленной автором статьи, определяется возможностью обратить внимание педагогических работников на стиль и содержание своего взаимодействия с субъектами образовательных отношений с тем, чтобы минимизировать использование принципа двойных посланий в общении с обучающимися, поскольку такое взаимодействие является пагубным с точки зрения перспективы развития психологически здоровой личности ребенка.

Список литературы

1. Бейтсон Г. Экология разума (Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии). – М.: Издательство Смысл, 2000. 476 с.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Издательство Питер, 2009. 320 с.
3. Нартова-Бочавер С. Психология личности и межличностных отношений. – М.: Издательство Юрайт, 2019. 262 с.

4. Рассказова А.Л. Проблема «субъект-субъектных» и «субъект-объектных» отношений в педагогической деятельности// Вестник экономической интеграции; под ред. Л. Ф. Колесникова. – М.: 2014. № 2. — С.153–156.
5. Сергеева, А.Д. Особенности субъект-субъектного взаимодействия членов педагогического коллектива / А.Д. Сергеева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 1 (105). – С. 756-758. – URL: <https://moluch.ru/archive/105/25016/> (дата обращения: 21.11.2022).

Сведения об авторе

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

Психокоррекционные сказки в работе с детской ложью

Родители дошкольников часто обращаются к психологам с проблемой детской лжи, когда дети преднамеренно сообщают неверную информацию о себе, своих сверстниках, произошедших с ними событиях. Если ребенок лжет, это означает, что он не принимает самого себя, хочет казаться лучше, чем есть на самом деле, мечтает оправдать ожидания родителей, педагогов. Детская ложь может быть активной, когда ребенок сообщает неверные факты, и пассивной, когда он просто не рассказывает о чем-либо, утаивает информацию. А может детская ложь проявляться и в фантазировании, выдумывании, приукрашивании.

После 4-5 лет дошкольник начинает осознавать, что ложь облегчает его жизнь, поднимает его в глазах близких, становится защитным щитом. Главная причина лжи — страх наказания взрослых, разочарования их, неоправданность ожиданий, поэтому психологу необходимо понять, когда было утеряно ребенком ощущение доверия взрослым, осознать способы помощи ему. В первую очередь необходимо обратить внимание родителей на причины лжи их ребенка.

П.Б. Каптерев отмечал, что родители создают условия, когда их детям сложно не лгать, когда дети врут, чтобы получить для себя выгоду [2]. Чрезмерная опека и излишний контроль со стороны родителей также ведут к использованию лжи. Кроме того, взрослые сами дают образцы использования лжи, когда в семье ребенку говорят о том, что надо говорить правду, а сами дают противоположные примеры. И ребенок попадает в ситуацию дезориентации

относительно правды и лжи. Задача воспитывающих взрослых — не создавать ребенку условий для получения удовольствия от того, что ложь дает свои результаты.

Психокоррекционные сказки могут стать хорошим средством работы с детской ложью. Такие сказки могут сочинять сами дети с помощью психолога или воспитателя, при этом герои, которые лгут, попадают в неловкие, трудные ситуации и понимают, что ложь приведет к усугублению проблемы. Можно ставить спектакли по сказкам, инсценировать сказочные сюжеты, задействовать при этом не только тех детей, которые отличаются использованием лжи, но и всех воспитанников группы.

Прием, который может быть использован, — это продолжение сказки по началу, когда детям предлагается придумать развитие сюжета, например: «Жил-был Зайчик, который всегда обманывал. Обманывал маму и папу, друзей-зайчат...», или «В одном царстве, в одном государстве жили-были люди, которые никогда не говорили правду...» Работа может проводиться как с группой детей, так и индивидуально, и сопровождаться рисованием героев, сюжетов из сказки. Безусловно, речь идет о детях старшего дошкольного возраста.

Другим приемом может быть прием, когда предлагается придумать начало сказки про ложь и лгунов по представленному детям завершению. Например, мы предлагаем окончание сказки: «И понял Иванушка, что его ложь навредила не только ему, но и его друзьям, поэтому он ей сказал: «Уходи, ты мне не нужна! Я всегда буду честно и открыто говорить правду!». Детям предлагается после завершения сочинения начала сказки нарисовать Ложь, выбрав для ее изображения какой-либо цвет.

В работе со сказками можно использовать и прием, который описан О.В. Хухлаевой как «ключевое слово» или «ключевые слова»,

повторив в процессе взаимодействия с детьми такие слова, как «вредит», «может быть опасной» и т.д. [3].

Сочинять сказки о лжи могут и психологи, учитывая возрастные и личностные особенности ребенка, использовать такие арт-терапевтические приемы, как рисование по кругу портретов Лжи и Правды, письмо, состоящее из рисунков, девочке или мальчику, который всегда обманывает и т.д.

Но успешной работа с детской ложью может лишь при условии объединения сил воспитывающих взрослых — родителей, психологов, воспитателей.

Список литературы

1. Вагин, И.О. Психология выживания в современной России. / И.О. Вагин. – СПб. : АСТ, 2004. – 345 с.
2. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. М: Педагогика, 1982.
3. Лабиринт души: Терапевтические сказки / Под ред. О.В. Хухлаевой, О.Е. Хухлаева. — 6-е изд. — М.: Академический Проект, 2008. — 176 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

Кормухина Е.В., Порунова Н.В.

Профилактика вовлечения детей и подростков в деструктивные группы через сеть Интернет

Жизнь в современном мире невозможно представить без Интернета. Он твердо вошел в жизнь не только взрослых, но и детей, поделив её на две части — реальную и виртуальную.

Для многих подростков и молодежи Интернет является важным фактором социализации и личностного развития. Социально неадаптированные дети имеют повышенную тягу к Интернету, так как он позволяет оставаться анонимным, не бояться осуждения (если что-то сделал неправильно, всегда можно поменять имя и начать все заново), предоставляет гораздо более широкий выбор возможностей к общению, чем реальный мир. Поэтому, если у ребенка что-то не получается в реальном мире, он будет стремиться к пребыванию там, где ему комфортно.

С другой стороны, Интернет может помочь застенчивому ребенку стать более общительным, найти ту среду общения, которая более полно соответствует его уровню развития, и в результате повысить его самооценку.

Однако, этот цифровой мир становится не только пространством новых возможностей, но и множества рисков.

В настоящее время одной из ключевых современных информационных угроз для общества в сфере медиабезопасности становится вовлечение детей и подростков в деструктивные интернет-сообщества (тоталитарные секты религиозной или экстремистской направленности; группы, доводящие до аутоагрессии; псевдокриминальные группы), а также популяризация молодежных

движений, идеализирующих «культуру насилия» (кибербуллинг, троллинг, груминг, школьный шутинг и др.)

Чем же опасны эти деструктивные сообщества для наших детей?

В переводе с латыни destructio — разрушаю, следовательно, деструкция — разрушение, нарушение нормальной структуры чего-либо, уничтожение.

Деструктивные культы призывают к разрушению, убийству, аутоагрессии, действуя через оказание психологического влияния на человека.

Наиболее уязвимыми для вовлечения в деструктивные группы являются дети подросткового возраста. Это, в первую очередь, связано с возрастными психологическими особенностями: слабая, неустойчивая психика; повышенная внушаемость; неадекватная самооценка; неумение взаимодействовать с окружающими и т.д. А если это ещё и связано с трудной жизненной ситуацией, такой как непонимание в семье, нарушение взаимоотношений с одноклассниками, чувством одиночества...

В настоящее время в социальных сетях «ВКонтакте», «Фейсбук», «Телеграмм» функционируют несколько тысяч сообществ с несовершеннолетними участниками, пропагандирующих деструктивные формы поведения (агрессия, употребление наркотических средств, террористические, доведения до депрессии и прочее).

Способ вовлечения в эти группы аналогичен вовлечению детей в наркологическую и другие зависимости. Деструктивная группа, как правило, закрытая. Цель закрытости — придать оттенок «исключительности» и «эксклюзивности информации».

Согласно российскому законодательству информационная безопасность детей — это состояние защищенности детей, при

котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией, в том числе распространяемой в сети Интернет, вреда их здоровью, физическому, психическому, духовному и нравственному развитию (Федеральный закон от 29.12.2010 № 436 - ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»).

В настоящее время в нашем обществе еще слабо развиты основы информационной или кибербезопасности. В образовательных школах нет предмета, который давал бы знания о том, как нужно ребенку вести себя в социальных сетях и вообще на просторах Интернета.

Поэтому главная задача образовательной организации сегодня грамотно организовать с детьми и их родителями работу, направленную на профилактику вовлечения детей и подростков в деструктивные группы.

В ходе организации профилактической работы в образовательной организации необходимо учитывать, что не только дети «группы риска» могут быть вовлечены в деструктивные сообщества, но и дети из любой социальной группы.

Основные направления профилактической работы с обучающимися:

- социально-педагогическая и психологическая диагностика особенностей психоэмоционального состояния и личностных особенностей ребенка;

- проведение разнообразных мероприятий:

- беседы, дискуссии, диспуты, тематические классные часы,

- деловые игры, психологические тренинги, акции (например, акция «Внимание подросток», «Неделя психологии»);

- вовлечение обучающихся в разнообразную организованную деятельность с учётом индивидуальных особенностей и способностей

(например, участие в организации и проведении социально-значимых мероприятий, проектах и др.);

- межведомственное взаимодействие с субъектами профилактики.

Все эти мероприятия должны быть направлены на обучение средствам самопрезентации, самопознания, самовыражения школьников; обучению способам адекватного выражения эмоций и чувств; формированию устойчивой позитивной самооценки и уверенности в себе; развитию коммуникативных навыков; формированию навыков ответственного поведения и умения прогнозировать последствия своих поступков; развитию способности противостоять негативному влиянию группы.

Профилактическая работа должна охватывать и обучающихся и их родителей (законных представителей).

На встречах с родителями важно не только показывать возможные риски, связанные с вовлечением детей в деструктивные группы, но и объяснять, по каким признакам можно определить, что с ребенком что-то происходит. Например: резкие изменения во внешнем виде, без видимых причин изменения в поведении, появление нового круга общения или активная переписка с новыми знакомыми, появление в лексиконе новых слов, появление увечий (порезов) на теле и другое.

Давать рекомендации родителям: просматривать социальные сети ребёнка, обращая внимание на аватар, имя аккаунта и количество аккаунтов; группы, в которых состоит ребёнок, есть ли среди них закрытые группы; наличие друзей и их количество; контент, который размещен на странице; видео и музыка; время нахождения ребенка в сети. Уделять больше времени своему ребёнку: посещение культурно-досуговых мероприятий, привлечение к здоровому образу жизни,

формирование у детей механизмов критической оценки получаемых сведений.

Список литературы

1. Афицинский А. М. СЕКТЫ: характеристика, методики влияния и манипулирования. <http://www.b17.ru/article/33408/>
2. Вовлечение молодежи в секты: механизмы. Портал Справочник по безопасности – <http://www.warning.dp.ua/bezop106.htmC>
3. Гафнер В. В., Петров С. В., Забара Л. И. Опасности социального характера и защита от них. Электронное пособие <http://социальная-безопасность.гафнер.пф/chitat-posobie/glava-3-opasnosti-obshchestvennogo-haraktera/3-1-3-socialnaya-opasnost-destruktivnyh-kultov/>
4. Группы смерти в соцсетях: как родителям распознать опасное увлечение подростка <https://slavdelo.dn.ua/2016/12/15/gruppyi-smerti-v-sotssetyah-kak-roditelyam-raspoznat-opasnoe-uvlechenie-podrostka/>
5. О психологических и медицинских аспектах негативного влияния компьютерной зависимости на несовершеннолетних – <http://lektsia.com/2x8892.html>
6. Профилактика вовлечения молодежи в неформальные группы деструктивной направленности Слабая психика-как понять? Как ее укрепить? — http://www.medkrug.ru/community/show_thread/757?thread=47139
7. Хасьминский М., Головкин О. Как подростков заманивают в суицидальные группы? — <http://www.pravmir.ru/kak-podrostkov-zamanivayut-v-suitsidalnyie-gruppyi>

Сведения об авторах

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

Порунова Наталья Владимировна — начальник отдела психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях г.о. Самара, методист ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Грядунова О.В.

Специфические особенности комплексного обследования обучающихся на психолого-медико-педагогической комиссии

С 2012 года с момента принятия нового закона об образовании образовательная ситуация в стране продолжает свои изменения, и всё более полно внедряется и расширяется инклюзивное образование — новая практика совместного обучения и воспитания нормотипичных детей с детьми с особыми образовательными потребностями. Претерпевает изменения и содержание деятельности психолого-медико-педагогических комиссий. Перед комиссиями ранее стояла задача по выбору подходящего для ребёнка образовательного учреждения, что не требовало от педагогов глубокого и всестороннего понимания структуры дефекта ребёнка с трудностями в обучении и развитии. Такое целеполагание в работе комиссии, по сути своей, возлагало на неё всего лишь «диспетчерскую функцию». В настоящее время комиссии необходимо определить специальные условия обучения, определить основные направления деятельности специалистов, реализующих комплексное сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации. Такое изменение требований к результатам работы комиссии диктует необходимость тонкой и детальной настройки командной работы специалистов.

Ни для кого не секрет, что комиссия в своей работе значительно ограничена временным промежутком, отведенным на обследование одного ребёнка. М.М. Семаго и Н.Я. Семаго в своих работах, посвященных организации деятельности ПМПК, отмечали, что именно «краткосрочность процесса отдельной сессии ПМПК ...

накладывает определенные ограничения и на характер оценки особенностей ребёнка, их анализа, и на технологии деятельности каждого из специалистов, определяя специфичность каждого компонента такого консультирования» [1, с. 26]. В действующих нормативных документах не определена пропускная способность комиссий. Исходя из практики, приходится констатировать, что приём более восьми детей в день, значительно влияет на качество обследования и не в лучшую сторону. За полчаса, отведенные на проведение диагностических процедур ребёнка, только заранее хорошо подготовленный специалист способен реализовать основные диагностические методики. И, по сути своей, это обследование является комбинированным обследованием, содержащим в себе заочную и очную часть.

Заочная часть обследования включает в себя широкое изучение психохарактерологических особенностей и социальной ситуации развития ребёнка на основе:

- 1) первичного консультирования родителей ребёнка с особенностями развития или трудностями в обучении;
- 2) изучения состояния раннего психофизического развития ребёнка и актуального состояния его здоровья;
- 3) изучения педагогической документации, представленной образовательной организацией.

Эта работа занимает значительно больше времени, чем последующее очное экспресс-обследование. Но при этом является важнейшей составляющей процесса, без которой невозможно достижение поставленной перед комиссией цели — понимания структуры дефекта и определения путей решения проблем ребёнка.

В ходе заочного обследования специалист формирует диагностическую гипотезу, которая впоследствии будет находить свое

подтверждение, либо будет меняться в ходе очного обследования. Зачастую по мере увеличения поступающих данных об актуальном уровне развития ребёнка, конечный результат может значительно отличаться от предполагаемого, основанного на данных заочного исследования. Именно по этому М.М. Семаго и Н.Я. Семаго предлагают рассматривать «коллективную деятельность специалистов ПМПК, как качественный нелинейный процесс, в результате которого возникает общее согласованное решение» [1, с. 28].

Немаловажным диагностическим фактом для специалистов становится наличие противоречия между информацией от родителей, получаемых в ходе беседы во время первичного консультирования, и информацией от специалистов образовательной организации, а также данными, получаемых в момент проведения диагностических процедур.

Первичная «рабочая» диагностическая гипотеза помогает специалистам отобрать из огромного числа рекомендованных только те методики, которые на его взгляд будут необходимы в ходе очного обследования. Важно, что отбор методик следует делать с учётом «соразмерности» как меры «необходимой и достаточной «включённости» каждого из специалистов в профессиональную сферу деятельности других членов ПМПК» [1, с. 33]. Например, характер оценки уровня интеллекта психиатром и её сочетанность с оценкой познавательного развития у психолога; оценка речевой деятельности учителем-логопедом и педагогом-психологом. Такая слаженность междисциплинарной команды специалистов позволяет при максимальном сокращении диагностических процедур получить максимально полную диагностическую картину. Следует особо отметить владение специалистом чувством меры при использовании оценочных средств, в уровне сложности предъявляемого ребёнку диагностического материала.

Как уже упоминалось выше, в ходе диагностических процедур рабочая гипотеза может меняться, нередко кардинально (правило Байеса). Подобная стратегия обследования является наиболее эффективной и позволяет минимизировать затраты сил и времени и ребенка и специалистов.

Большое значение в технологии обследования имеет диагностический стимульный материал, предъявляемый ребёнку. Заинтересованность и мотивированность ребёнка дошкольного возраста к общению играет решающую роль в достижении диагностической цели. Материал, предъявляемый ребёнку, должен быть:

- ярким, красочным;
- соответствовать возрастным и программным требованиям;
- соответствовать параметрам современного социума;
- быть читабельным и соответствовать офтальмологическим требованиям.

К тактике специалистов во время обследования также предъявляются особые требования.

Список литературы:

1. Семаго, М.М. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРТИ, 2019. – 368 с.

Сведения об авторе

Грядунова Ольга Владимировна — председатель Жигулёвской ТПМПК ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», учитель-логопед

Бочкова В.В.

**НЕзависимость от страха. Как научиться жить более
спокойно во время перемен**

Аннотация: публикация рассматривает такое психологическое явление, как «зависимость от страха»

Ключевые слова: страх, боль, зависимость, ограничения, манипуляция.

«Чтоб ты жил во время перемен!»
Китайская пословица

Этиология страха

В России уже несколько поколений людей живут в ситуации тех или иных перемен. Но именно сегодня наше будущее как никогда туманно и не определено. Это вызывает у большинства людей беспокойство, тревогу, чувство страха. Страх неопределенности будущего, невозможности планирования даже ближайших (мы сейчас говорим о планировании в рамках года) перспектив сильно деморализует и демотивирует людей. Нарушаются либо рушатся привычные связи, схемы и ритмы жизни, утрачиваются ритуалы. Внимание людей сконцентрировано на тревоге за будущее и негативе, идущем из неофициальных каналов СМИ. В поиске правды люди «закапываются» в дебри фейковой информации и все глубже утопают в болоте страха.

Общее негативно-тревожное настроение охватывает разные слои населения, людей обоего пола и свободно перемещается по возрастной шкале. В таком состоянии уровень критичности мышления при оценке ситуаций, событий, информации на всех парусах

стремится к нулю. Как и любая эмоция, эмоция страха «заразна». В массовом сознании, подкрепленная профессионально расставленными крючками иноагентов СМИ, спичами оплаченных политологов, она распространяется мгновенно, как вирус. На передний план активно выдвигается негативно окрашенная эмоция — страх, «...привычка бояться, неконтролируемое поведение, ограничивающее свободу человеческих желаний из-за привязанности человека к ЧУВСТВУ СТРАХА» [1].

То, что все люди иногда боятся, известно всем. Но то, что многие люди боятся всего и постоянно, осознают немногие, иногда даже сами боязливцы этого не осознают. Ведь у страха много масок. К примеру, спорит ли человек часто от того, что он просто любит поспорить, или от страха? Шутит ли человек часто от того, что он просто веселый, или от того, что ему страшно? Чтобы ответить на эти вопросы, нужно многое узнать и понять об образе жизни человека, испытывающего страх.

Помимо этого, еще всегда важно помнить и понимать, что, как у любой другой зависимости, у зависимости от страха есть свои **ВЫГОДЫ**. Также важно сознавать, что не все хотят пройти сквозь нити страха в свободную жизнь. Многие предпочитают остановиться на выгодах страха. И это уже их выбор [2].

Реакция страха почти полностью автономна, мы не запускаем ее сознательно. «Страх был и остается важнейшей эмоцией для выживания. Если на секунду представить, что мы совсем перестали испытывать страх, то получится сюжет для апокалипсического фильма: людям не страшно выйти на трассу навстречу несущимся машинам, погладить разъяренного тигра, без страховки стоять на краю крыши небоскреба. Отсутствие страха делает нас слишком уязвимыми, поэтому в ходе эволюции выживали те особи, которые

проявляли осторожность. Многие страхи — например, темноты, насекомых — заложены в нас генетически, даже если у нас никогда не было собственного опыта, который подтвердил бы их обоснованность.

Однако в современном мире страх очень часто из союзника превращается в нашего врага. По сравнению с нашими предками нам гораздо реже приходится сталкиваться с настоящей угрозой здоровью или выживанию. Спусковым крючком, который включит реакцию страха, может стать все, что угодно: внезапный громкий звук, бродячая собака, незнакомец, который идет за вами поздним вечером, полет на самолете, необходимость выступить на публике или новость об опасном вирусе» [3], частичная мобилизация граждан с целью избегания разрушительных последствий разбушевавшихся природных стихий или участия в военных действиях. «Процессы, отточенные эволюцией, происходят точно так же, как и тысячи лет назад: испытывая страх, мы готовимся бежать или сражаться. Но куда можно убежать из кабинета начальника, который недоволен нашей работой и грозит увольнением? Как можно сражаться с падением курса рубля или экономической нестабильностью? И как мобилизация всех физических ресурсов поможет нам не быть отвергнутыми любимым человеком?» [3]. Или побороть страх за близкого нам человека, призванного на войну?

Однако при этом «мы чаще всего боимся не чего-то конкретного, несущего угрозу нашей жизни и безопасности, а предвидим (т.е представляем) возможные неприятные события. Мы в красках рисуем себе ужасные вещи, которые могут произойти, и начинаем их бояться. Причем реакция, которую вызывает ожидание пугающего события, — такая же, как настоящий страх. Те же гормоны, тот же скачок энергии, которая нужна нам, чтобы «бить или бежать», и из раза в раз — подавление страха.

Мобилизованные под воздействием страха ресурсы остаются неиспользованными, а мы живем в постоянном напряжении, буквально купаемся в гормонах стресса и никогда не можем до конца расслабиться. Повышенная тревожность — бич нашего времени. Все больше людей склонны часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам. В отличие от страха, который связан с конкретной угрозой, тревогу вызывают неопределенные перспективы. А с учетом того, что определенности и гарантий в современном обществе с каждым днем становится все меньше, тревога затапливает нас все чаще и чаще.

Жизнь в мегаполисах, где сейчас сконцентрирована большая часть населения планеты, каждый день бросает новые вызовы нашей психике. Изменения происходят настолько быстро, что мы не успеваем приспособиться. Ускорение ритма жизни, социальная изоляция, отсутствие стабильности — все это вызывает постоянную тревогу из-за невозможности контролировать свою жизнь и хоть как-то планировать будущее.

По данным ВОЗ, расстройства невротического спектра диагностируют у 10-20% населения, а каждый седьмой житель планеты хотя бы раз в жизни сталкивается с тем или иным видом невроза или тревожного расстройства.

Когда страх из механизма выживания превращается в патологическую тревожность, он становится сродни наркотической зависимости: возникает буквально по часам, хотя для него нет никаких объективных причин. И тогда у человека

- нарушается сон,
- появляется «нехорошее предчувствие», волнение,
- беспокойство за близких людей,
- за свое здоровье,

- за будущее,
- снова и снова навязчиво прокручиваются в голове тревожные мысли,
- человек становится раздражительным и везде видит подтверждения своих страхов.

Если пытаться игнорировать свое состояние, подавляя тревогу и скрывая ее от окружающих, симптомы лишь усиливаются и впоследствии могут привести к еще более серьезным проблемам. Кроме того, человек, который постоянно испытывает тревогу, просто не в состоянии сам изменить свою жизнь. Его мозг настроен на поиск опасности, и он повсюду ее видит. Гормоны стресса отключают креативность и держат мышление в клетке из мнимых ограничений. Жить в ней счастливо невозможно. Так, тревожный человек может стремиться к близким отношениям с противоположным полом, но в то же время будет бояться их, так как любая близость делает его слишком уязвимым. Страх «не оправдать доверие» заставит его отказаться от карьерного роста или смены нелюбимой работы.

Фармакологическое лечение повышенной тревожности быстро маскирует симптомы и создает иллюзию выздоровления, но не устраняет причины. Если у человека нет реальных навыков понимания эмоций и управления своим состоянием, тревожность вновь проявится, как только он перестанет принимать препараты. Выбраться из этой клетки получится только тогда, когда человек сам научится замечать возникновение тревоги или страха, анализировать их причины и отделять мнимую опасность от реальной. Эти навыки необходимы также и потому, что страх — еще одна излюбленная ловушка манипуляторов и одна из самых эффективных. Когда мы тревожимся, мы не способны анализировать, что и почему вызывает эмоцию страха и есть ли для нее основания, поэтому нас становится

очень легко напугать чем угодно. И поскольку страх заставляет нас изо всех сил бороться за выживание, мы легко идем на поводу у манипулятора — лишь бы отвести угрозу» [3]. Именно поэтому так важна психологическая работа с людьми, попавшими в ловушку страха.

Манипуляция страхом

«Страх — очень сильная эмоция, с помощью которой очень легко управлять людьми. Достаточно рассказать жертве пугающую историю, чтобы она сама додумала ужасные последствия и согласилась, например, отдать свои права и выполнить то, на что в состоянии здравого рассудка никогда не пошла бы.

Страх гораздо сильнее социальных эмоций вины и стыда. Инстинкт самосохранения — базовый для всех живых существ, он заставляет нас действовать, не раздумывая, отказываться от ценностей и моральных норм. Например, во время войн люди могут предавать Родину из страха за свою жизнь, во время репрессий — писать доносы на других людей, чтобы тем самым спастись самим. Ситуации, которые в обычное время кажутся совершенно недопустимыми, становятся возможными, когда страх фокусирует все внимание и усилия человека на единственной цели — выжить любой ценой. Этим умело пользуются политики, создавая образ опасного внешнего врага, чтобы развязывать кровопролитные войны и вместо осуждения получать поддержку населения. Фармкомпании через СМИ нагнетают ужасы, связанные с тем или иным заболеванием, чтобы продать лекарство как можно большему количеству людей. Человек, напуганный смертельной опасностью, не будет задаваться вопросами о качестве нового лекарства и его возможных побочных последствиях, которые нередко оказываются гораздо серьезнее, чем само заболевание. Чтобы избавиться от страха и, наконец, вернуться к нормальной жизни, он с

радостью купит все, что ему предложат, за любые деньги, и будет испытывать благодарность за то, что его спасли.

Манипуляция страхом часто основана на откровенной лжи. Так, например, появляются «смертельные» диагнозы, которые никогда не существовали раньше, и придуманные маркетологами потребности, без которых мы прекрасно обходились всю жизнь. Искусственно созданный ажиотаж позволяет компаниям продать залежавшийся или непопулярный товар. «Последний шанс купить по низкой цене» заставляет жертву рекламы думать, что завтра товар подорожает или исчезнет и нужно немедленно успеть совершить покупку. При этом склады компании забиты миллионами единиц этого товара, а повышать цены никто обычно не собирается. Этот прием стар как мир, но он до сих пор отлично работает. Перепуганные люди сами часто создают дефицит товаров из-за того, что поверили в слухи и начали в панике скупать их в большом количестве.

Любой страх так или иначе сводится к страху смерти. В этом смысле страх быть отвергнутым обществом (социальная смерть) равносителен страху умереть (физическая смерть), так как на генетическом уровне в нас заложена потребность быть частью группы. От этого на протяжении всей истории человечества зависело выживание каждого отдельно взятого индивида. Поэтому и сейчас мы боимся остаться без поддержки «своих» так сильно, будто от этого зависит наша жизнь. И это заставляет нас верить манипуляторам на слово, игнорируя голос разума. Поэтому, если манипулятору удастся поселить страх в подсознание жертвы, а затем дать ей способ избавления от него, его уловка на 100% срабатывает. При этом манипуляция страхом работает тоньше, чем прямой шантаж или угроза. В случае когда нам выдвигают ультимативные условия или угрожают неприятными последствиями, довольно очевидно, что

ситуация ненормальна и в отношениях есть серьезные проблемы. Например, когда жена угрожает мужу разводом, если он не сделает то, что она хочет. Или начальник обещает уволить сотрудника за каждый незначительный промах, тем самым подстегивая его лучше работать.

Манипуляция страхом — это не прямое обещание негатива, но она становится триггером, который запускает эмоцию страха.

Склонность испытывать необоснованный страх делает нас очень уязвимыми к манипуляциям, а кроме того, сильно отравляет жизнь. Ведь пока мы боимся, мы все время ждем негативных событий, совершенно не замечая красоты и счастья текущего момента. Ни один из наших страхов может никогда не воплотиться в жизнь, но вернуть все то время, что мы потратили на тревогу о будущем, мы уже не сможем» [3].

Список литературы

1. Зависимость от страха [Электронный ресурс] Сайт профессиональных психологов - психологическая помощь и он-лайн консультации. Режим доступа: https://www.b17.ru/blog/zavisimost_ot_stracha/ (дата обращения: 17.10.2022)
2. Купаемся в гормонах стресса: что такое манипуляция страхом и как ей противостоять». Выдержки из книги-тренажера Эвелина Леви «Эмоциональный интеллект. Побеждай без манипуляций» издательства «АСТ» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.forbes.ru/forbeslife/458779-kupaemsa-v-gormonah-stressa-cto-takoe-manipulacia-strahom-i-kak-ej-protivostoit> (дата обращения: 17.10.2022)

Сведения об авторе

Бочкова Виолетта Владимировна — начальник отдела психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях Автозаводского района г.о. Тольятти, методист, педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Психологическая работа с зависимостями от страха

Аннотация: в публикации рассматриваются направления работы с зависимостью от страха для выработки умения полноценно жить во времена кардинальных перемен.

Ключевые слова и словосочетания: страх, боль, зависимость, ограничения, манипуляция, работа с фобиями, психологические техники

Подходы к работе с зависимостями от страха разнообразны.

Одной из важных составляющих в данном случае является возраст обратившегося (уровень его осознанности, зрелости). Второй немаловажной составляющей является степень зависимости (фобия/нет):

— Работа с детьми дошкольного и младшего школьного возрастов строится через арт-терапию, песочную и сказкотерапию. Реализуется в индивидуальном формате.

— Работа с подростками, юношами/девушками, взрослыми в варианте фобии может строиться также с применением вышеуказанных подходов, но в большей степени делается упор на умение «вынуть», распознать и принять свой страх, а также на выяснение причин его возникновения, осознание механизма его запуска. *Стоит оговориться, что данная работа (с фобиями) лежит вне рамок компетенции психолога системы образования, так как требует не только большого опыта и глубоких знаний об устройстве сознания (чему нужно дополнительно длительно обучаться), но и длительности, системности, комплексности, что практически невозможно в рамках современной школы.*

Здесь больше подходят:

- методы и техники позитивной терапии (работа с проблемой, целью, очень важно уделять достаточно внимания работе с ресурсами, социальной сетью, объяснениями),
- развитие эмоционального интеллекта.

Взаимодействие с обратившимся строится в 2-х форматах: индивидуальном и групповом. Начинается работа в индивидуальном формате, далее строится параллельно: то индивидуально, то в группе.

В рамках группового формата происходит:

- совместное обсуждение своих страхов,
- признание зависимости от страха как актуальной реальности,
- обсуждение ситуаций, в которых возникает страх,
- обсуждение чувств и ощущений,
- совместный поиск истинных причин возникновения страхов (важно вывести участников группы на то, что любое «чувство страха – это механизм защиты от боли» [1]) И поэтому, «чтобы избавиться от страха навсегда, нужно сделать так, чтобы чувство страха перестало быть целесообразной реакцией организма. Для этого нужно проработать причину страха – боль». Причем важно понимать, что «у каждого из обратившихся» за психологической помощью – «...своя боль».

Социально-психологические страхи, тревоги и фобии имеют такой же автоматический, бесконтрольный механизм активации, что и страхи эволюционно-биологической природы. Разница лишь в том, что социально-психологические страхи связаны с выживанием организма, как социальной единицы. Поэтому любые условия, которые препятствуют формированию личности, расцениваются системой выживания с такой же силой, что условия, которые несут прямую угрозу физическому выживанию. К боли физической подмешивается боль эмоциональная.

Алгоритм проработки причин страха:

- 1) выявление цели проработки,
- 2) поиск корневой ситуации,
- 3) проработка боли,
- 4) закрепление результата трансформации» [1].

Работу со страхами, не принявшими у обратившихся форму фобии, можно строить следующим образом:

- развитие эмоционального интеллекта обратившегося (индивидуальная, групповая работа),
- совместная работа психолога и обратившихся с применением методов и техник позитивной терапии (индивидуальная, групповая работа),
- самостоятельная работа обратившегося за психологической помощью (предварительно прорабатывается с клиентом и поясняется специалистом индивидуально либо в группе):

1. Признать свой страх

Комментарии: *страх не исчезнет только потому, что мы его игнорируем. Поэтому первое, что нужно сделать — осознать, что мы напуганы. Это поможет заменить тревожные мысли более рациональными. Процесс проговаривания страха уменьшает его размер, сводит на нет.*

2. Продумать план действий

Комментарий: *страх перед огнем понятен и объясним, если мы видим пожар. Однако если каждый раз, зажигая свечу или газовую плиту, мы думаем о пожаре, то рассуждаем нелогично. Чтобы снизить тревогу, надо прописать инструкцию, в которой шаг за шагом будут продуманы отступные пути на случай, если страх сбудется. Важно разделить страх и тревогу. Тревога направлена на будущее, на то, что мы не можем контролировать, она неопределенна. Страх, наоборот, конкретный и имеет границы.*

Поэтому важно сосредоточиться на том, что мы можем изменить, и тем самым рационализировать свой страх!

3. Перестать осуждать себя

Комментарий: страх — это не хорошо и не плохо. Его надо рассматривать как информацию, которую сообщает нам наше тело. После этого надо оценить, какую ценность имеет эта информация и что с этим делать. Осуждение себя за то, что мы чего-то боимся, не поможет нам справиться со страхом.

4. Получить поддержку близких людей

Комментарий: нам становится легче, если мы поделимся своими переживаниями со своими близкими. Возможно, наши друзья или родные прошли через подобный опыт и могут дать нам ценные советы. Их поддержка и участие помогут справиться с любым вызовом.

5. Дышать глубоко

Комментарий: при сильном испуге необходимо сделать паузу и вдохнуть глубоко. Это поможет активировать парасимпатическую нервную систему — она отвечает за отдых, сон и получение удовольствия. Это спокойное, а не активное состояние организма, при котором можно ясно мыслить. Важно не торопить дыхание. Должно быть медленное глубокое дыхание животом. Можно положить руку на живот и наблюдать, как она поднимается и опускается, чтобы все получилось правильно. Главное — делать акцент на выдохе. Он должен быть длиннее, чем вдох.

6. Выполнять физические упражнения

Комментарий: при страхе бывает оцепенение, возникает ощущение, что мы теряем контроль над своим телом. В результате зажаты грудные мышцы, сдавлены ребра. В этой ситуации мы можем и должны помочь себе через тело — делаем физические упражнения. Причем изнурять себя километровыми пробежками, интенсивными занятиями в спортзале не нужно. Любая форма

упражнений, которая заставляет тело двигаться, имеет хорошие шансы снизить тревогу и успокоить ум. Снять напряжение поможет сжатие лопаток: садимся или встаем прямо, расправив плечи. Сжимаем лопатки как можно сильнее и удерживаем их в течение пяти-десяти секунд. Отпускаем, повторяем.

7. Заняться йогой

Комментарий: уменьшить постоянное чувство беспокойства поможет йога, которая включает в себя не только позы, но и дыхание, медитацию и глубокое расслабление. Ученые в ходе исследования доказали, что занятия йогой помогли людям, пережившим цунами, справиться со страхом, унынием и улучшить свой сон» [2].

Итак, подытожим. Понимание человеком своих эмоциональных реакций и умение управлять ими, дает ему свободу: «мы можем выбирать оптимальные пути и выбирать те действия и поступки, которые помогут нам принимать трезвые решения» [2]. Как ни парадоксально и тривиально это не прозвучит, но нам надо научиться жить здесь и сейчас. Ценить то, что у нас есть сейчас, получать удовольствие от общения с теми, кто рядом, наслаждаться каждым мгновением жизни, получать больше позитивных эмоций. Хорошими эмоциями можно отлично «зарядиться» с помощью целого веера в целом общедоступных видов времяпрепровождения: посещения спектаклей, выставок, филармоний, юмористических, творческих и авторских вечеров. Этой же цели способствуют встречи с проверенными друзьями, походы в тренажерный зал, занятия танцами (благо сейчас немыслимое множество стилей и направлений на любой вкус и возраст), йогой, прогулками в парке, по любимым улицам родного города, увлечением каким-нибудь хобби и т.п. Кажется пресным и банальным, можно попробовать более специфические виды активности: занятия конным спортом, сёрфингом, спусками с

гор на лыжах и тому подобными вещами, приносящими нам удовольствие на разных уровнях (от физического до ментального).

Прослушивание приятной музыки, чтение или прослушивание литературных произведений, совместный просмотр и последующее обсуждение разножанровых фильмов также дают мощный терапевтический эффект, восстанавливают наши внутренние ресурсы, делают нас стабильнее во всех сферах жизни и более счастливыми, в целом. Нам нужно в хорошем смысле это слова заземлиться, почувствовать свое тело, обогатить свои ментальный, духовный, культурный пласты. Возвращение к привычным человеческим ритуалам, встречам, походам, действиям сделает каждого из нас счастливее и спокойнее.

Список литературы

1. Как проработать страхи, блоки и установки на 100%» [Электронный ресурс] Статья Анны Степанян. Режим доступа: <https://anna-step.ru/prorabotka-strahov-blokov-ustanovok#oglavlenie> (дата обращения: 17.10.2022)
2. У страха глаза велики: чего и почему мы боимся [Электронный ресурс]. РБК Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/social/6242b31a9a794746d4d79053> (дата обращения: 17.10.2022)

Сведения об авторе

Бочкова Виолетта Владимировна — начальник отдела психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях Автозаводского района г.о. Тольятти, методист, педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Чернова Е.Е., Самсонова И.А.

Психологические возможности развития личности подростков с низкими образовательными результатами через проектную деятельность

Каждый подросток хочет быть успешным, прежде всего, в учебной деятельности. При встрече с трудностями у некоторых подростков возникают сильные негативные чувства, которые приводят к тому, что школьник не доводит до конца начатое дело. В то же время подросток может быть настойчивым, выдержанным, если деятельность основана высоким уровнем увлечённости, познавательным интересом, вызывает сильные положительные чувства. Именно учащимся с низкими образовательными результатами (НОР) нужны определённые условия для создания ситуаций успеха в учебной деятельности, так как они обладают рядом особенностей:

- низкий уровень развития познавательного интереса в учебной деятельности;
- недостаточный уровень усвоения программного материала;
- низкий уровень сформированности элементарных организационных навыков;
- необходимость индивидуального подхода в плане обучения;
- отсутствие опоры на родителей как союзников учителя-предметника;
- частые пропуски уроков без уважительной причины приводят к отсутствию системы в знаниях и как следствие этого к низкому уровню знаний.

Некоторые из вышеперечисленных особенностей могут быть решены в полной мере с помощью метода проектов, так как он позволяет:

- повысить уровень мотивации обучения через те области знаний, которых нет в учебной программе, но они действительно интересны ученику;

- общаться с учителем как с союзником;

- получить успешный опыт публичных выступлений;

- успешность обучения во внеурочной деятельности рассматривается как результат реализации интеллектуального потенциала.

На какие факторы следует обратить внимание в ходе проектной работы с учащимся с НОР:

- благоприятный психологический климат;

- создание условий для сотрудничества со сверстниками, учителем;

- опыт применения навыка работать в команде.

Практический опыт нескольких лет работы педагога-психолога ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» на базе МБУ «Школа № 1 имени Виктора Носова» и МБУ «Школа № 71» г.о. Тольятти подтвердил важность благоприятного психологического климата в группе, где он выступает своеобразным условием, обеспечивающим развитие личности: на его фоне подросток с НОР раскрывается, проявляет свои дарования, активно взаимодействует с членами группы.

Климат в группе складывается из совокупности социально-психологических отношений её участников, их социальных ролей, симпатий и антипатий, ценностных ориентаций, умения сопрягать личные интересы с интересами других её членов [1]. Педагогу важно

понимать, что климат в группе определяется совокупностью отношений, преобладающих в ней. Наличие благоприятного климата обеспечивает не только защищённость ребенка и его психологический комфорт, но и возможность продуктивной работы и творчества, поэтому педагогу следует шире использовать разнообразные средства, влияющие на создание творческой атмосферы и благоприятного климата [2].

При работе с методом проектов необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся. В подростковом возрасте главной особенностью является личная нестабильность, появляется чувство взрослости — отношение подростка к себе как к взрослому, что влияет на мотивацию обучения. Поэтому именно проектная деятельность может на данном этапе сформировать положительное эмоциональное отношение к учению, позволив большую свободу в выборе темы, самостоятельность решений, поддержку инициативы.

Обучающиеся с НОР в коллективе класса могут попасть в категорию с низким социометрическим статусом. На уроках по проектной деятельности эта ситуация может измениться, так как учителем сохраняется и поддерживается:

- этическое благородное поведение со стороны сверстников;
- установление новых личных контактов;
- подбадривающее, одобрительное отношение педагога во время работы;
- предупреждение педагогом возможных неудач в процессе и результате работы;
- одобрение поиска элементов новизны. Новизна отвлекает от трудностей, разрушая прежние укоренившиеся стереотипы восприятия и отношения к делу и людям, захватывает своей

необычностью, увлекает и снимает психологические зажимы, способствует творческому проявлению каждого учащегося [3].

В течение нескольких лет применение метода проектов на уроках дало более чем удовлетворительные результаты именно с учащимися с НОР. Обучающиеся МБУ «Школа № 1 имени Виктора Носова» г.о. Тольятти принимали участие в конкурсах, научно-практических конференциях различных уровней, многие из них становились призерами и победителями:

— городской конкурс «Я – WEB – программист», 2017 г., тема работы «Моя будущая профессия программист», 9 «Б» класс;

— научно-практическая конференция «Студенческие Дни науки в ТГУ», 2018 г, тема выступления «Самовоспитание характера подростка», 9 «В» класс;

— городская интерактивная квест-игра «Погружение в профессию», 2019 г, победа в номинации «Эколог», 9 «А», 9 «В» классы;

— городской конкурс волонтерских объединений учащихся и коллективов классов общеобразовательных учреждений «Спешите делать добрые дела», 2020 г, тема выступления «Знакомьтесь, это мы!» 7 «В» класс;

— региональный открытый интернет-марафон «Территория культуры», 2020 г, проект «Школьный музей», 8 «В» класс;

— XV международная научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых специалистов «Наука и творчество: взгляд молодых профессионалов», 2021 г, доклад «Спасательный круг г. Тольятти» 10 «А» класс.

Таким образом, психологические возможности участия в проектной деятельности дают обучающимся с НОР:

— создание ситуации успеха;

— возможность восполнить пробелы в формировании школьных навыков: развитие самоконтроля, самодисциплины, этапов работы с материалом и т.д.;

— повышение мотивации для самообразования и совершенствования.

Применение метода проектов в обучении учащихся с НОР с точки зрения психологии — оптимальное средство повышения интереса к учебной деятельности подростков с НОР, поскольку позволяет найти интересную тему для учащегося, ощутить поддержку учителя и группы, повысить интеллектуальную самооценку и, самое главное, почувствовать себя личностью, достойной новых высот саморазвития.

Список литературы

1. <https://infourok.ru/vistuplenie-na-rmo-na-temu-psihologicheskij-komfort-na-uroke-519792.html>
2. <https://urok.1sept.ru/articles/607338>
3. <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/324034-psihologicheskij-komfort-na-zanjatijah-v-kruz>

Сведения об авторах

Чернова Елена Евгеньевна — начальник отдела психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях Комсомольского и Центрального районов г.о. Тольятти, методист ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Самсонова Ирина Александровна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Никашина Н.А., Савостьянов Ю.Б.

**Сопровождение педагогом-психологом адаптации
пятиклассников к обучению в основной школе**

Аннотация: в статье раскрывается теоретическая и практическая значимость психологического сопровождения школьников на этапе адаптации к обучению в среднем звене. Описаны формы работы с учениками, педагогами, рассмотрены варианты работы с родителями.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, профилактика, диагностика, трудности обучения, самооценка, учебная мотивация.

В современном мире высоко ценятся люди, способные к быстрой адаптации к часто меняющимся условиям, с высокими показателями стрессоустойчивости. Формировать данный навык следует уже в период школьного обучения. Поступление в школу и переход в среднее, затем в старшее звено являются своеобразными «лакмусовыми» идентификаторами того, насколько ребёнок способен к скорому восприятию новых требований. По мнению Н.В. Литвиненко ребёнок в пятом классе сталкивается примерно с теми же трудностями, что и первом классе. Требуется быстрая мобилизация всех ресурсов: интеллектуальных, физиологических, поведенческих [6, с. 119]. Нередко большая психоэмоциональная нагрузка сопровождается снижением академической успешности, нарушением поведения. К подобным изменениям ребёнка часто оказываются не готовы педагоги. Поэтому в вопросе адаптации обучающихся пятых классов деятельность педагога-психолога должна быть направлена на помощь всем участникам образовательного

процесса [1, с. 25]. Учителям необходима ориентация в организации учебно-воспитательной деятельности с учётом индивидуальных особенностей детей. Родителям требуется просветительная помощь в вопросах возрастных особенностей детей, налаживания эффективного сотрудничества со школой. В связи с вышеизложенным, были сформулированы цель и задачи нашего исследования, а именно, разработка системы профилактики школьной дезадаптации среди учеников 5-х классов. Для достижения цели мы выполнили ряд задач:

1. Обзор литературы по заявленной проблеме.
2. Диагностика обучающихся 5-х классов по методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреевой), тест Дембо-Рубинштейн, направленный на изучение уровня самооценки обучающихся.
3. Разработка групповых занятий для обучающихся, рекомендаций для педагогов, подготовка родительских собраний просветительской направленности.

Новизна исследования заключается в определении системы методических рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению пятиклассников в процессе адаптации в рамках средней школы. До сих пор целостной программы такого сопровождения не разработано и адаптация пятиклассников — частная проблема каждого школьного психолога. Мы, в свою очередь, предлагаем пример адаптационной системы, рассчитанной на младших учащихся средней школы.

Теоретическая значимость исследования — определены понятийная база и категориальный аппарат по проблеме адаптации пятиклассников. Практическая значимость состоит в возможности использования системы школьными педагогами-психологами.

В самом начале нашей работы мы определили понятийный аппарат, чтобы лучше понимать направление профилактики и ожидаемые результаты.

Адаптация — это процесс формирования механизма приспособления ребенка к требованиям и условиям обучения [3, с. 25]. Ее результатом может стать как адекватный механизм, приводящий к адаптированности, обеспечивающий успешность последующей учебной деятельности, так и неадекватный механизм приспособления к школе (снижение академической успешности и нарушение поведения, конфликтные отношения, психогенные заболевания и реакции, повышенный уровень тревожности, искажения в личностном развитии), приводящей к дезадаптированности ребенка. Для психологической адаптации не выделено основного общепринятого показателя, но сформулированы основные трудности, с которыми встречается пятиклассник: длительная ориентация на одного учителя, накопленные за время обучения в начальной школе пробелы в знаниях, тревожная ситуация новизны, различные требования учителей средней школы. Вместе с изменением статуса ученика, меняется и мотив обучения. Он переходит с желания положительной оценки на приобретение профессионально важных знаний по предметам [4, с. 272].

Сопровождение осуществляется с помощью реализации системы мероприятий, направленных на сплочение детского коллектива, профилактику и преодоление конфликтов в образовательной среде, консультирование педагогов и родителей по вопросам возрастных особенностей учеников 10-11 лет.

Данная система подразумевает разные формы работы, но наиболее предпочтительным является групповое взаимодействие. В процессе групповой работы есть возможность каждому ученику

заявить о себе, психолог может осуществить наблюдение за классом, с целью выявления проблем во взаимоотношениях. Работа в подгруппах даёт возможность присоединить учеников со слабой позицией в коллективе к более сильным, обеспечить «авторитет взаимности».

В нашей ежегодной системе профилактики дезадаптации учеников пятых классов приняли участие 46 обучающихся в возрасте 10-12 лет, 11 учителей и 36 родителей. Реализуется система в несколько этапов: психологическая диагностика учеников по методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреевой), которая позволяет не только оценить уровень познавательной активности ребёнка, но и степень комфорта в школе, тест Дембо-Рубинштейн, направленный на изучение уровня самооценки обучающихся, анкетирование учителей, организация групповой работы с детьми, мини-педагогов с педагогами и проведение родительских собраний просветительской направленности.

Результаты психологической диагностики обучающихся представлены в таблице.

Таблица 1

Результаты психологической диагностики обучающихся

Методика	Класс	Количество	Показатель	Характеристика
Самооценка Дембо - Рубинштейн		28 человек (78,2 %)	Подавляющее большинство класса имеет высокую самооценку на фоне еще более высоких притязаний.	Высокая степень тревожности. Существует страх недостижимости желаемого. Не совпадают «хочу» и «могу».
		18 человек	Умеренно высокая самооценка.	Комфортное состояние. Люди с данным уровнем самооценки не

				испытывают затруднений в планировании своей деятельности.
Эмоциональное отношение к учению (Андреева)		12 человек	Высокая учебная мотивация. Высокий познавательный интерес.	Преобладание положительного отношения к учебе.
		8 человек	Высокая школьная тревожности. Беспокойство за оценку.	Завышенные требования к себе. Беспокойство за результат.
		22 человека	Средний уровень учебной мотивации.	Восприятие школы, как необходимости. Выполнение требований, но без эмоциональной включенности.
		4 человека	Низкая учебная мотивация. Отсутствие познавательного интереса.	Переживание состояния «Я просто не хочу учиться». В школе не находят для себя ориентира и идеала.
		46 человек		

На основании полученных данных, мы разработали ряд занятий, способствующих укреплению положительных позиций учеников в классе, развитию здоровой самооценки, повышению учебной мотивации и профилактике конфликтов в образовательной среде. О полученных результатах и предполагаемой групповой работой необходимо информировать педагогов, а также разработать рекомендации по общению с подростками в целях повышения

эффективности деятельности. Примеры рекомендаций: узнавать ученика, не примерять на него образ, сложившийся за годы обучения в младшей школе, использовать уместные эмоции, проявлять требовательность и соблюдать регламент урока, помнить о том, что человек, настроенный на неудачу, находится в состоянии беспомощности. Такая ситуация получила название — «выученная беспомощность» [5, с. 382].

Во время проведения семинаров, педагогических советов необходимо находить время на выполнение релаксационных упражнений, заданий, поддерживающих оптимизм и снимающих уровень напряжения педагогов («Счастливый стул», «Желаю тебе на завтра», «Аффирмации» и т.д.).

Основной формой взаимодействия с родителями обучающихся является собрание. В ходе встречи с родителями следует рассказать о результатах психодиагностических исследований, наглядно продемонстрировать особенности детско-родительских отношений («Рисунок семьи» проводится с учениками заранее), выполнение упражнения «Дом», «Сосуд» — данная работа направлена на осознание важных потребностей детей и степени их удовлетворения родителями, формирование адекватных ожиданий от ребенка и готовности помочь в трудных ситуациях.

В ходе нашего исследования была разработана система психолого-педагогической помощи всем участникам образовательного процесса на этапе адаптации к обучению в среднем звене. Опыт проведения родительских собраний и групповых занятий с обучающимися показал низкий уровень развития коммуникативных навыков ребят, слабую осведомленность родительской общественности в вопросах интересов, опасений и трудностей собственных детей. Всё это дает пути дальнейшего развития нашего

исследования и будет учитываться при разработке рекомендаций для педагогов и родителей.

Список литературы

1. Александровская Э.М., Лусканова Н.Г. Психологические трудности при адаптации детей к школе/ Э. М. Александрова, Н. Г. Лусканова // Гигиена и санитария. – 1984. – №3. – С. 21-29.
2. Андреева И. А. Стресс в подростковом возрасте / И. А. Андреева // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – № 4. – С. 38-53.
3. Андрияхина Н. Как помочь пятикласснику? /И. А. Андрияхина // Школьный психолог. – 2003. – № 30. – С. 17-29.
4. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности: Избр. психологические труды. М.: Эрконт, 1995. – С. 257-397.
5. Болотова, А.К. Психология развития и возрастная психология. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.К. Болотова. – СПб.: Питер, 2018. – 478 с.
6. Литвиненко Н.В. Адаптация школьников в критические периоды развития как предмет психолого-педагогического исследования // Вестник ОГУ. –2006. – № 10. – 127 с.

Сведения об авторах

Никашина Наталья Андреевна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Савостьянов Юрий Борисович — начальник отдела психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных учреждениях г. о. Самара ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Еграшкина Е.А., Грачев Ю.А.

Сравнительный анализ показателей психологического здоровья восьмиклассников в школах с разными образовательными результатами

В 2022 году Региональным социопсихологическим центром был проведен мониторинг психологического здоровья обучающихся 8-х классов обычных школ и школ с низкими образовательными результатами (ШНОР).

Тема психологического здоровья обучающихся на сегодняшний день актуальна в сложившейся образовательной среде. Необходимыми условиями психологического здоровья, по мнению ряда современных ученых, выступают полноценное личностное развитие, включающее адекватное интеллектуальное развитие (Дубровина, 2010), преобладание позитивных эмоций над отрицательными (Стожарова, 2016), «эмоциональное мироощущение», создающее преимущественно позитивный психологический фон, состояние личности, характеризующееся как эмоциональное благополучие, «внутренний душевный комфорт» (Коломинский и др., 2007).

Разработка программы данного исследования основана на научных работах И.В. Дубровиной. Был использован предложенный ею методологический подход к пониманию психологического здоровья, который сформулирован следующим образом: «Психологическое здоровье — это прижизненное образование, основу которого составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза» [1].

Полноценное психическое развитие предполагает своевременное формирование интеллектуальной, эмоциональной и

личностной сфер у обучающихся. Перед обучающимися старших классов стоят серьёзнейшие задачи: построение адекватных отношений с окружающими, профессиональное самоопределение и другие важные составляющие, связанные с этим возрастом [2]. Поэтому психологическая поддержка старшеклассников в школе является важным направлением деятельности субъектов образования, а изучение состояния психологического здоровья восьмиклассников 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 (методика ШТУР-2);
2. Уровень мотивации учения, эмоциональное отношение к учению (методика «Эмоциональное отношение к учению в средних и старших классах школы» (модифицированный опросник Ч.Д. Спилбергера, выполненный А.Д. Андреевой));
3. Уровень самооценки и притязаний (методика изучения уровня притязаний и самооценки школьников (модификация

методики Т. Дембо, С.Я. Рубинштейна, выполненная А.Н. Прихожан));

4. Сформированные ценностные ориентации (тест аксиологической направленности школьников А.В. Капцова).

5. Стиль саморегуляции поведения (методика «Стиль саморегуляции поведения – ССП-М» В.И. Моросановой).

Новизна мониторинга этого года заключается в том, что по инициативе директора Регионального социопсихологического центра Ключевой Т.Н. в список школ, где проводилось обследование подростков, были включены школы с НОР. Также нами был проведен сравнительный анализ показателей психологического здоровья и итоговой успеваемости обучающихся за 8-й класс.

В тестировании принимали участие обучающиеся 8-х классов школ Самарской области. Всего было обследовано 1817 человек. Из них 927 обучающихся из обычных школ и 890 обучающихся из школ с НОР. Всего было обследовано 17 обычных школ и 21 школа с НОР. 15 школ с НОР, принявших участие в данном исследовании, получили такой статус в 2021 г., 6 школ с НОР имеют этот статус уже с 2019 г.

В нашем исследовании использовались методы статистического анализа данных. Все полученные результаты проверялись на нормальность распределения (критерий Колмогорова-Смирнова). Было установлено, что распределение данных по всем исследуемым шкалам отличается от нормального. Поэтому для определения значимости различий между выборками был использован непараметрический U - критерий Манна-Уитни.

В данной статье рассмотрим только статистически значимые различия ($p < 0,01$) в показателях психологического здоровья и итоговой успеваемости у обучающихся обычных школ и школ с НОР.

В ходе анализа полученных данных были обнаружены достаточно любопытные результаты.

Таблица 1.

Отдельные показатели психологического здоровья обучающихся 8-х классов

Показатель психологического здоровья		высокий	средний	низкий	Значимость различий (критерий Манна-Уитни)
Уровень интеллектуального развития (ШТУР)	обычная	5%	70%	26%	,000
	ШНОР	7%	73%	19%	
Познавательная активность (Эмоциональное отношение к учению)	обычная	36%	54%	10%	,001
	ШНОР	38%	57%	3%	
Тревожность (Эмоциональное отношение к учению)	обычная	19%	58%	23%	,000
	ШНОР	26%	52%	20%	
Гнев (Эмоциональное отношение к учению)	обычная	24%	40%	37%	,000
	ШНОР	30%	36%	32%	
Уровень гибкости (методика «Стиль саморегуляции поведения – ССП-М» Моросановой)	обычная	25%	56%	20%	,050
	ШНОР	20%	59%	21%	

Анализ данных выявил, что у детей в школах с НОР значимо выше общий уровень интеллектуального развития ($p=0,000$). Среди этих обучающихся несколько чаще встречается высокий уровень интеллектуального развития и реже низкий уровень интеллектуального развития. В целом подавляющее большинство подростков обеих групп показали результаты на уровне возрастной нормы. Это говорит о том, что у них познавательные универсальные учебные действия сформированы в достаточной степени, так как задания данного теста предполагают развитие таких способностей, как умение структурировать знания, осознанное и произвольное построение речевого высказывания в письменной форме, выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от

конкретных условий, а также анализ объектов с целью выделения признаков — существенных и несущественных, выбор оснований и критериев для сравнения объектов, выведение следствий, установление причинно-следственных связей.

Уровень познавательной активности также несколько выше у обучающихся школ с НОР ($p=0,001$) Познавательная активность — это интерес к учебной деятельности, к приобретению знаний, к науке. Познавательная активность положительно влияет не только на процесс и результат деятельности, но и на протекание психических процессов — мышления, воображения, памяти, внимания, которые под влиянием познавательного интереса приобретают особую активность и направленность. Обучающихся с низкой познавательной активностью выявлено 10% в обычных школах и 3% в школах с НОР. Эти восьмиклассники вызывают наибольшую озабоченность у педагогов. В поведении это может выражаться как в пассивном сопротивлении, бездействии, так и в активной борьбе против установленных обычаев и законов. Причинами сниженной познавательной активности могут являться: большая учебная загруженность школьников, состояние тревоги перед ОГЭ, ситуация профессионального самоопределения, высокий уровень притязаний в соответствии с реальностью, отношения с педагогами и одноклассниками и т.д. Высокий уровень школьной тревожности и негативных эмоций (шкалы «Тревожность» и «Гнев» в методике ЭОУ) реже встречается в обычных школах ($p=0,000$). Среди этих обучающихся меньше подростков с высоким уровнем тревоги и негативных эмоций по поводу школьного обучения.

Школьная тревожность проявляется в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов,

сверстников. Ребенок часто чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений. Негативные эмоции по отношению к школе напрямую влияют на мотивацию школьников к учению. Преобладание в эмоциональном профиле обучающегося высокого уровня гнева сигнализирует о достаточно сильно выраженном личном и школьном неблагополучии. Причины для такого реагирования могут быть как внутренними (тип нервной системы, личностные особенности, состояние здоровья), так и внешними (воздействие отношений внутри школы, стиль общения педагогов).

Таблица 2

Уровень сформированности аксиосферы учащихся — ценности
жизненных сфер, %

Ценностные сферы (методика АНЛ)		Сформирована	Не сформирована	Значимость различий (критерий Манна-Уитни)
Профессия	обычная	61%	39%	,002
	ШНОР	56%	39%	
Образование	обычная	57%	43%	,000
	ШНОР	49%	46%	
Семья	обычная	65%	35%	,000
	ШНОР	58%	38%	
Общественная деятельность	обычная	54%	46%	,002
	ШНОР	48%	47%	
Досуг	обычная	70%	30%	,000
	ШНОР	61%	34%	

Для большинства обследованных восьмиклассников наиболее актуальной является такая сфера, как «досуг». Данная группа респондентов считает, что без увлечения жизнь человека во многом неполноценна, поэтому все свое свободное время уделяют своему хобби. Высокой по значимости ценностью жизненной сферы для обучающихся 8-х классов является ценность «семья». Для них характерна ценность всего того, что связано с жизнью их семей, они

хотят видеть внимательных и заботливых родителей и считают, что главное в жизни — это благополучие в семье.

Следующей по значимости ценностью жизненной сферы для обучающихся 8-х классов является ценность — «профессия». Для таких подростков характерна высокая значимость сферы их будущей профессиональной деятельности. Они неплохо осведомлены в возможном применении себя в той или иной профессиональной деятельности. У них сформированы критерии «хорошей» и «плохой» профессии. Как видно из таблицы 2 у обучающихся обычных школ сравнительно лучше сформированы ценности всех жизненных сфер ($p < 0,002$).

Таблица 3

Итоговая успеваемость учащихся 8-х классов

Успеваемость/ предмет		3	4	5	Значимость различий (критерий Манна-Уитни)
Биология	обычная	33%	44%	23%	,010
	ШНОР	36%	50%	14%	
География	обычная	35%	42%	23%	,022
	ШНОР	38%	45%	16%	
Математика	обычная	51%	33%	15%	,005
	ШНОР	59%	31%	9%	
Музыка	обычная	6%	32%	61%	,000
	ШНОР	16%	38%	46%	
ОБЖ	обычная	9%	33%	58%	,006
	ШНОР	7%	45%	47%	
Технология	обычная	12%	18%	70%	,041
	ШНОР	7%	32%	61%	
Физическая культура	обычная	10%	30%	61%	,000
	ШНОР	3%	23%	74%	

В таблице 3 приведены только те школьные предметы, по которым выявлены значимые различия ($p < 0,01$).

Анализ успеваемости обучающихся обычных школ и школ с НОР показал, что по подавляющему большинству дисциплин оценки выше у

подростков из обычных школ. Только по предмету «Физическая культура» оценки значимо выше у подростков из школ с НОР.

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что у обучающихся из школ с НОР достаточный уровень интеллектуального развития для удовлетворительного освоения школьной программы. Также (по сравнению с подростками из обычных школ) у подростков из школ с НОР были диагностированы более высокие показатели по шкалам «Гибкость» и «Самостоятельность» теста «Стиль саморегуляции поведения». Можно предположить, что их низкая успеваемость скорее всего связана с эмоциональными проблемами и относительно сниженным уровнем сформированности ценностных ориентаций. Возможно, что эти подростки слабо заинтересованы в адекватном освоении школьной программы, а педагогические условия и в этих школах, и в семьях не способствуют формированию ценности школьного образования.

Список литературы

1. Дубровина И.В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 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

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

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

Ларина Т.В., Грачев Ю.А.

Необходимые условия для успешного психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся в образовательных учреждениях Самарской области

Выявление и поддержка одаренных детей являются важными и актуальными направлениями деятельности современного образовательного процесса. Ориентир на активизацию психолого-педагогических усилий по выявлению и развитию одарённых детей отчётливо выражен во многих нормативно-правовых актах в сфере образования последнего десятилетия. Начиная от Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где говорится о поддержке и содействии лицам, которые проявили и показали высокий уровень способностей в определенной сфере деятельности, и, заканчивая Федеральным государственным образовательным стандартом, где прописана необходимость формирования условий для индивидуального развития всех обучающихся, и в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, — одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Лабораторией практической психологии Регионального социопсихологического центра в последние годы проводились исследования, посвященные изучению состояния психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся в школах Самарской области.

В 2020-2021 уч. году в исследовании приняли участие всего 205 педагогов-психологов, 1681 педагогов-предметников и 6440 родителей, законных представителей, обучающихся [1].

Полученные результаты показали, что на практике общеобразовательные организации не всегда могут в полной мере осуществить эту работу (выявление, сопровождение и развитие талантливых и одаренных обучающихся).

Среди факторов, затрудняющих работу с одаренными обучающимися, респонденты отметили:

✓ «высокая загруженность педагогов-психологов и учителей в школе» [1, С. 47], что означает недостаток времени на конструктивную работу с одаренными детьми.

По мнению педагогов-психологов, много времени занимают:

— периодическая диагностика интеллектуальных и творческих способностей обучающихся,

— необходимость контролировать динамику изменений, проводить индивидуальный анализ поведения одаренных детей;

— активное участие в формировании различных коррекционно-развивающих программ, тренингов для способных учеников, экспертный анализ дополнительных образовательных программ, разрабатываемых совместно с педагогами-предметниками;

— проведение различных коррекционных мероприятий с одаренными детьми. Часто эту работу приходится проводить индивидуально с каждым одаренным ребенком;

— просветительская и консультативная работа с родителями одаренных детей и с педагогами.

✓ Педагоги-психологи чаще всего отмечали «отсутствие эффективных программ обучения и развития одаренных детей» [1, С. 48]. Причем, отсутствие таких программ поясняется не физическим отсутствием каких-либо материалов и программ работы, а их крайней

индивидуализацией «от автора», отсутствие единых подходов, единых требований к содержанию.

✓ По мнению родителей, законных представителей одаренных детей, психолого-педагогическое сопровождение их способных детей должно быть максимально объёмным и насыщенным, дети должны получать любую психологическую помощь. Но получаемого недостаточно. Такую же помощь от школьного психолога ожидают и сами родители.

✓ Недостаточность ресурсной базы для работы с одаренными детьми — один из самых популярных ответов всех групп респондентов. Это, по их мнению, является основным препятствием для полноценной и качественной работы со способными обучающимися.

✓ Малокомплектные и отдаленные от крупных городов школы в качестве основной причины недостаточной работы с одаренными детьми назвали отсутствие или недостаток специализирующихся на этой работе кадров.

✓ Ещё один часто встречающийся ответ о трудностях в работе с одаренными детьми от родителей — недостаточное выстраиваемое взаимодействие педагогов с родителями.

В продолжение темы, опишем выводы, полученные из исследований прошлых лет, дополненные информацией исследовательской работой этого года [2] и «Рабочей концепции одаренности» [3].

Условия, необходимые для успешного сопровождения одаренных обучающихся:

1. Одно из основополагающих условий успешности работы школы с одаренными — разработка и принятие единых «правил игры»,

т.е. определенная унификация и «стандартизация» подходов, методов, процедур работы, документов планирования и отчетности о такой работе. В идеале требуется разработать и принять в работу единую модель психолого-педагогического сопровождения одарённых обучающихся в общеобразовательных организациях. В «рабочей концепции одаренности» так же указано на это: «система развития одаренности ребенка должна быть тщательно выстроена, строго индивидуализирована, и ее реализация должна приходиться на достаточно благоприятный возрастной период».

Система психолого-педагогического сопровождения образования Самарской области, представлена в «методических рекомендациях...» [4, с. 132-138], проверена многолетней практикой. Однако создавалась она до выделения целевых групп обучающихся в общеобразовательных организациях. Поэтому, работа с одаренными детьми оказалась в группе с нормотипичными детьми.

Эта работа проводится Министерством образования и науки Самарской области. Так, ещё в 2016 году принята «Концепция Единой Самарской областной системы мер по выявлению и развитию творчески одаренной молодежи в сфере науки, техники и технологий и инновационному развитию Самарской области» [5], с 2016 года начало функционировать государственное бюджетное нетиповое общеобразовательное учреждение Самарской области «Самарский региональный центр для одаренных детей» [6], то полагаем, что работа с одаренными детьми как психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса может быть встроена в общерегиональную систему работы с «творчески одаренной молодежью».

Важна вовлеченность и заинтересованность в решении данного вопроса администрацией школы.

В настоящее время из-за многообразия поставленных перед школой задач по осуществлению образовательного процесса и различных направлений школьной работы, тема работы с одаренными обучающимися часто уходит из числа приоритетных, и работа с одаренными и талантливыми детьми сводится лишь к работе с определенной группой успешно обучающихся, которые из года в год принимают участие в предметных олимпиадах. А большая часть обучающихся, особенно со скрытой одаренностью, не получая необходимой поддержки для своего развития, остается незамеченной, и к концу школьного обучения теряется огромное число потенциальных талантов.

2. Следующий блок условий для успешной работы с категорией одаренных обучающихся можно обозначить как обеспечение образовательной организации психолого-педагогическими ресурсами:

- Успешная работа с одаренными обучающимися невозможна без учета их психологических особенностей и коррекции психологических проблем, с которыми они сталкиваются, особенно те, у которых психическое развитие протекает дисгармонично.

К работе с такими одаренными обучающимися необходимо привлекать педагогов, специализирующихся на работе с одаренными детьми. Они должны обладать качествами личности, которые важны в построении развивающей атмосферы обучения для способных обучающихся, с учетом ярких (не всегда приятных) проявлений индивидуальности одаренного ребенка, формировании его позитивной самооценки, уважения его ценностей и с учетом его

потребностей. Как отмечается в «Рабочей концепции одаренности» [3, С. 84-89], педагог, работающий с одаренными детьми, сам должен иметь высокий уровень интеллектуального развития, быть эмоционально стабильным, гибким и стремиться к самосовершенствованию, должен знать психологические особенности одаренных обучающихся.

- Важным моментом в успешной работе с одаренными детьми является владение педагогом-психологом необходимым пакетом психодиагностического инструментария, позволяющего своевременно выявлять детей с признаками одаренности, уметь организовать совместно с педагогами работу по выявлению одаренных детей и строить работу с ними. Данный вопрос достаточно подробно освещён в «Методических рекомендациях...» [4, С. 63-66].

- Направление психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, прямо вытекающее из профстандарта психолога в сфере образования — коррекционно-развивающая работа — коррекция возникающих у способных детей трудностей и проблем в образовательном процессе, в адаптации в коллективе, в вопросах самооценки и самореализации. [7, С. 11] Педагог-психолог должен уметь вовремя диагностировать проблему и правильно помочь ее решить. Проведение консультационно-просветительской работы с одаренными обучающимися поможет им адекватно оценить свои способности и необходимость их развития, понять и принять себя.

- Для успешной работы с одаренными детьми педагогу-психологу необходимо проводить консультационно-просветительскую работу с педагогическим составом, включённым в работу с одаренными детьми с целью информирования педагогов о психологических особенностях одаренных детей, о специфике работы

с целевой группой «одаренные дети», оказания помощи в правильной с психологической точки зрения разработке индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с учетом личностных особенностей таких детей и подбору соответствующих методов работы (см. Трудовая функция «Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса») [8, С. 14].

- Работа и взаимодействие психолога с родителями одаренных обучающихся — еще один неотъемлемый компонент успешного сопровождения одаренного ребенка. Родители могут информировать школьного психолога об интересах и увлечениях ребенка вне школы. В свою очередь, полученная от психолога информация должна помочь родителям одаренных детей правильно выстроить отношение с ними дома, научить справляться со стрессом, прояснить отношение семьи к учебе одаренного ребенка, помочь расставить приоритеты и научить адекватно реагировать на возникающие сложности.

- Еще одним важным условием успешного сопровождения одаренных обучающихся является тесное взаимодействие общеобразовательной организации с различными организациями дополнительного образования, работающими с одаренными детьми. Если школа не имеет возможности или ресурсов по развитию одаренного ребенка в рамках школьных программ дополнительного образования, то она должна рекомендовать родителям направить учащегося в организацию дополнительного образования в соответствии со способностями ребенка.

В школе администрация, учителя и психологи также должны тесно взаимодействовать по вопросам обучения и сопровождения одаренных обучающихся.

- Еще одну группу условий по успешному сопровождению одаренных обучающихся можно обозначить как материально-технические ресурсы образовательной организации.

Имея технические средства обучения, специально оборудованные классы, зоны для проведения различных тренингов и мероприятий творческого формата, школа предоставляет возможности для развития и творчества своих обучающихся. Классы со всем современным наполнением по профильным предметам и техническим оборудованием помогут одаренным обучающимся поставить перед собой много новых вопросов и интересных задач, решая которые обучающиеся смогут совершить много открытий.

Таким образом, работа с одаренными детьми, являясь одной из приоритетных задач образования, будет проводиться эффективнее при обеспечении каждой образовательной организации ресурсами для работы с одаренными детьми, включающее как кадровое обеспечение — педагоги, педагоги-психологи, специализирующиеся на работе с одаренными детьми, владеющие методами диагностики способных детей, умеющих организовывать и проводить коррекционные мероприятия с такими обучающимися и материально-техническое оснащение этой работы.

Список литературы

1. Аналитический отчет «Изучение состояния психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся в общеобразовательных организациях Самарской области». URL: [http://izuchenie.pdf\(rspc-samara.ru\)](http://izuchenie.pdf(rspc-samara.ru))
2. Аналитический отчет. «Разработка модели психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся в общеобразовательных организациях Самарской области». URL: http://rspc-samara.ru/function/nauka/2022/11_1_1_otchet.pdf

3. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. перераб. – М., 2003.
4. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации. Министерство просвещения Российской Федерации. — М., 2020. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_378772/?ysclid=l551tkskfr786857466 С.69-73
5. «Концепция Единой Самарской областной системы мер по выявлению и развитию творчески одаренной молодежи в сфере науки, техники и технологий и инновационному развитию Самарской области». Утверждена 27.01.2016 г. председателем Координационного совета при Администрации Губернатора Самарской области по работе с одаренной молодежью в сфере науки и техники. URL: <https://clck.ru/32rBhq>
6. ГБНОУ СО «Самарский региональный центр для одаренных детей» Сайт организации: URL: <https://codsamara.ru/>
7. Министерство труда и социальной защиты РФ. Приказ от 24 июля 2015 г. N 514н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог в сфере образования"».

Сведения об авторах

Ларина Татьяна Владимировна — научный сотрудник лаборатории практической психологии в системе образования ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

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

Яхина Р.Н.

**Мониторинг психологического здоровья обучающихся
общеобразовательных организаций Самарской области
(1 классы)**

В компетенцию и обязанности психолога образования входит выявление особенностей психического развития ребенка, сформированности определенных психологических новообразований, соответствия уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных особенностей возрастным ориентирам, требованиям общества. Своевременное выявление психологических причин проблем трудностей в обучении и воспитании детей, определение особенностей развития их интересов, способностей, сформированности личностных образований находится в центре внимания психологической службы образования.

Проблема психологического здоровья привлекала и привлекает внимание многих исследователей из других областей науки и практики: психологов, медиков, педагогов, философов, социологов. Детский возраст характеризуется повышенной чувствительностью к средовым влияниям и на этом фоне ряд дополнительных факторов делает некоторых детей подверженными нервно-психическим расстройствам.

Психологический мониторинг относится к научно-практической деятельности психолога и ориентирован на решение задач психического развития и укрепления психологического здоровья учащихся образовательных учреждений.

Специалистами психологической службы, работающими в образовательных учреждениях в 2021 – 2022 учебном году, было проведено, в рамках психологического мониторинга, комплексное

обследование 7193 обучающихся 1-х классов Самарской области. Целью данного исследования является изучение и анализ состояния психологического здоровья детей, выработка предложений и рекомендаций, направленных на улучшение ситуации, выявленной по результатам мониторинга.

Мониторинговое исследование проведено с использованием психодиагностических методик, позволяющих многосторонне оценить развитие учащихся начальной школы.

В проведенном исследовании использовались следующие методики:

Познавательный и регулятивный блок.

- Прогрессивные матрицы Дж. Равена (черно-белый вариант)
- Зрительно-моторный гештальт тест» Л. Бендер
- Тест Тулуз-Пьерона

Коммуникативный блок.

- «Кто прав?» (Г.А. Цукерман)
- Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Личностный блок.

- Беседа о школе (модиф.Т.А. Нежной, А.Л. Венгера, Д.Б. Эльконина).

- Методика «Дерево» (Дж. и Д. Лампен, модиф. Л.П. Пономаренко)

-Определение эмоционального уровня самооценки (А.В. Захарова)

Исследование сформированности познавательных и регулятивных универсальных учебных действий

1. По Самарской области 25% обучающихся 1-х классов обладают очень высоким и высоким уровнем невербального интеллекта.

2. Качественный анализ зрительно-моторного теста показывает, что 32% обучающихся Самарской области, выполняя задания, допускают мало ошибок, выполняют задания более внимательно.

По данным структурного анализа зрительно-моторного теста следует, что у обучающихся 1-х классов Самарской области высокий уровень сформированности универсальных учебных действий по четырем показателям из шести. 82% обучающихся восьми территориальных управлений принимают условия задачи и выполняют их с интересом и желанием.

В среднем 62% обучающихся по Самарской области обладают высоким уровнем сформированности показателя «план выполнения», что говорит об умении целенаправленно выполнять задания в соответствии с планом; а также умеют определять последовательность промежуточных целей с учетом конечного результата. 34% обучающихся по области достаточно целенаправленны в действиях, опираются на план, но только с частичным учетом проведенных проб и сделанных им ошибок.

По показателю «коррекция» высокие результаты, которые говорят о постоянном осуществлении поправок выполнения заданий, демонстрируют учащиеся Поволжского территориального управления (59%), учащиеся городского округа Самара (43%) и учащиеся Юго-Западного территориального управления (41%).

подавляющее большинство обучающихся в 1-х классах Самарской области адекватно реагируют на ситуацию успеха и неудачи. В среднем среди обучающихся 1-х классов Самарской области преобладает высокий уровень сформированности универсальных учебных действий по параметру «отношение к успеху и неудаче» (66% учеников).

3. По скорости переработки информации, больше всего обучающихся 1-х классов Самарской области обладают очень низкой и низкой скоростью (40%). Они нуждаются в эмоциональной поддержке и успехах в деятельности.

По уровням точности переработки информации, учащиеся 1-х классов Самарской области справились с заданием на высоком и очень высоком уровнях (45% обучающихся). У них сформирована функция ответственности, исполнительности и контроля своей деятельности, как одного из показателей регулятивных универсальных учебных действий.

Высокий уровень развития внимания сформирована у 13% обучающихся 1-х классов Самарской области. Эти школьники умеют осуществлять контроль своей деятельности и мобилизовать силы для преодоления трудностей.

В целом же, подавляющее большинство первоклассников Самарской области обладают средним уровнем развития внимания (74% школьников).

Исследование сформированности коммуникативных универсальных учебных действий

1. Наибольшее количество обучающихся 1-х классов Самарской области обладают средним уровнем развития коммуникации как интеракции (48% школьников).

С высоким уровнем сформированности коммуникации как интеракции в Самарской области выявлено 32% первоклассников. Эти учащиеся демонстрируют понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывают различие позиций персонажей и могут высказать и обосновать свое мнение.

2. Основное количество первоклассников (64% школьников) Самарской области обладают высоким уровнем сформированности

коммуникации как кооперации. Кроме того, учащиеся оказывали взаимопомощь по ходу выполнения задания, работали с удовольствием и интересом.

3. Общий уровень развития общения у 59% обучающихся 1-х классов Самарской области сформирован на высоком уровне. Эти учащиеся испытывают потребность в общении со взрослыми и сверстниками; имеют эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества, умеют слушать собеседника и ориентироваться на партнера по общению.

45% обучающихся 1-х классов Самарской области обладают средним уровнем сформированности общения. Следовательно, базовый уровень развития общения у первоклассников сформирован частично.

Показатели развития общения по области имеют высокий уровень (более 55%). Если рассматривать каждый показатель, то видим, что в Самарской области 90% обучающихся 1-х классов испытывают потребность в общении с взрослыми и сверстниками. В среднем 90% обучающихся в 1-х классах Самарской области владеют необходимыми вербальными и невербальными средствами общения и 89% имеют эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества. Ориентируются на партнера по общению и умеют слушать собеседника в среднем более 80% обучающихся первых классов Самарской области.

4. Большинство (53%) обучающихся в 1-х классах Самарской области обладают высоким уровнем сформированности коммуникации как интериоризации. Данная категория обучающихся в достаточной мере владеет планирующей и регулирующей функциями речи. 40% первоклассников Самарской области обладают средним уровнем сформированности коммуникации как интериоризации. Эти

учащиеся умеют задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера.

Наибольшее количество (95% школьников) первоклассников Самарской области умеют слушать и понимать речь других. Умением осознавать и усваивать происходящее в процессе общения обладают 90% обучающихся первых классов Самарской области. 86% учащиеся 1-х классов Самарской области обладают способностью строить понятные для партнера высказывания и умением с помощью вопросов получать необходимые сведения.

Исследование сформированности личностных результатов

1. По Самарской области большая часть обучающихся имеют сформированную (41%) или частично сформированную (54%) учебно-познавательную мотивацию, что говорит о желании учеников учиться и узнавать что-то новое.

Численность учеников с высокими показателями сформированности внутренней позиции школьника с наличием учебно-познавательной мотивации колеблется от 27% до 56% во всех территориальных округах.

2. Наибольшее количество обучающихся 1-х классов Самарской области ассоциирует себя с позицией «перспектива, установка на лидерство, завышенная самооценка» – 25% первоклассников. В будущем эти учащиеся будут иметь установку на самостоятельное преодоление препятствий. Комфортное состояние, нормальную адаптацию испытывают 18% опрошенных респондентов в Самарской области. Показатель «общительность, дружеская поддержка» выбирают в среднем 17% обучающихся Самарской области. Желанием добиваться успехов, не преодолевая трудности, обладают 12% первоклассников Самарской области. Позиции «установка на преодоление препятствий» выбирают 12%

обучающихся в 1-х классах Самарской области. Особое внимание следует обратить на обучающихся, выбравших позицию «отстраненность, замкнутость, тревожность» (4% обучающихся) и «отстранённость от учебного процесса, уход в себя» (3% обучающихся).

Для большинства обучающихся 1-х классов Самарской области (22% школьников) в качестве желаемого положения так же выступает позиция «перспектива, установка на лидерство, завышенная самооценка». 18% обучающихся 1-х классов Самарской области при выборе желаемого положения выбрали позицию «комфортное состояние, нормальная адаптация».

С позициями «общительность, дружеская поддержка» и «установка на преодоление препятствий» хотят ассоциировать себя в среднем 19% обучающихся 1-х классов Самарской области, соответственно. 5% в качестве желаемого устойчивого положения выбрали мотивацию на развлечение. Незначительное количество опрошенных первоклассников Самарской области в качестве желаемого устойчивого положения выбирают «отстраненность, замкнутость, тревожность» (4% школьников) и «отстранённость от учебного процесса, уход в себя» (2% обучающихся), а 5% обучающихся в 1-х классах Самарской области, выбирающих кризисное состояние «падение в пропасть» как желаемое устойчивое положение.

3. У большинства первоклассников Самарской области (44% школьников), отмечена нормальная самооценка, 29% имеют заниженную самооценку. Количество обучающихся с завышенной самооценкой по всем территориальным управлениям не выше 35%. 64% учащихся 1-х классов Самарской области осознают свою уникальность и индивидуальность. В среднем 35% учеников осознают

свое сходство с другими. То есть не воспринимают себя ни особенными, ни неповторимыми. Склонность к эгоцентризму наблюдается у 64% испытуемых, что является допустимым для данного возраста.

Сведения об авторе

Яхина Рузиля Рафаиловна — научный сотрудник лаборатории практической психологии в системе образования ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Соматизированная депрессия у подростка, пути помощи

В настоящее время увеличивается число детей с личностными отклонениями: эпизоды тревоги и страха, навязчивость, грубость, неуспеваемость в учёбе, вегетативные нарушения, что приводит к депрессивному расстройству у детей и подростков.

Средства массовой информации, деструктивно влияют на психику подростка, становясь предпосылками нарушений эмоционально-волевой сферы личности, психических расстройств, девиантного поведения.

Большинство исследователей признают существование депрессии в детстве, что подтверждается увеличением больных детей, подверженных ей.

Депрессия — серьезное эмоциональное расстройство, которому подвержены люди всех возрастов, включая детей и подростков. Она характеризуется устойчивым состоянием грустного и раздражительного настроения и потерей интереса и удовольствия в жизни. Эти чувства сопровождаются рядом дополнительных симптомов, влияющих на аппетит и сон, уровень активности и концентрации внимания, а также на самочувствие.

За последние 10-20 лет значительно увеличилась распространенность депрессии у детей и подростков, согласно Д. Н. Исаеву. При этом чаще депрессия выступает в форме соматизации. Симптомы соматизированной депрессии (не указывают на психическое расстройство) рассматриваются специалистами в

качестве реакции организма на чрезмерные нагрузки или действия стресса.

На первый план у школьников, испытывающих депрессию, выступает умственная и физическая утомляемость. У них ослабевает желание заниматься чем-либо, они ленятся, скучают и теряют интерес к учебе. Школьники начинают прогуливать, пропускать занятия или вообще перестают посещать школу. Они становятся безразличными к общению со сверстниками, у них появляются несвойственные им раздражительность, грубость по отношению к педагогам, родителям. На уроках они с трудом улавливают объяснения учителя, подолгу сидят над одной и той же страницей книги, плохо воспринимают материал, ничего не запоминают, ошибаются в простых задачах, то, что раньше выполнялось за несколько минут, теперь требует часовых усилий. Постепенно наступают тревоги, страхи за свою несостоятельность. У некоторых депрессивных детей развивается страх перед посещением школы или перед экзаменом. Их движения становятся угловатыми и неловкими, появляется медлительность. Иногда наблюдаются суточные колебания настроения, расстройства сна. В ряде случаев можно выявить нарушения аппетита и колебания веса тела. Вот это и есть психологический портрет школьника, испытывающего депрессию. Все это, безусловно, не является нормальным для развития школьника и оказывает негативное влияние на его социальную и образовательную деятельность.

За последние два года в практике индивидуального консультирования увеличилось количество запросов от родителей детей и подростков по проблеме ухудшения поведения на уроках в школе, снижения успеваемости, резкого изменения настроения, равнодушия к учёбе, снижения активности в общении со

сверстниками, раздражительности, агрессии по отношению к родителям, педагогам, сверстникам, нанесения самоповреждений на теле (руки, ноги), замкнутости, мрачности, тревожности, иногда отмечаются нарушения аппетита и сна.

На стадии установления контакта с ребёнком или подростком используем следующие диагностические методики:

— цветовой тест М. Люшера в интерпретации Элькина В.М. с целью выявления особенностей нервно-психического состояния и внутриличностных конфликтов человека;

— проективный рисунок человека с целью определения индивидуальных особенностей личности.

Цветовая диагностика отражает актуальное психологическое состояние ребёнка, его желания и проблемы, наличие напряженности, тревожности, особенности характера, модель поведения. В случае выявления напряжённого эмоционального состояния, конфликта у подростка, выявления неблагоприятных индивидуальных личностных особенностей проводится углубленная диагностика по опроснику детской депрессии, разработанному М. Ковач и адаптированному сотрудниками лаборатории клинической психологии и психиатрии НИИ психологии.

На основном этапе работы с подростком сочетаем различные методы:

- песочная терапия (построение «своего мира», «остров моей мечты», моделирование проблемной ситуации в символах и развёртывание действия с извлечением уроков, проработки конструктивной модели поведения);

- сказкотерапия (использование готовой сказки под проблему, или совместное сочинение, затем проигрывание на песке. По

необходимости заранее создаю сказку, либо коррекционной направленности, либо психотерапевтической);

- метафорические ассоциативные карты: «Я-подросток» (А. Теплякова), «Это во мне» (женские и мужские карты, автор А. Колендо-Смирнова), «Метафорические животные», «Дороги, которые мы выбираем», «Древо жизни», «Мой дом» (Л. Кононова), «Источник силы», «Подсказки подсознания» (А. Гращенкова);

- дыхательные техники помогают управлять и контролировать свое состояние и деятельность, в любой момент привести себя в чувство и добавить ясности в осознание действительности; дыхание по квадрату, дыхание по квадрату с усилением напряжения в плечевой области и сбрасыванием, короткий вдох — медленный выдох, сосредоточение на вдохе и выдохе (мысленное проговаривание вдох-выдох);

- метод ДПДГ или EMDR — метод психотерапии, разработанный Френсин Шапиро для лечения посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР), вызванных переживанием стрессовых событий, таких как насилие или участие в военных действиях, катастроф, стихийных бедствий, а также лиц, страдающих фобиями, паническими диссоциативными расстройствами. Метод позволяет разблокировать травматический материал в памяти и добиться достаточно быстрых позитивных изменений.

По окончании работы с подростком (от 5 до 10 занятий) проводим цветовой тест М. Люшера в интерпретации Элькина В.М. для оценки динамики нервно-психического состояния, а также опросник детской депрессии (М. Ковач), если был диагностирован вначале работы уровень значительно выше среднего или очень высокий.

Большое внимание в работе с подростком уделяется обучению техникам, приёмам самопомощи для восстановления эмоционального равновесия, снижения тревожности, напряжения.

Описание техники самопомощи в ДПДГ*.

Объясняю клиенту, что техника директивная. Во время работы необходимо следить за ощущениями тела, мыслью, возникающими образами.

– Возьмите ситуацию, которая произошла, вас как-то тронула, а мысли к ней возвращаются, либо есть страх перед каким-то важным событием, представьте эту будущую ситуацию;

– сядьте удобно, руки лежат на коленях;

– мы будем идти проходами.

– Когда я скажу: «Начали» – вы будете постукивать ладонями себя по коленям, поочерёдно (ладонью стучим по правому колену, потом по левому), не очень медленно, но и не быстро;

– Когда я скажу «Стоп» – вы закончите;

– во время постукивания будет задание: «Смотреть на эту ситуацию как со стороны, наблюдать за ощущениями тела и за постукиваниями»;

– после каждой серии вы глаза не открываете! (Во время простукивания клиентом себя по коленям, психолог молчит, про себя отсчитывает 34-36 секунд).

1. «Смотрите на выбранную ситуацию как со стороны, наблюдайте за ощущениями тела и за постукиваниями». «Начали» – 34-36 секунд, «Стоп! не открывая глаз!»;

*автор Бажурин В.Б, клинический психолог сертифицированный специалист в трансперсональной психологии, песочной терапии, в области психосоматической медицины, травматерапевт, соавтор метода SOLWI терапии и 9 авторских патентов

– посмотрите на вашу ситуацию, где она относительно вас, близко, далеко от вас, может быть внутри вас или вы в ней, если это так, то вынесите её из себя и расположите где-то, но не в себе, наблюдайте, что происходит с телом, как оно реагирует, не старайтесь ничего изменить со стороны, ни в ситуации, ни в ощущениях.

– просто продолжайте смотреть на эту ситуацию, наблюдать за ощущениями, где появились эти ощущения – идём дальше, что за этим?

2. «Начали» – 34-36 секунд, «Стоп! не открывая глаз!»,

- посмотрите, что с этой ситуацией, видите ли вы, где она относительно вас, какие ощущения есть в теле – продолжайте наблюдать за ситуацией, мыслью, ощущениями, где они появились – идём дальше.

3. «Начали» – 34-36 секунд, «Стоп! не открывая глаз!»,

Что сейчас с вашей ситуацией? Где она относительно вас? Как реагирует тело? Что с ним? Продолжайте наблюдать.

4. «Начали» – 34-36 секунд, «Сделайте: вдох и выдох».

– откройте глаза

– Что с вашей ситуацией сейчас?

Данная техника полезна также перед походом к стоматологу, перед публичным выступлением, ЕГЭ и т.д. Найдите место и 2 минуты, чтобы изменить своё состояние. Если стало чуть хуже, переработка всё равно запустилась.

В результате проведённых индивидуальных занятий с подростком наблюдается снижение тревожности, напряжённости, агрессивности, улучшается протекание когнитивных процессов, настроения, позитивное восприятие себя, появляется интерес к учёбе,

в общении с родителями отмечается доброжелательность, проявление уважения к чужим и своим границам.

Список литературы

1. Иовчук Н. М., Северный А. А. Депрессия у детей и подростков. — М.: Школа - Пресс, 1999. — 80 с.
2. Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. — СПб.: Речь, 2005. — 400 с.
3. Элькин В. М. Театр цвета и мелодии Ваших страстей. Цветовая психология и психотерапия шедеврами искусства. Гармонизация цветowych программ жизни и Ваши тайные способности. — СПб.: ИД «Петрополис», 2005 г. — 292 с.

Сведения об авторе

Герасименко Ольга Сергеевна — директор ГБУ ЦППМСП м. р. Борский Самарской области

Ануфриева Л.В.

Формирование у детей с тяжелыми нарушениями интеллекта готовности к включению в организованную образовательную среду

В последние годы произошли кардинальные изменения в системе оказания помощи детям с тяжелыми интеллектуальными нарушениями. Медицинским и педагогическим сообществом они признаны обучаемыми и должны быть включены в образовательную среду. Дети с тяжелой умственной отсталостью представляют собой разнородную группу. Наряду с выраженными отклонениями в формировании социальных навыков и поведении, они отличаются значительными нарушениями в познавательной сфере. Общепринятые способы решения педагогических задач в отношении умственно отсталых детей не действуют. Ребенок с нарушением интеллекта не «вписывается» в традиционное образовательное пространство, таким образом, нарушаются условия его развития. Возникает потребность в специальных способах педагогического воздействия, способствующих его подготовке к включению в детский коллектив, успешной адаптации в образовательной среде. Изучение дефектологического опыта отечественных и зарубежных авторов, а также собственная многолетняя практика в области коррекционной педагогики привели нас к выводу, что непозволительно относиться к ребенку как к носителю какого-либо диагноза. Каждый ребенок имеет сохранные механизмы психики, которые при проведении специальных коррекционных воздействий могут быть активизированы и развиты, что позволит ему в дальнейшем обучаться в образовательных учреждениях, ориентироваться в быту и окружающем мире, таким образом стать интегрированным в той или иной степени в социальную

среду. Зачастую приходится наблюдать ситуацию, когда родители, узнав о страшном диагнозе, не знают, что делать, не верят в результативность коррекционной работы. Их дети вследствие тяжелых эмоционально-волевых, поведенческих, интеллектуальных нарушений оказались вне образовательной системы. Задача специалиста помочь родителям преодолеть сложившиеся стереотипы, убедить, что занятия с дефектологом для детей очень важны в плане формирования у них навыков социального поведения, что крайне необходимо для возможности посещения образовательного учреждения.

С этой целью нами была разработана программа адаптационных занятий «Первые шаги», ориентированная на детей с тяжелыми нарушениями интеллекта с различным состоянием познавательной деятельности, низким уровнем сформированности навыков самообслуживания. В программе изложены методы и приемы работы по формированию у детей основных видов деятельности. Раскрыто содержание коррекционно-педагогической помощи, направленное на формирование адекватных способов взаимодействия с окружающими, навыков социального поведения посредством индивидуальных занятий с постепенным объединением детей в группы. Предложена система игр и упражнений по коррекции имеющихся у данной категории детей нарушений развития. Программа рецензирована, апробирована в условиях Центра диагностики и консультирования, адресована коррекционным педагогам, воспитателям, специалистам образовательных организаций, родителям, воспитывающим детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями.

Главной целью, которую мы преследовали при составлении программы, является оказание коррекционно-развивающей помощи, обеспечивающей максимально возможное включение детей с

тяжелыми нарушениями развития в учебное пространство, жизнь общества.

Поскольку возможности коррекции нарушений развития ребенка с умственной отсталостью индивидуальны, программа только условно делится на два этапа без определения строгих сроков для исполнения. Предлагаемый в программе материал дает возможность адаптировать его содержание к каждому конкретному ребенку. Реализация программного материала подчинена решению общих задач на всех этапах коррекционной работы: формирование интереса к окружающей действительности, продуктивных видов деятельности, навыков адекватного поведения, взаимодействия и общения с взрослыми и детьми, самообслуживания.

Программный материал на каждом этапе одинаково структурирован, планируется с учетом многократного повторения, постепенного подключения нового к уже сформированным умениям, что позволяет закреплять на следующем этапе задачи предшествующего. Программа содержит разделы: формирование навыков социального поведения, игровых действий, игровой, конструктивной и предметно-практической деятельности, сенсорных представлений, накопление и активизация словаря, развитие речи, общей и мелкой моторики, графомоторных функций.

Формой реализации программы являются индивидуальные занятия. Для части детей (по мере достижения ими определенного уровня развития) организовывались занятия с объединением в группу двух — трех малышей. Продолжительность занятий регламентируется общим состоянием детей, степенью сложности материала, предусматривается (для минимизирования проявлений негативизма) плавное включение и выход из деятельности с помощью различных релаксационных упражнений. Для достижения положительного

результата, каждое занятие (при необходимости) может проводиться несколько раз. Количество заданий внутри занятия может меняться в зависимости от состояния и возможностей ребенка. Большое разнообразие игр, упражнений, включенных в содержание программы, позволяет на каждом занятии осуществлять частую смену видов деятельности, поскольку дети с данной патологией пресыщаемы, их внимание крайне неустойчиво. В программе прослеживается постепенное усложнение формируемых действий. Сначала на уровне взаимодействия с педагогом «рука в руке», затем с помощью полусопряженных действий, после чего на уровне пошагового подражания действиям дефектолога. В наиболее продвинутых случаях предусмотрено выполнение действий по заданному образцу, а также по речевой инструкции.

Сроки прохождения каждого этапа обучения определяются индивидуально для каждого ребенка, поэтому группа комплектуется не по возрастным параметрам, а по уровню психофизического развития. Этим же определяется выбор конкретного этапа обучения. Переход на следующий этап может быть возможен только в случае полного усвоения материала предыдущего этапа. Не все дети могут одинаково усвоить учебные задачи, поэтому некоторые из них за всё время пребывания в группе освоили материал в рамках лишь одного этапа обучения.

Результатами коррекционной работы на первом этапе стали следующие: дети реагируют на обращенную речь, отзываются на собственное имя, в разной степени вступают в контакт с дефектологом, как правило, адекватно ведут себя в рамках занятия, сотрудничают с педагогом, проявляют интерес к игровому материалу, простейшим игровым действиям.

У большинства детей возросла познавательная активность и мотивация к взаимодействию, произошли положительные изменения в развитии сенсорного восприятия, внимания, памяти. Они научились с помощью взрослого целенаправленно действовать с предметами, выполнять простейшие инструкции, что сделало возможным переход на второй этап. У некоторых детей недостаточно скорректированы психомоторные отклонения, наблюдается негативизм, агрессивность, отказ от взаимодействия с педагогом. С ними была продолжена работа в рамках первого этапа.

На втором этапе целью организации занятий является вовлечение ребенка во взаимодействие не только с дефектологом, но и с другими взрослыми, а также с детьми. Среди положительных моментов на этом этапе можно отметить следующие: дети взаимодействуют с педагогом, с другими взрослыми адекватно предлагаемой ситуации, понимают разные варианты названия своего имени, совершают манипуляции с предметами, исходя из их назначения, с дозированной помощью педагога выполняют нескольких игровых действий по определенным правилам. У них развивается навык подражания взрослым и детям в различных видах деятельности. Воспитанники демонстрируют элементарные навыки самообслуживания, умение подчиняться вербальным инструкциям, требованиям педагога, понимать просьбы окружающих. Особенно значимым является положительный результат в коррекции нежелательных стереотипов поведения, в формировании регуляторных процессов у всех детей группы, что позволяет сделать вывод об адекватности выбранных средств и методов для достижения поставленных задач коррекционной работы.

Повысить эффективность коррекционно-развивающего процесса, достичь положительных результатов в формировании

социально значимых компетенций у детей с тяжелыми нарушениями интеллекта удалось благодаря помощи родителей, которые, присутствуя на занятиях, обучались различным практическим приемам работы со своими малышами, получали знания в области коррекционной педагогики, консультации по организации развивающей среды в домашних условиях. В результате этого родители стали активными участниками коррекционно-развивающего воздействия, а не простыми наблюдателями.

Приобретенные детьми навыки в познавательной деятельности, в сфере социальных отношений с окружающими людьми, конечно же, требуют дальнейшего развития в образовательных организациях, посещение которых стало доступным после проведенных на базе центра занятий. Такая возможность является крайне важной для детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями в плане их успешной адаптации в образовательном пространстве и социуме.

Сведения об авторе

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

Артеменко А.Г., Волошенко Ю.В.

Повышение компетентности родителей в вопросах взаимодействия с подростками через просветительскую деятельность

Аннотация: несмотря на то, что тема детско-родительских отношений, особенностей подросткового возраста, широко изучена в психологии, остается проблема недостаточной психологической грамотности родителей в данных вопросах. Статья раскрывает особенности информационно-просветительской деятельности с родителями подростков для повышения их компетентности в вопросах взаимодействия с детьми переходного возраста.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, переходный возраст, подростки, просветительская деятельность, психологическая компетентность родителей.

Тема детско-родительских отношений всегда являлась одной из центральных в психологии и актуальна во все времена. Она важна как для понимания факторов развития ребенка, того, что влияет на становление его личности, так и для психолого-педагогического сопровождения. Труды отечественных и зарубежных авторов рассматривают различные аспекты детско-родительских отношений: типы отношений между родителями и детьми в связи с их влиянием на развитие их личности, в зависимости от основных особенностей характера и поведения (Д. Боулби, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров), различные закономерности межличностных отношений, при основном воздействии родителей на детей (Л.И. Божович, А.Я. Варга, А.С. Спиваковская) и многие другие [3].

Подростковый возраст также широко изучен в психологии с различных сторон: с точки зрения биологии (С. Холл), с точки зрения психоанализа и психосоциальных концепций (З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Эриксон), с точки зрения когнитивной психологии (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский), его новообразования (Д.Б. Эльконин), влияние культуры на подростков (К. Левин) и т.д. [4, с. 52-85].

Различные аспекты особенностей внутрисемейных отношений изучали М. Буянов, А.Я. Варга, Ю. Гиппенрейтер, А.Е. Личко, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, Г. Хоментаскас, А. Фромм и др. Решающая роль семьи в формировании личности ребенка, в воспитании его нравственно-духовных, эмоциональных, интеллектуальных качеств подчеркивается в трудах известных русских педагогов и общественных деятелей К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, П.Ф. Каптерева, Д.И. Писарева, Н.В. Шелгунова, А.П. Нечаева, а также В.А. Сухомлинского, Я. Корчака [1, с. 42-43].

С целью выявления наиболее актуальных вопросов для освещения на родительских собраниях и повышения психологической компетентности, педагогами-психологами проводится анкетирование родителей студентов первого-второго курса на тему «Выявление запросов родителей на просветительскую деятельность». Согласно результатам опроса, тема детско-родительских отношений является наиболее актуальной для освещения на родительских собраниях (ее выбирают в среднем 73% опрошенных), особенности подросткового возраста и возрастные кризисы интересуют в среднем 54% опрошенных.

Таким образом, можно сделать вывод, что повышение психологической компетентности родителей в вопросах детско-родительских отношений, особенностей развития ребенка в разных

возрастах, возрастных кризисов, воспитания — крайне важно и остается актуальным. В связи с этим необходимо проводить просветительскую деятельность в образовательных организациях для родителей обучающихся по данным направлениям.

Конечно, родителям известно, что подростковый возраст называют переходным. А вот на вопрос, почему этот возраст считается переходным, ответ знают не все. Зато о том, что переходный возраст является трудным, вам скажут многие родители. И труден он как для самого родителя, так и для ребенка: правила, по которым они взаимодействовали друг с другом, перестают действовать, а новых еще нет. И родители задаются вопросом: какими новые правила должны быть, если взаимодействовать с подростком как со взрослым еще нельзя, а как с ребенком — уже не получается. Начинается период своеобразной «перестройки», период высоких амбиций, ожиданий, претензий, и в то же время, отсутствие возможностей добиться желаемого. Подросток замечает, что он уже становится биологически взрослым, но не понимает, что психологически он еще не повзрослел. Поэтому подростковый кризис — это, в том числе, и родительский кризис.

Важно объяснить родителям, что все знания о мире ребенок получает от значимых взрослых, в частности — от родителей: как с миром взаимодействовать, как себя вести, копирует их поведение. Дети продолжают расти, развиваться, учиться у родителей без пауз и перерывов, даже тогда, когда те заняты какими-то совершенно другими делами и не думают о воспитательном эффекте. Ребенок видит и слышит все: как родитель ведет себя каждый день, как реагирует на все, что происходит, в том числе и по мелочам. В своем поведении ребенок подражает взрослому, копируя его поведение.

Поэтому дети являются отражением своих родителей. Согласно суждению исследователей Б.Г. Ананьева, В.Н. Мяснищева и др., детско-родительские отношения являются определяющими для детей и даже образцом поведения для формирования их собственной позиции, которые будут выражаться в реакциях, действиях, переживаниях, связанных с психологическими особенностями детей разного возраста [2, с.19].

Пубертатный период является индикатором, показателем возможных предыдущих издержек воспитания. Если с рождения ребенок чувствует в семье принятие и любовь, то подростковый возраст проходит гладко. В то же время, если в семье царит атмосфера отвержения, эмоциональной холодности, двойных стандартов и т.п., тогда в переходный период подросток начинает бунтовать, протестовать и словно проявлять латентную «месть» за прежнее неуважение родителей.

Не получив от них признания, подросток ищет его у сверстников. Он стремится подчеркнуть собственную значимость и взрослость, путем совершения как ему кажется «взрослых» поступков (курение, потребление алкоголя, нецензурная брань и т.д.). Он хочет казаться в глазах окружающих «героем», который противостоит непринимающему и непонимающему его миру взрослых. Это процесс индивидуализации. Это проявление стремления сепарироваться (отделиться) от родителей и идти собственным путем. А как это сделать правильно, конструктивно — подросток не знает. Поэтому делает это привычными, детскими способами, перенятыми у родителей: критикой, обесцениванием, агрессией.

За всем этим поведением стоит одна потребность: подросток хочет «благословления» родителей и признание его как личности.

Хочет «благословления» на свою собственную жизнь и свой собственный выбор, даже если этот выбор не соответствует представлениям о жизни родителей.

Так что же делать родителям? Как же пройти этот период наиболее безболезненно?

Родителям важно дать это «благословление» подростку, сказав себе: «Он уже взрослый. Я отпускаю его. У него есть право жить своей жизнью. У него есть выбор быть похожим на отца или мать или отличаться от нас. У него есть право выбирать свой путь».

Родителям важно воспринимать своих детей как уже сформировавшуюся личность. И разговаривать с ними, не читая мораль, а задавая вопросы. Но на эти вопросы стоит сначала честно ответить самому себе. Взрослому стоит задаться вопросом: «Чего хочет моя душа? Что у меня не получилось из того, что я планировал? Что я сделал или не сделал такого, что мне не позволило этого добиться?». Отвечая себе на эти вопросы, взрослый становится более честным и открытым перед собой. Когда родитель разбирается в себе, он перестает жить по принципу «В чужом глазу соломинку увижу, в своем – бревна не замечу». Он перестает переносить свои страхи, тревоги, неудачи на своего ребенка, ожидая от него отличного от своего поведения.

Тогда уже можно задать эти вопросы ребенку: «Что ты хочешь от мира? От жизни?». Обычно дети отвечают: деньги, бизнес, власть и т.п. Это говорит о том, что он еще находится в «героической» позиции, желает завоевать мир. И тогда дальше важно задать вопрос: «А что ты готов отдать за это?». Это позволит подростку задуматься о собственной жизни, своем месте в этом мире. Важно не ждать сразу ответа, не обесценивать и не насмехаться над ними, даже если эти

ответы детские и наивные. Важно спокойно их принять и отпустить подумать. Принимая эти ответы, родитель помогает задуматься ребенку о своей жизни, своем будущем.

И только разобравшись в себе, можно поговорить с подростком. И только тогда, родитель сможет искренне дать свое «благословление» ребенку на собственный путь и на понимание его места в этом мире.

Таким образом, через просветительскую деятельность можно показать родителям важность рефлексии, принятия своего жизненного пути, результатов своих решений. Подобная просветительская деятельности способствует нахождению путей взаимодействия и формированию гармоничных отношений между родителями и их детьми-подростками.

Список литературы

1. Бочкарева, С. Н. Влияние детско-родительских отношений на межличностное взаимодействие старших дошкольников со сверстниками / С. Н. Бочкарева // Дружининские чтения : Сборник материалов XVI Всероссийской научно-практической конференции, Сочи, 26–27 мая 2017 года / Под редакцией И.Б. Шуванова, Ю.Э. Макаревской, И.Г. Макаревской. – Сочи: Сочинский государственный университет, 2017. – С. 41-45.
2. Герасимчук, В. Я. Сущность понятия «детско-родительские отношения» в психолого-педагогической литературе / В. Я. Герасимчук, И. В. Гришко // Инновационная наука в глобализующемся мире. – 2019. – № 1(6). – С. 18-20.
3. Кипрюшина А.А., Бобкова М.Г. Особенности детско-родительских отношений в дисфункциональных семьях и их влияние на формирование эмоционального состояния личности подростка (на примере девиантных подростков) // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL <https://scienceforum.ru/2015/article/2015017719> (дата обращения: 19.10.2022).

4. Психология подросткового и юношеского возраста / Филип Райс, Ким Долджин ; пер. с англ. под науч. ред. Е. И. Николаевой. - 12-е изд. - Москва [и др.] : Питер, 2010. – 812.

Сведения об авторах

Артеменко Анастасия Германовна — педагог-психолог ГАПОУ СО «ТМК» г. о. Тольятти Самарской области

Волошенко Юлия Вячеславовна — педагог-психолог ГАПОУ СО «ТМК» г. о. Тольятти Самарской области

Вертей Ю.А.

**Возможности использования рабочей тетради
«Настройщик настроения» в работе педагога-психолога с
детьми дошкольного возраста**

Аннотация. В статье представлен опыт работы практического педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения по применению рабочей тетради с творческими заданиями для развития эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста. Представленный опыт работы позволяет педагогам-психологам внедрить предложенную технологию в практику своей деятельности.

Ключевые слова. Дошкольники, творческая тетрадь, развитие эмоциональной сферы.

В настоящее время мир захлестнула идея раннего и сверх раннего интеллектуального развития дошкольников. Результатом этого стал значительный перевес использования учебных образовательных программ интеллектуальной направленности по сравнению с освоением программ социального направления. Сверхценной стала возможность осваивать новые компоненты интеллектуальной компетентности, приобретать познавательные навыки и умения, и как итог — быть успешным. Дошкольники стали много знать и быть похожими на маленьких профессоров. Дружба, отзывчивость, внимание к окружающим, сопереживание, милосердие, сочувствие — эти качества стали проявляться у детей все реже. Педагоги замечают все чаще проявляющиеся у дошкольников агрессивное поведение, зависть, соперничество, стремление занять лидерские места в группе сверстников любой ценой. И как результат, частые споры, конфликты, аффективные проявления в детском

обществе. Педагоги констатируют, что в группах часто появляются враждующие коалиции детей, где бытуют неудовлетворенность и нежелание уступать сверстникам, неумение встать на место партнера по игре, уступить ему, понять причины возникающих споров и конфликтов. Такое поведение дошкольников делает процесс взаимодействия в группе сверстников очень напряженным и конкурентным, так как строится на позициях проявления эгоцентризма и вражды.

Согласно мнению большинства практикующих педагогов, содержание образовательной программы дошкольной организации сегодня должно обеспечивать развитие личности ребенка, его способности вступать в коммуникацию на условиях партнерских взаимоотношений, умения находить выход в нестандартной ситуации, обходиться без помощи взрослого. Главенствующая роль в этом направлении принадлежит развитию личностных качеств, в том числе, развитию коммуникативных навыков, основанных на знаниях об эмоциональном мире человека.

Педагоги-психологи сегодня, как никогда ранее, заинтересованы в создании новых образовательных продуктов, направленных на освоение дошкольниками моральных и этических норм, нравственных ценностей. Одной из таких возможностей, направленной на усвоения приемлемых форм поведения, основанной на продуктивном взаимодействии со сверстниками, стало создание и внедрение в практику работы педагога-психолога рабочей тетради для детей «Настройщик настроения».

Педагогическая целесообразность летней тетради состоит в том, что автором в результате большой практической и исследовательской работы были подобраны и систематизированы различные дидактические материалы, ориентированные на развитие социально-

коммуникативных и речевых навыков, итогом стало оформление этих материалов в рабочую тетрадь для выполнения творческих заданий.

Основная методическая цель работы в тетради — закрепление программного материала старшего дошкольного возраста по образовательным областям «Социально-коммуникативное развитие» и «Познавательное развитие» в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Тетрадь предназначена для дошкольников 5-7 лет и может быть использована детьми в совместной деятельности со взрослым. При работе с тетрадью у ребёнка формируются универсальные предпосылки учебной деятельности: умение работать по правилу и по образцу, формируются познавательные способности, закладываются основы универсальных учебных действий.

Тетрадь «Настройщик настроения» содержит систему интегрированных заданий, направленных на развитие умения понимать свои эмоции и чувства, влиять на чувства партнеров по общению, развитию навыков эффективного взаимодействия со сверстниками.

Обучение по тетради предлагается в форме увлекательного путешествия по внутреннему миру человека: с ним происходят интересные приключения, он путешествует по разным этапам своей жизни от периода младенчества до времени, когда он попадет в школу и впервые задумывается о том, каким он станет, когда вырастет.

Творческие задания подобраны таким образом, что для их выполнения ребенок включен в самые интересные формы детской деятельности: рисование, конструирование из бумаги, выполнение пантомимических упражнений с использованием ярких, живых и выразительных зрительных стимулов. Все это позволяет работать над

совершенствованием личностной сферы и развивает нравственные и моральные качества дошкольника.

Выполняя задания, предложенные в тетради, ребёнок приобретает необходимые способности, которые помогут ему успешно адаптироваться к школе, так как тетрадь содержит в себе рассказы о таких ситуациях, с которыми часто встречаются младшие школьники в своей обычной жизни: необходимость поделиться с товарищем, помочь тому, кто в этом нуждается, защитить слабого, защитить себя, если нарушаются личные границы, сделать выбор в пользу положительного поступка, сказать «нет», если заставляют делать то, что не хочется, а уступить давлению старшего.

В самом начале, перед тем как предложить ребёнку выполнить самое первое задание, необходимо поговорить с ребёнком о том, что ему предстоит сделать. Раскрыть тетрадь, показать ему рисунки и назвать предметы, людей, ситуации, объекты и явления, которые он видит. Так взрослый способен пробудить в ребенке интерес к тетради, ее содержанию и увлекательным творческим действиям, которые ждут на красочных страницах.

Важным условием при работе с тетрадью является соблюдение принципа постепенности и последовательности. Каждое предыдущее и последующее задание имеют общие элементы — материал, способы действия, результаты.

Работу по летней тетради необходимо вести следующим образом:

- взрослый читает ребёнку задание,
- ребенок размышляет, вспоминает, делает предположения, отвечает на вопросы взрослого, спрашивает его, если сам не справляется с заданием; работает с картинками; рисует; показывает мимикой чувства и настроения.

Психологическая цель работы в тетради — дать ребенку возможность понять, почувствовать и прожить основные чувства и эмоции, испытываемые им в повседневной жизни, дать им словесное наименование, помочь трансформировать негативные эмоции в позитивное русло.

Тетрадь поможет решить следующие задачи:

- развивать способность быть внимательным к своим эмоциональным проявлениям, правильно их оценивать и давать им словесное наименование,
- развивать способность управлять своими эмоциями и чувствами, понимать причины их возникновения,
- развивать способность быть внимательным к эмоциональным проявлениям сверстникам, правильно их оценивать и давать им словесное наименование,
- развивать способность управлять отношениями, понимать причины возникновения споров, ссор и разногласий,
- развивать самостоятельность познания, поощрять проявление нестандартных решений и творческой инициативы.

Использование тетради «Настройщик настроения» в МБУ детский сад № 45 «Яблонька» качественно изменило психологический климат в коллективе, дошкольники стали более дружелюбными и отзывчивыми, научились находить выход в конфликтных ситуациях, научились делать выбор в пользу нравственных поступков и осуждать неприемлемое поведение. Родители воспитанников также отметили позитивные изменения в поведении детей в положительную сторону: ребята научились быть более внимательными к своим сверстникам, стали объяснять словами свои действия и поступки, научились критически относиться к негативному поведению в социуме.

Тетрадь для дошкольника 5-7 лет «Настройщик настроения» представлена и одобрена на педагогическом совете учреждения, воспитатели прошли обучение по использованию и применению этой тетради, материал апробирован педагогами в течении трех лет в МБУ детский сад № 45 «Яблонька». Этот материал рецензирован кандидатом педагогических наук Самарского государственного университета, доцентом кафедры православной педагогики и психологии Подоровской И.В. Имеются положительные отзывы об использовании тетради для дошкольника 5-7 лет «Настройщик настроения».

Список литературы

1. <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/339398--kreativnaja-tehnologija-obuchenija-v-dou> Дата обращения 10.10.2022 г
2. https://vk.com/wall-175743298_10576 Дата обращения 14.10.2022 г

Сведения об авторе

Вертей Юлия Анатольевна — педагог-психолог МБУ детский сад № 45 «Яблонька» г. о. Тольятти Самарской области

Верясова О.А.

Влияние отношений в системе «учитель-ребенок» на школьную мотивацию обучающихся младшего и среднего школьного возраста

Аннотация. В данной статье описываются возрастные потребности учащихся младшего школьного возраста, рассматривается роль учителя в современной школе и жизни ребенка, а также представлен сравнительный анализ типов взаимоотношений в системе «учитель-ученик» и их влияние на школьную мотивацию.

Ключевые слова: ученик, доминирование, забота, учитель, обучение.

В современном мире новых технологий и доступа к большим объемам разнообразной информации роль учителя изменилась, из единственного источника знаний о мире, он превратился в наставника, который открывает мир знаний для ребенка, проводника в этот мир. Возросло значение межличностных отношений в системе «ребенок-учитель». От того как педагог реализует свою деятельность зависит степень удовлетворения возрастных образовательных потребностей школьника. Наибольшее значение имеют отношения учителя и ребенка младшего школьного возраста.

Для ребенка в возрасте начальной школы обучение, как процесс, является самодостаточной ценностью, также как в дошкольном возрасте такой ценностью выступала игровая деятельность. Учеба является содержанием жизни, ребенок учится, чтобы узнать новое, а не для того, чтобы применить эти знания в будущем. Игра по-прежнему остается важной частью жизни, но отходит на второй план, или объединяясь с обучением и делая его легче и интереснее, или

становится способом отдохнуть. «В этот период ребенку необходим тот, кто покажет и научит, передаст знания — учитель, наставник. Нужна учеба как особая деятельность и отношения в системе учитель-ученик как особые, важные в жизни отношения, сопоставимые по значению с отношениями дружбы и привязанности» [3].

Однако сейчас, с появлением неограниченного доступа к самым разным областям знаний, школа перестала быть единственным источником знаний, поэтому сейчас роль учителя, как источника знаний, изменилась. Сейчас учитель — это наставник. «Отношения с наставником у ребенка особые — в них подразумеваются защита и забота со стороны старшего и следование со стороны младшего. Отношения похожи на отношения с родителем» [3]. Но существуют значительные различия, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнительный анализ отношений в системе
родитель-ребенок и учитель-ребенок

Отношения родитель-ребенок	Отношения учитель-ребенок
Безусловная и безоценочная любовь	Оценивает достижения, признание необходимо заслужить
Нет мотивации на достижение	Ставит сложные задачи и мотивирует на их преодоление

Учитель — ведущий в отношениях, он создаёт процесс обучения, в который вовлекает ученика.

Такие отношения Л. В. Петрановская называет доминантной заботой: «я имею больше прав и власти и использую их, чтобы помочь» [3].

Учитель создает такую среду для обучения, в которой детям интересно и безопасно, потому что в противном случае материал, даже подходящей сложности, не будет усвоен [2].

«Доминантно заботливый учитель может быть разным: строгим и требовательным, весёлым и мягким, замкнутым и сосредоточенным. Если при этом он берёт ответственность и заботится, эти качества могут быть разными. Дети будут уважать того, кому доверяют, кто их поддерживает и ведет за собой. При этом нет никакой разницы, какие оценки ставит преподаватель. Дети реагируют не на формальные действия, а на отношение взрослого к ним» [3].

Без принципа доминантной заботы невозможно качественно передавать знания.

Однако, согласно исследованиям Л. В. Петрановской, есть учителя, у которых из двух компонентов: «доминирование» и «забота» преобладает или недостаточно развит один из компонентов, рассмотрим более подробно в таблице 2.

Таблица 2.

Сравнительный анализ типов взаимоотношений
в системе «учитель-ребенок»

Преобладает	Недостаточно развит	Проявления	Отношения с учениками
Забота	Доминирование	1. Поведение напоминает ребенка, такие педагоги ноют, жалуются, часто говорят, что не могут справиться с классом или с отдельными учениками. 2. Они пишут много замечаний в дневник, а все родительское собрание посвящают рассказу о том, какие трудности им достались дети, какая при этом	1. Дети среднего школьного возраста таких педагогов не воспринимают как наставника. 2. Детям младшего школьного возраста с ними очень тревожно. Они не чувствуют себя защищенными, им трудно следовать за слабым, инфантильным

		<p>низкая зарплата и как они устают.</p> <p>3. Некоторые из-за страха перед детьми, неуверенности, начинают перед ними заискивать, задабривать, ставят пятерки «за просто так», заменяют уроки развлечениями.</p>	<p>педагогом, доверять ему, а значит, и учиться у него тоже трудно.</p>
Доминирование	Забота	<p>1. Им трудно смириться с тем, что дети еще малы, импульсивны, чего-то не могут, не понимают.</p> <p>2. Они трактуют любую ошибку как злонамеренный проступок,</p> <p>3. Требуют беспрекословного подчинения себе и школьным правилам, не дают детям возможности проявлять инициативу, пробовать новое.</p> <p>4. Они часто бывают нетерпимы к обычным детским проявлениям: непоседливость, шалости, невнимательность, а порой могут быть и просто жестоки к ученикам.</p>	<p>1. Дети среднего школьного возраста бунтуют, провоцируют.</p> <p>2. Дети младшего школьного возраста таких учителей боятся, а если ребенку небезопасно, то знания усваиваются с трудом.</p>

		5. Их запрос к родителям чаще всего – запрос на наказание: «Примите меры! Научите его порядку! Пожестче с ним!»	
	Доминирование Забота	1. Жалобы чередуются с угрозами, детей обвиняют во всех неудачах, угрожают исключением из школы, вызовом вышестоящих органов. 2. Учителю становятся безразличны отношения с детьми и сами дети, он монотонно излагает материал, не обращая на учеников никакого внимания.	Учащие любого возраста у такого учителя и ведут себя несдержанно, знания по предмету не усваиваются.

«Однако нельзя не признать, что быть наставником с большой буквы в современной школе бывает сложно: с одной стороны небольшие заработные платы, с другой, огромное количество предъявляемых требований, отчетности» [3].

Таким образом, основная потребность и условие высокой мотивации ребенка в младшем и среднем школьном возрасте наличие учителя-наставника, который доминирует и заботится. То есть, использует власть для того, чтобы помогать и защищать. Зачастую педагоги не справляются с нагрузками, бывают эмоционально истощены. В таких случаях и происходит смещение баланса в одну из сторон, а в некоторых случаях потеря контроля над отношениями. В

этом случае в первую очередь страдают отношения с учениками. Для того, чтобы восстановить этот баланс и собственные эмоциональные ресурсы педагогу необходимо заботиться о своем психологическом благополучии.

Список литературы

1. Боровикова С.А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – М.: Просвещение, 2004. – 151 с.
2. Маслоу А. Х. Мотивация и личность. – П.: Питер, 2014. – 215 с.
3. Петрановская Л. В. Тайная опора. Привязанность в жизни ребенка /— «АСТ», 2015. – 302 с.

Сведения об авторе

Верясова Ольга Александровна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Вильдина Е.А.

Работа по формированию функциональной грамотности у обучающихся с ОВЗ (нарушением опорно-двигательного аппарата)

Аннотация. В статье поднимается проблема формирования функциональной грамотности у обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивной школы, раскрываются особенности системной комплексной работы по формированию функциональной грамотности у обучающихся с НОДА.

Ключевые слова: функциональная грамотность, обучающиеся с ОВЗ, инклюзивная среда, целостный системный подход.

В новых образовательных стандартах особое внимание уделяется функциональной грамотности обучающихся как приоритетной задаче образования.

Функциональная грамотность — это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений (математическая, естественнонаучная, читательская, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление).

Исходя из основной идеи образования, функциональная грамотность представляет собой достижение уровня знаний, умений и навыков, необходимого для формирования и осуществления осмысленной деятельности учащихся, в том числе письменной и читательской, позволяющей адекватно совершать действия. Нам близко объяснение функциональной грамотности Азимова Э. Г., Щукина А. Н.: «Функциональная грамотность — способность

человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [1, с. 342].

В то же время существует проблема формирования функциональной грамотности у каждого обучающегося в связи с индивидуальными различиями (особенно это заметно у обучающихся с ОВЗ). Дети, в зависимости от своих индивидуальных особенностей, по-разному усваивают получаемые знания, неодинаково используют их на практике, имеют свои индивидуальные возможности овладения необходимыми навыками грамотного поведения в различных аспектах. Хотелось бы обратить внимание на то, что для большинства детей с ОВЗ характерна такая проблема, как низкий уровень понимания сообщений (в том числе текста). Трудности такого уровня часто кроются в функциональном использовании активного словаря.

Обучить функциональной грамотности учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования — это значит дать им такой уровень развития навыков, который обеспечит комфортные (социально приемлемые) взаимоотношения личности с партнерами по социуму, несмотря на разницу в психофизическом развитии, сформировать навыки, необходимые для успешной социализации и жизни в обществе, в быстро изменяемом мире. Здесь находит свое отражение основной принцип эффективной инклюзивной среды, предполагающий не только создание обществом условий для успешного включения детей с ОВЗ в социум, но и подготовку ребенка с ОВЗ к этому процессу. Также важно стимулировать таких обучающихся к самосовершенствованию для жизни в неоднородной общественной среде.

Следует отметить, что в общеобразовательных школах введен курс по формированию функциональной грамотности, который состоит из блоков заданий по разным компетенциям. Обучающиеся решают задания, применяя знания по различным предметам. Однако такой курс

очень сложен для обучающихся, имеющих снижение или нарушение интеллектуального развития. Объем знаний об окружающей действительности ограничен у обучающихся с ОВЗ, что не позволяет им в полном объеме решать задачи такого уровня сложности.

Занятия по внеурочной деятельности, коррекционно-развивающие курсы и дополнительное образование являются весьма эффективными средствами для развития функциональной грамотности у детей с ОВЗ. В рамках внеурочной деятельности и общеразвивающих программ дополнительного образования могут быть созданы необходимые условия доступности подобных программ для ребенка с ОВЗ. Вариативность и гибкость системы внеурочной деятельности и дополнительного образования позволяют обучающемуся эффективно практиковать навыки функциональной грамотности в различных видах деятельности и использовать их для расширения своих возможностей с учетом особенностей развития.

Важно отметить, что обучающиеся с ОВЗ нуждаются в коррекции первичных и вторичных нарушений, поэтому требуется специальная организация преодоления данных недостатков, что чаще не всегда реализуется в общеобразовательных школах. Учащиеся с ОВЗ имеют, кроме проявляющихся в той или иной степени проблем речевого развития, еще и особенности познавательной деятельности: низкий уровень развития мыслительных процессов, трудности в концентрации и удержании внимания, ограничения восприятия. Такие обучающиеся испытывают серьезные информационные и социальные затруднения, что негативно влияет на формирование всех видов функциональной грамотности.

Для педагога, работающего в системе общего образования, залог успешного учебного взаимодействия с учащимися с ОВЗ — это осознание их ключевых отличий от нормотипичных учащихся.

Из-за параллельного усвоения учащимися со стойкими речевыми и познавательными нарушениями образовательного материала, ограниченного жизненного опыта и недостаточно развитых практических навыков дети с ОВЗ нуждаются в структурно целостном системном подходе при формировании у них функциональной грамотности. Необходимо применять еще и дифференцированный подход к таким учащимся. Для каждой категории обучающихся с ОВЗ необходимо создать свою систему работы по формированию функциональной грамотности, которая будет складываться из специальных коррекционно-развивающих курсов, специальной образовательной среды и взаимодействия социального окружения ребенка.

Хотелось бы рассказать о системе работы по формированию функциональной грамотности у обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В ГБОУ школе-интернате № 113 г.о. Самара для каждой нозологической группы обучающихся разработан свой комплекс внеурочных программ, которые в дальнейшем позволяют формировать необходимые компетенции. Каждый курс дополняет другой, при реализации всех курсов у обучающегося с нарушением опорно-двигательного аппарата (далее — НОДА) формируются необходимые навыки для успешного решения жизненных задач.

Для обучающихся с НОДА и ЗПР на начальном уровне введены такие курсы, как основы коммуникации, развитие познавательных способностей, развитие мануальной, предметной деятельности, коррекция аналитико-синтетической деятельности, на основном уровне: формирование языковой компетентности (смысловое чтение), формирование психосоциальной компетентности (навыков общения и

поведения в различных ситуациях), формирование профессиональной ориентации.

Для обучающихся с НОДА и интеллектуальными нарушениями введены курсы основы коммуникации, социально-бытовая ориентировка, развитие мануальной деятельности, коррекция аналитико-синтетической деятельности (развитие психомоторики), на основном уровне — коррекция и развитие речевой сферы, коррекция и развитие личностной сферы.

Кроме этого, у всех есть занятия по функциональной грамотности, где происходит объединение и закрепление полученных навыков. Занятия по данным курсам ведут специалисты службы психолого-педагогического сопровождения: учителя-логопеды работают над формированием читательской грамотности, педагоги-психологи над развитием когнитивной сферы и гибкостью мышления, что является базой для формирования необходимых компетенций.

Задания на данных курсах подбираются с учетом жизненного опыта и развития когнитивной сферы ребенка, используются принципы коррекционно-развивающего обучения: системность, деятельность, практичность, наглядность, опора на жизненный опыт, алгоритмизация и другие. Уровень сложности заданий меняется каждый год. Такая целостная система работы позволяет добиться положительных результатов.

В настоящее время большое количество обучающихся с ОВЗ учатся в общеобразовательных школах по месту жительства. И в связи с этим следует отметить, что в процессе инклюзивного образования школа чаще всего не может организовать комплексную систему работы, соответствующую всем необходимым параметрам, не хватает материально-технической базы и специалистов, что отрицательно сказывается на качестве образования и развития обучающегося с ОВЗ.

По результатам PISA выявлено, что качество школьного образования в основном определяется качеством профессиональной подготовки педагогов, а качество образовательных достижений школьников в основном определяется качеством учебных заданий, предлагаемых им педагогами.

Поэтому мы предлагаем рассмотреть вопрос о сетевом взаимодействии в рамках внеурочной и коррекционно-развивающей деятельности с ГБОУ школой-интернатом № 113 г.о. Самара, которая реализует только адаптированные образовательные программы для обучающихся с НОДА и имеет весь штат специалистов, знающих особенности развития таких обучающихся. Также необходимо рассмотреть вопрос о финансировании сетевого взаимодействия в рамках оказания таких работ.

Предполагаем, если ребенок с ОВЗ будет проходить блок внеурочной и коррекционно-развивающей деятельности в условиях нашей школы, это повысит качество образования таких детей и будет способствовать формированию функциональной грамотности.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009. – С. 342.
2. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – С. 16–17.

Сведения об авторе

Вильдина Елена Анатольевна — педагог-психолог, заместитель директора по УР ГБОУ школа-интернат № 113 г. о. Самара

Проблемы работы школьного психолого-педагогического консилиума в современных условиях

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы работы школьного психолого-педагогического консилиума. Показана роль школьного ППк в условиях современной школы

Ключевые слова: психолого-педагогический консилиум (ППк), психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПк).

Сегодня существует множество форм работы с родителями и обучающимися: индивидуальные (консультации, беседы, переписки в электронном журнале и с использованием различных приложений для мобильных устройств и компьютера), групповые (родительские собрания, лектории, круглые столы, конференции, дни открытых дверей и т.д.). Каждая из форм имеет свои плюсы и активно используется в работе современной школы. Но одной из самых продуктивных форм работы с родителями обучающихся школы-интерната для детей с нарушением слуха, объединяющей сразу всех взрослых участников образовательного процесса, является психолого-педагогический консилиум.

До недавнего времени школьные консилиумы чаще всего были организованы на базе специальных (коррекционных) учебных заведений и были представлены ПМПк — организационной формой, структурным подразделением образовательного учреждения, в рамках которой объединялись усилия педагогов, психологов и других субъектов образовательного процесса для решения проблем обучения и полноценного развития детей и подростков [1, с. 13]. Распоряжение

Минпросвещения России от 09 сентября 2019 года № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации», являясь федеральным нормативно-правовым актом, обязательным для исполнения, определил необходимость организации работы консилиума во всех образовательных организациях страны в срок до 01 августа 2020 года [4, с. 5]. Согласно этому же распоряжению из названия было изъято слово «медико-». И сегодня в состав консилиума входят: председатель ППк – замдиректора школы, зампредседателя, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, секретарь ППк. Видно, что медиков в составе ППк больше нет [6].

Насколько значимо сокращение названия действующего консилиума для образовательной организации интернатного типа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов? Очень существенно.

Действительно, консилиум, объединяя усилия различных участников образовательного процесса, заинтересованных в успешном обучении и развитии обучающихся, служит для формирования всестороннего и целостного представления об отдельном ребенке, группе, классе, которое складывается из профессиональных мнений (суждений) педагогов и специалистов сопровождения. На основе комплексного подхода к анализу проблемы участники Консилиума разрабатывают общую *педагогическую* стратегию работы с ребенком или группой детей, стратегию психолого-педагогического сопровождения [3, с. 5]. Перед администрацией и коллективом образовательной организации, в которой обучается ребенок с ОВЗ или ребенок-инвалид, стоят задачи создания и реализации различных специальных условий образования (в соответствии с ИПР / ИПРА ребенка-инвалида и Заключением

ЦПМПК). Прежде всего, это комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ / инвалидностью на протяжении всего периода его обучения в образовательной организации. Для этого необходимо:

- предусмотреть в штатном расписании специалистов психолого-педагогического сопровождения для детей с ОВЗ / инвалидностью;

- организовать деятельность специалистов в форме психолого-педагогического консилиума для выявления, обследования детей, разработки адаптированной основной общеобразовательной программы;

- организовать в соответствии с разработанной программой образовательный процесс, процесс сопровождения детей [3, с. 17]. И вот здесь возникает вопрос — а на сколько эффективно может быть организовано такое *психолого-педагогическое* сопровождение без участия медиков? Ведь когда речь идет об организации работы сурдопедагога с ребенком, имеющим нарушение слуха, сразу встают именно медицинские аспекты вопроса: какова степень нарушения слуха, причины нарушений. Без данных медицинского обследования просто невозможно организовать адекватное педагогическое сопровождение ребенка-инвалида. Но школьный ППк теперь не может оперировать медицинскими заключениями, диагнозами, и специалисты-сурдопедагоги собирают анамнез обучающегося со слов родителей, которые не всегда готовы делиться этими сведениями по разным причинам. В такой ситуации встает вопрос об адекватности подобранной для конкретного ребенка АООП. С другой стороны, отсутствие сведений об имеющихся нарушениях соматического и психического состояния обучающихся, в условиях интерната может быть опасно как для самого воспитанника, так и для его окружения, а таких детей немало. В России 900 тысяч детей с психическими

расстройствами, это примерно каждый 30-й несовершеннолетний в стране [7]. По данным Института имени Сербского за трехлетний период с 2016 по 2019 год количество детей с аффективными расстройствами в возрасте до 14 лет увеличилось в пяти федеральных округах РФ: в Центральном (на 5%), Северо-Западном (27,6%), Приволжском (43,2%), Сибирском (80,8%)[9]. Согласно данным, которые привела уполномоченный при президенте России по правам ребенка Анна Кузнецова, у 3,5 тысяч человек в возрасте 15-17 лет есть диагноз «умственная отсталость» [7]. Именно с постановкой данного диагноза у детей с нарушениями слуха мы часто встречаем проблемы, которые влекут за собой неадекватный способностям и возможностям ребенка маршрут обучения. При этом действующая практика такова, что диагноз об умственной отсталости ставится врачом-психиатром. Трудности диагностирования заключаются в том, что умственная отсталость представлена сложнейшим симптомокомплексом, свойственным для гетерогенной группы болезней, разнообразных по структуре клинических проявлений [2, с. 21]. Диагностика возможна после комплексного медицинского и психолого-педагогического обследования, но зачастую врачи не прислушиваются к тем сведениям, которые сообщают им педагоги-психологи. Чаще всего сталкиваясь с тем, что ребенок школьного возраста не может понять прочитанное, не понимает инструкции, не производит фонетический анализ, врач объясняет это задержкой развития, связанной с имеющимся нарушением слуха, дефицитностью развития. Но задержка психического развития по структуре и количественным показателем отличается от умственной отсталости и имеет тенденцию к компенсации. Умственная отсталость характеризуется необратимым характером [9].

В сложившейся ситуации школьные ППк оказались полностью зависимы от рекомендаций ЦПМПк, касающихся программы обучения. Даже имея данные мониторингов о том, что обучающийся, находящийся в условиях систематической, комплексной коррекционно-развивающей работы, не может усвоить учебный программный материал, не показывает положительной динамики развития познавательных УУД, внимания и памяти, школьный консилиум не может самостоятельно менять программу обучения ребенка. А рекомендации школьного консилиума остаются лишь рекомендациями для родителей, которые не обязательны для исполнения. Складывается впечатление, что бесправность школьного ППк делает это структурное подразделение абсолютно ненужным, функционирующем формально. Но это не так. Да, специалисты ППк не могут ничего самостоятельно изменять в имеющихся рекомендациях ПМПк, но видя их несоответствие реальному уровню развития, возможностям обучающегося, могут на основании данных мониторинга развития и обучения ребенка давать рекомендации родителям, обратиться в ПМПк для их пересмотра и изменения. Часто ли родители прислушиваются к данным рекомендациям? К сожалению, нет. Практика показывает, что большинство родителей склонны в низкой успешности своего ребенка винить «плохого» учителя, но не признавать у своего сына или дочери глобальных, непреодолимых нарушений развития. И ребенок остается заложником ситуации, вынужден освоить тот материал, который в силу своего развития понять не может. А учитель и специалисты, понимая, что дают обучающемуся невыполнимую для него задачу, вынуждены ее предъявлять, и согласно программным требованиям, оценивать. И только через процедуру заседания школьного консилиума все специалисты, сопровождающие учебный процесс, могут сделать

попытку объяснить проблемы, возникающие в обучении и развития ребенка, предложить родителям различные варианты преодоления возникающих трудностей. Родитель, соглашаясь или не соглашаясь с предложениями ППк, разделяет ответственность за обучение своего ребенка, делает семью равноправным участником процесса сопровождения ребенка, увеличивает степень осознанности своего решения [1, с. 30-31].

Таким образом, работа ППк в тесном сотрудничестве с родителями ребенка на первый план выдвигает не столько задачи образования (хотя последние и воплощаются в конкретных рекомендациях), сколько задачи специализированной коррекционно-развивающей помощи ребенку, комплексного психотерапевтически ориентированного сопровождения его семьи [5, с. 185]. Именно поэтому ППк, на наш взгляд, являются одной из наиболее эффективных форм организационного взаимодействия специалистов школы с родителями, не только детей-инвалидов, обучающихся с ОВЗ, но и нормотипичных детей.

Список литературы

1. Вильшанская А.Д., Прилуцкая М.И., Протченко Е.М. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. – М.: Генезис, 2012. – 256 с.
2. Лавров А.В., Банников А.В., Чаушева А.И., Дадали Е.Л. Генетика умственной отсталости / А.В. Лавров, А.В. Банников, А.И. Чаушева, Е.Л. Дадали // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2016. – № 6. – с. 13-20.
3. Олтаржевская Л.Е. и др. Психолого-педагогический консилиум: от Л до Я. Методическое пособие для педагогических работников общеобразовательных организаций. — М.: ПАРАДИГМА, 2016. — 55 с.
4. Сборник материалов по организации и содержанию деятельности психолого-педагогических консилиумов в образовательных организациях/под ред. Галича А.А. – Хабаровск, 2019. – 150 с.

5. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. — М.: АРКТИ, 2005. — 336 с.

Электронные ресурсы

6. <https://e.psihologsh.ru/780649>. (дата обращения: 11.10.22)
7. https://mayaksbor.ru/news/society/nazvano_chislo_rossiyskikh_detey_s_psikhicheskimi_rasstroystvami/; (дата обращения: 12.10.22)
8. https://www.defectologiya.pro/zhurnal/problema_diagnosti_i_verifikaczii_diagnoza_umstvennaya_otstalost/ (дата обращения: 12.10.22)
9. https://www.m24.ru/news/medicina/01042021/159081?utm_source=CopyBuf (дата обращения: 12.10.22)

Сведения об авторе

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

**Формирование педагогических компетенций родителей
в вопросах важности чтения в жизни ребенка с ТНР**

Слово «комфорт» с английского переводится как «поддержка, укрепление». Психологический комфорт — это условия жизни, при которых человек чувствует себя здоровым и счастливым. В состоянии комфорта человек не испытывает тревоги, страхов или других негативных чувств и эмоций, он доволен собой и своей жизнью, чувствует себя уверенным и умиротворенным. Именно это состояние — залог успешного взаимодействия педагога с родителями и в разрешении вопросов, связанных с воспитанием и развитием их детей.

Родители, воспитывающие детей с нарушениями речи, могут оценивать своего ребенка хуже, чем родители, воспитывающие детей с нормативным речевым развитием.

Имеющиеся нарушения речи у ребенка могут оказывать влияние на внутрисемейные взаимоотношения и формируют особый внутрисемейный климат. Взаимоотношения в этих семьях проявляются в эмоциональной нестабильности, конфликтности, закрытости.

Огромную роль в эффективности коррекционной работы играет консультативная работа, проводимая специалистами, работающими с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР): педагогом-психологом, учителем-логопедом, воспитателем, а также правильно организованные семинары-практикумы, мастер-классы, организуемые специалистами для родителей. И если положительная динамика в вопросах формирования педагогических компетенций родителей детей с ТНР прослеживается, когда речь идет о индивидуальных

особенностях речевого развития ребенка, то формирование педагогических компетенций в вопросах формирования у детей интереса к чтению не имеет того же положительного вектора.

Работу по формированию готовности к овладению чтением у старших дошкольников с ТНР, по формированию у детей интереса к чтению можно разделить на несколько блоков:

- формирование речевой базы (развитие фонематического восприятия, коррекция звукопроизношения и т.д.);
- формирования зачатков слогового чтения и письма (через знакомство с буквами);
- формирование умения слушать и понимать прослушанный текст.

Технологическая, методическая база коррекционной работы, осуществляемая специалистами в данном направлении работы и представленная родителям, не всегда осмыслена и понята ими. Родители вполне оправдано не владеют сформированными педагогическими компетенциями по данному вопросу.

А тем временем работа по формированию умения слушать и понимать прослушанный текст — эта та сфера деятельности родителей, которую он может реализовать дома и оказать при этом важную мотивационную (эмоционально-значимую) роль для детей.

Познакомить родителей с формами и приемами по формированию у детей умения слушать и понимать прослушанный текст — это значит напомнить родителям, что важно читать детям и побудить их к чтению дома.

Когда речь заходит о формировании у детей интереса к чтению, многие родители откровенно не желают касаться этой темы, так как у многих нет времени, сил и мотивации читать с детьми и для детей дома.

Организация совместного семинара-практикума для родителей может помочь решить вопрос о формировании у них педагогических компетенций по данному вопросу, а также сформировывать мотивационную базу. Но делать это учителю-логопеду (педагогу-психологу, воспитателю) необходимо в психологически-комфортной обстановке. Для этого необходимо выбирать ситуацию игрового взаимодействия, ситуация равенства и единства.

Хотелось бы осветить ряд игровых ситуаций, предлагаемых для родителей в рамках подобных семинаров-практикумов по формированию у детей интереса к чтению, умению организовать чтение дома, а главное создание мотивационной базы у родителей — желание осуществлять эту работу дома.

Ситуация «Отдел книжного контроля» помогает наглядно продемонстрировать родителям способы выбора детских произведений.

Как выбрать правильное произведение для прочтения ребенку в соответствии с его возрастом и индивидуальными особенностями?

Команде родителей предлагается ознакомиться с ситуацией (кейс, в котором рассказывается запрос родителя относительно выбора детской литературы). Родителям под руководством учителя-логопеда необходимо проанализировать ситуации и из предложенных карточек - «книг» произвести подборку 3-5 книг.

Проводя данную работу совместно с учителем-логопедом, родителям предлагается проанализировать ситуацию и с помощью специалиста определить ошибки и определить основные пункты, которыми стоит руководствоваться при выборе книги для ребенка, имеющего нарушения речи, а как следствие, имеющего и вторичные особенности познавательного развития.

Пример ситуации для анализа: Мальчик 5 лет. Посещает детский сад, где занимается с логопедом. Речь не всегда разборчива и понятна для окружающих. Ребенок подвижен, активен. Внимание неустойчивое, быстро устает.

Мама обратилась за помощью в подборе литературы (книг).

Мама любит читать сыну, но ребенок, по её словам, интереса не проявляет (предложила почитать ему «Маугли» о животных, «Капитанку» (сама любила её в детстве), но он не слушает.

Дома ребенок иногда рассматривает детские книги, любит мультфильмы о животных, музыкальные мультфильмы.

Проанализировав подобные ситуации, родителям становится понятнее, чем руководствоваться в выборе литературных произведений, на какие индивидуальные особенности стоит обращать внимание и как организовывать ситуацию чтения дома.

Любой родитель с удовольствием принимает участие и позитивно настроен в процесс взаимодействия с педагогом, когда не слышит ряд нареканий и советов, а сам примеряет роль «ребенка» и может прочувствовать педагогические формы воздействия, которые использует педагог на разных этапах коррекционной работы.

Такой интересной формой являются **«Загадки-обманки»**

Учитель-логопед загадывает несколько загадок и просит родителей сначала ответить, не задумываясь, не осмысливая, а лишь опираясь на интонационную сторону, ритмический рисунок загадки.

Пример:

Как зеленое бревно я в воде лежу давно,

Но не трогайте за брюшко,

Могу съесть вас! Я ... (лягушка; крокодил)

Мимо улья проходил

Косолапый... (крокодил; медведь)

Подобрать себе я смог

Пару варежек для...(ног; рук)

Вышел зайчик погулять, ног у зайца ровно ...(пять; четыре)

Моей сестричке маленькой купили к лету...(валенки; сандали)

Данные загадки наглядно демонстрирует важность осмысления прослушанного материала. Важность наполнения активного и пассивного словаря, умения владеть вербальной информацией, умением ее анализировать. А получив такой речевой и игровой опыт, родителям проще понять, как работать с детьми с подобным материалом.

Все родители когда-то были детьми и у всех у них есть опыт знакомства со сказками. Все они без труда могут вспомнить несколько сказок и дать их кратное сюжетное изложение. У детей с ТНР особо остро выражена проблема, связанная с умением рассказать и передать содержание даже коротких знакомых сказок. Умение правильно задать вопрос по содержанию и проработать с детьми ее сюжетное повествование родителям может по началу показаться несложной задачей. Важность этой работы и ее в то же время сложность можно продемонстрировать в игровой ситуации: *«Любимая сказка»*.

В ходе данного задания предлагается рассказать о сюжете сказки, не называя действующих лиц и сюжета. Сначала учитель-логопед предлагает родителям отгадать несколько сказок, а затем предлагает родителям посоревноваться командами.

Пример:

«Сказка о многодетной семье, в которой семеро детей были обмануты мошенником и попали в беду, но мама оказалась сильнее обстоятельств и всех спасла». (Волк и семеро козлят)

«Сказка о ребенке, который страдал бессонницей, и не одна колыбельная ему не помогала». (Сказка о глупом мышонке)

Таким образом, удастся продемонстрировать, что осмысленность и владение информацией может быть изложена и в другой речевой форме с использованием подобного синонимичного содержания.

Познакомив родителей с несколькими способами работы с текстом, важно отметить выбор книг и их иллюстрационное наполнение, так как именно оно может стать главным удерживающим внимание ребенка составляющим. И именно опираясь на иллюстрации можно проработать с ребенком смысловое содержание прослушанного текста.

Игровая ситуация *«Расскажи сказку по картинкам»* помогает связать смысловое содержание и иллюстрационное сопровождение. Иллюстрации в книгах могут стать помощником родителям и дидактическим материалом для детей. Прослушать текст и суметь, ориентируясь на иллюстрацию пересказать его задача не легкая, но важная. Иллюстрации с несоответствующим описанием предлагаются родителям для работы в рамках данной игровой ситуации на семинаре-практикуме.

В качестве иллюстраций с текстовым сопровождением используется для демонстрации диафильм (например, «Сказка про трех поросят»)

Погрузив родителей в игровые задания, которые они выполняют совместно с учителем-логопедом, можно добиться осмысления ими ценности чтения детям, а учителю-логопеду важно напомнить о помощи, которую он может оказать в возникающих у них трудностях при взаимодействии с детьми. Ситуация «родитель + педагог = команда» помогает поддерживать психологический комфорт взаимодействия.

Каждый родитель – это когда-то в прошлом маленький ребенок, имеющий свой опыт знакомства с чтением, опыт обучения чтению. Важно напомнить родителям, что правильное игровое знакомство, командная работа: «родитель + ребенок» — это наиболее комфортный и эффективный путь к созданию у ребёнка дальнейшей мотивации к чтению.

Сведения об авторе

Горбунова Вера Борисовна — учитель-логопед ГБОУ СОШ № 22 — СП детский сад № 26 «Золотой улей» г. о. Чапаевск Самарской области

Гугуева Т.А.

Роль компенсаторной компетентности педагога в вопросе психолого-педагогического сопровождения реализации Программы Воспитания в образовательных организациях

Аннотация: Данная статья посвящена анализу роли компенсаторной компетентности педагога в процессе осуществления им педагогической деятельности. Статья является продолжением предыдущей публикации автора, объясняет необходимость использования компенсаторной компетентности в педагогической деятельности.

Ключевые слова: компенсаторная компетентность, компетенция, компенсаторные стратегии, педагогический процесс, затруднительная педагогическая ситуация.

Информация о конфликте интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Педагоги постоянно находятся в ситуации применения новых технологий, обновления способов педагогической деятельности, изобретения интересных видов занятий, то есть постоянно находятся в ситуации апробации своих идей. Но что позволяет им выглядеть уверенными в своей правоте, привлекать внимание учеников, быть услышанными, понятыми и запомненными? Очевидно, какая-то способность находить выход из разнообразных педагогических ситуаций, которые встречаются ежедневно в процессе педагогической деятельности.

Подходя к изучению роли компенсаторной компетентности педагога, обратимся к статье Ю.А. Разинова «Парадоксы истины и

лжи в философии Ф. Ницше» [3]. Автор статьи указывает на то, что человеческая жизнь невозможна без заблуждений. Само по себе заблуждение, пишет автор, толкает нас на поиски истинного. Но что мы должны принять за истинное, если мы всё подвергаем сомнению? Как нам компенсировать нашу недостающую уверенность в своей компетентности по вопросам, которые проходят постоянное развитие, верификацию и обновление, в соответствии с постоянно изменяющимся миром? Анализируя работы Ф. Ницше, автор приходит к выводу о том, что «учение, занятое простым воспроизводством, обречено на исчезновение», т.к. человек будет выполнять только предписания, не имея своих мыслей, не пробуя сделать что-то своё, а лишь следуя инструкции.

В педагогической деятельности мы не можем действовать только по предписанным учебниками педагогики правилам, по той простой причине, что каждый наш ученик является той самой главой, которую мы должны анализировать, по которой должны делать выводы и которую затем должны вписывать в свой собственный учебник педагогики, дополняя его теми знаниями, которые выявили в процессе своей педагогической деятельности.

Неоценимую роль оказывает применение компенсаторной компетентности как на ученика, так и на педагога, использующего данный вид компетентности в своей деятельности: ученик получает полноценный урок, а педагог, обладая высоким уровнем эрудированности, используя компенсаторную компетентность, грамотно выходит из затруднительных ситуаций на уроках.

Приведём пример. На уроке по математике ученик задаёт учителю вопрос, выходящий за рамки школьной программы. Учитель затрудняется ответить на вопрос, но, используя компенсаторную компетентность, находит выход из сложившейся ситуации. Ответ

находят совместно учитель и ученик, используя знания в области информационных технологий и умение работать на различных электронных платформах, где и находят разъяснение по возникшему вопросу.

Разберём второй пример. Ученик не выполняет задания на уроке по причине отсутствия желания. Учитель, используя компенсаторную компетентность, таким образом строит разговор с учеником, что в короткое время добивается успеха, путём привлечения ученика к выполнению задания.

А.Н. Шамов, доктор пед. наук, профессор говорит в данном случае о компенсаторной компетенции, базирующейся на развитии умений находить и использовать синонимы, менять структуру высказывания для получения желаемого результата. Но А.Н. Шамов говорит это о лингвистике. Нам же ничего не мешает перефразировать, перестраивать и подбирать нужные выражения в педагогике, независимо от преподаваемой дисциплины.

Таким образом, мы можем выделить компенсаторную компетентность и отметить взаимосвязь уровня развития компенсаторной компетентности со степенью сформированности других компонентов компетенции. Согласно теории М. Н. Горанской, характеристики компенсаторной компетенции совпадают с чертами общекультурных компетенций. Для них характерны такие свойства, как:

- комплексность;
- многомерность;
- гибкость;
- универсальность;
- междисциплинарность;
- интуитивность;

- релятивность;
- экономичность;
- динамичность.

Процесс реализации компенсаторной компетенции включает в себя:

- анализ коммуникативной ситуации;
- осознание недостаточной компетентности;
- эмоциональную адаптацию к условиям;
- подбор подходящей стратегии;
- определение границ возможной интерференции;
- оценку полученного результата;
- рефлексию над окончательным продуктом речевой деятельности [1].

Осознание недостаточной компетентности является первым шагом на пути к успешному применению компенсаторной компетентности, так как компенсаторные навыки как раз и направлены на решение проблем при нехватке знаний. Этот подход был освещен в трудах западных ученых Э. Келлермана и Н. Полисс, которые предлагали упростить работу по формированию компенсаторных стратегий в процессе обучения коммуникации. Система компенсаторных стратегий, построенная Э. Келлерманом, служит в качестве вспомогательного средства в условиях средней школы. В нашей работе мы расширяем применение этих стратегий и используем их не только в работе учителей иностранного языка, но и педагогов любых специальностей [4].

Подводя итог всему вышесказанному, мы можем сделать вывод о том, что в процессе взаимодействия педагога и ученика очень часто возникают ситуации, незамедлительно требующие нахождения

какого-либо решения. Грамотное использование педагогом компенсаторной компетентности, помогает найти оптимальное решение для преодоления затруднительной ситуации. Находя общий язык с учеником, педагог активно вовлекает его в образовательный процесс, поддерживая тем самым интерес к учебной деятельности, а следовательно, и более эффективное усвоение знаний.

Роль компенсаторной компетентности педагога велика и во многом предопределяет будущее развитие образования, ведь всё, что педагог закладывает в развитие детей сегодня, отразится на будущем развитии государства и общества в целом. Применение компенсаторной компетентности наглядно показывает то, что никогда не стоит сдаваться, напротив, нужно всегда искать выход из затруднительного положения, добиваясь более высоких результатов.

Список литературы

1. Горанская М.Н. Формирование компенсаторной компетенции в иноязычной письменной деловой речи студентов неязыковых вузов: автореф. дис.канд. пед. наук. - Петрозаводск, 2011.
2. Разинов Ю.А. Парадоксы истины и лжи в философии Ф. Ницше/ Философский ежегодник / под общ. ред. С. А. Лишаева — Самара: Самар. гуманитар. акад., 2015. — 214 с. стр.40-60
3. Теплов Б.М. Психология – издание, восстановленное с оригинала 1954 года
4. Фадель Ч./ Четырёхмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха/ Чарльз Фадель, Майя Бялик, Берни Триллинг:Пер.с англ. – М.: Издательская группа «Точка», 2018. – 240 с.

Сведения об авторе

Гугуева Татьяна Алексеевна — педагог-психолог МБОУ Школа № 116 г. о. Самара

Денькина О.В.

Аутоагрессивное поведение подростка и направления профилактической работы

Подростковый возраст — один из самых важных, но трудных и противоречивых для человека жизненных периодов. По определению Е.В. Алфеевой, он выступает в роли «переходного мостика» между детством и взрослостью [6].

К сожалению, понятия «рискованное поведение» и «подростковый возраст» — это почти синонимы. Подростки совершают поступки, пытаясь привлечь к себе внимание, хотят быть услышанными и понятыми. Конечно, когда подросток говорит о том, что не хочет жить, это всегда вызывает тревогу у окружающих. Опасность наступает ровно тогда, когда у подростка появляется намерение к совершению самоубийства — наличие суицидальных мыслей, затем намерений и наличие плана суицидальных действий, другими словами, когда подросток понимает, как он это сделает, в какое время, в каком месте.

По мнению Н. П. Пищулина аутоагрессия в структуре модели поведения, характеризующегося дезадаптацией, возникает как результат фрустрации. Люди, которые реагируют аутоагрессией на изменения, неспособны вынести изменения социальной среды и неспособны вынести тяготы стресса при вхождении в новую социальную ситуацию [4].

Среди подростков суицидальные попытки часто носят именно демонстративный характер. Они вовсе не хотят умереть, а только достучаться до кого-то, позвать на помощь, обратить внимание на свои проблемы. Эксцессы совершаются после ссор с родителями и

сверстниками; у подростков, также как и у взрослых, причиной суицида может выступать социально-психологическая дезадаптация.

В.В. Козлов утверждает, что аутоагрессивные личности обладают сниженной общей устойчивостью к кризисным условиям и в большей степени подвержены хроническим аддикциям, таким как наркомания, алкоголизм, суицидальное поведение [3].

Наиболее распространенными признаками суицидального поведения являются:

- Уход в себя. В подростковом возрасте стремление побыть наедине с собой — естественное желание. Подростки начинают задумываться о смысле жизни и ограничивают доступ в свое пространство друзей и близких родственников. При этом замкнутость может быть глубокой и длительной.

- Частые смены настроения. Состояние хандры у подростков может быть вызвано плохим самочувствием, усталостью, влюбленностью, семейными неурядицами. И если настроение подростка чуть ли не ежедневно колеблется между возбуждением и упадком, налицо причины для тревоги.

- Агрессивность. Нередко вспышки раздражения, гнева, жестокости, нехарактерные для них вспышки гнева и необоснованной ярости к окружающим являются призывом обратить на него внимание.

- Нарушение аппетита. Отсутствие или ненормально повышенный аппетит тесно бывают связаны с саморазрушающими мыслями и должны всегда рассматриваться как критерий потенциальной опасности.

- Раздача подарков окружающим. Подростки, планирующие суицид, предварительно раздают близким или друзьям свои вещи. У

подростков происходит обесценивание того, что раньше было очень важным и значимым.

- Психологическая травма. Каждый человек имеет свой индивидуальный эмоциональный порог. Расставание с родными и привычным укладом жизни, переезд, столкновение со значительными физическими, моральными и интеллектуальными нагрузками, незнакомая обстановка и атмосфера могут показаться подростку, в той или иной степени, трагедией его жизни.

- Перемены в поведении. Нехарактерное для подростка поведение: когда сдержанный, немногословный, замкнутый подросток неожиданно для окружающих начинает много шутить, смеяться, болтать. Глубокие переживания, одиночество или психологическую травму он стремится скрыть под маской веселья и беззаботности. Другим тревожным симптомом является безразличие к общению, жизни, снижению успеваемости, примирение с людьми, с которыми был в длительной ссоре.

- Открытые и косвенные высказывания о нежелании жить: «Не хочу больше жить», «Я больше не буду ни для кого проблемой», «Тебе больше не придётся обо мне волноваться», «Мне нельзя помочь». Также очень значимыми бывают косвенные намеки на возможность суицидальных действий (устанавливает соответствующий статус в социальных сетях, делится депрессивной музыкой, которую раньше не слушал и не воспринимал). В таких случаях со стороны окружающих недопустимо невнимание к суициденту.

- Депрессия. Это глубокий эмоциональный упадок и что касается подростков, то они становятся замкнутыми, уходят в себя, снижается интерес к любому из видов деятельности или снижение удовольствия от деятельности, которая раньше подростку нравилась;

постоянная скука и апатия. При этом они маскируют свои чувства настолько хорошо, что окружающие долго могут не замечать перемен в их поведении.

А. Г. Амбрумова причиной, приводящей к аутоагрессивному поведению, называет стрессогенную ситуацию, в основе которой могут оказаться семейные и межличностные конфликты, неприятности в учебном заведении и прочее [1].

Направления профилактической работы с подростками с аутоагрессивным поведением

На протяжении всего периода обучения в колледже необходимо осуществлять работу во взаимодействии с классными руководителями, кураторами, мастерами п/о, социальным педагогом, медицинскими работниками по профилактике суицидов. Важно сформировать у студентов высокую нравственность, чуткость, ценностные ориентации, взгляды, привычки. Одна из главных задач — создание у них уверенности в своей социально-правовой защищенности, возможности преодолеть жизненные невзгоды. Немаловажное значение имеет правовое воспитание, разъяснение им прав и обязанностей по защите личных интересов, оказание помощи, при необходимости, в решении семейно-бытовых проблем.

Поскольку доля попыток совершается на почве семейных конфликтов, необходимо:

- ✓ знать и анализировать обстановку в семьях студентов;
- ✓ деликатно проводить работу по стабилизации отношений в неблагополучных семьях;
- ✓ организовать проведение цикла бесед о культуре семейно-бытовых отношений.

В. В. Герасимова подчеркивает, что психологу, работающему в системе образования, для оказания существенного влияния на

снижение случаев аутоагрессии нужно методическое обеспечение, содержащее алгоритм профилактики, заключающийся в диагностических, профилактических, коррекционных, мониторинговых инструментах [5].

Учитывая тот факт, что, взрослея, подростки отдаляются от своих семей, тревожные сигналы о намерениях совершить суицид скорее будут услышаны однокурсниками, друзьями или педагогами, чем членами семьи. Психолого-педагогическая поддержка, доброе участие, оказанное подросткам в сложной жизненной ситуации, помогут избежать трагедии. В любом случае, лучше предотвратить проблемную ситуацию. Ситуация проявления суицида, как одного из вариантов поведения, может возникнуть у студентов в сложившейся для них экстремальной ситуации, поэтому профилактическая работа должна проводиться систематически.

Профилактика суицидального поведения — это своевременное диагностирование и соответствующая психолого-педагогическая помощь, активная эмоциональная поддержка, поощрение его положительной направленности с целью облегчения негативной ситуации.

Подросток должен понимать, что его готовы выслушать; он должен чувствовать, что его мысли, переживания принимаются, что его понимают. Здесь очень важно доверие. Если подросток ощущает поддержку, то снизится острота переживаний и боли.

Основной целью профилактической работы является создание в колледже благоприятного социально-психологического климата, способствующего укреплению психологического здоровья подростков, юношей и девушек, родителей/законных представителей.

1. Первичная профилактика направлена на укрепление психического здоровья в целом и проводится со всеми субъектами

образовательной среды (подростки, родители/законные представители, педагоги). Объектом первичной профилактики являются подростки, не имеющие суицидальных мыслей и намерений. Цель первичной профилактики – минимизация возможного риска возникновения суицидальных намерений.

2. Вторичная профилактика – это поддержка подростков, юношей и девушек, находящихся в кризисной ситуации. Основная цель вторичной профилактики – оказание практической психолого-педагогической помощи в поиске выхода из сложившейся ситуации для стабилизации психологического состояния.

3. Третичная профилактика – это помощь, которая оказывается людям, уцелевшим после попытки суицида, а также их родным и близким (ближайшему окружению); этот вид профилактики также направлен на социально-психологическое сопровождение в течение всего периода обучения в колледже.

Для достижения максимальной эффективности психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий по снижению риска аутоагрессивного поведения у подростков В.А. Закондырина рекомендует проводить работу, сочетающую индивидуальную и групповую работу без выделения аутоагрессивных подростков из группы сверстников; профилактическую разъяснительную и лекционную работу с семьей и ближайшим окружением подростка [2].

Список литературы

1. Абрумова А.Г., Тихоненко В.А. Диагностика суицидального поведения. – М., 1980.
2. Закондырина В.А. О результатах исследований по выявлению психологического портрета подростков со склонностью к аутоагрессивному суицидальному поведению. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2007. (выпуск 79).

3. Козлов В.В. Работа с кризисной личностью. – Изд.: Институт психотерапии, 2007.
4. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования Фурманова И.А., Сизанов А.Н., Хриптович В.А. – Минск, РИВШ, 2011.
5. Психологические аспекты профилактики аутоагрессивного поведения у обучающихся образовательных организаций: методическое пособие /сост.: В.В. Герасимова. – Казань: ИРО РТ, 2015.
6. Психология трудного детства: материалы Международной научно-практической конференции. – Курган: Изд-во Курганского гос.ун-та, 2014.

Сведения об авторе

Денькина Ольга Владимировна — педагог-психолог ГАПОУ «Новокуйбышевский гуманитарно-технологический колледж»

Дёкина Е.А.

Профилактика травли среди обучающихся начальных классов посредством проведения программы Т.М. Жекулиной «Кладовая души»

Программа «Кладовая души» представлена в книге Жекулиной Татьяны Михайловны «Травля в школе. Нарративный подход к работе с проблемой».

Программа рассчитана на учащихся начальной школы, так же может использоваться и при работе с пятыми классами в целях профилактики травли и сплочения учеников в классе, где имеются частые конфликтные ситуации между детьми, заканчивающиеся физическим и психическим насилием.

Цель программы — снижение уровня психического и физического насилия в классе.

Задачи:

- 1) визуализация конфликта как проблемы класса;
- 2) отработка адекватной модели поведения в конфликтной ситуации;
- 3) развитие навыков эффективного общения.

Для проведения программы нужны такие материалы, как листы ватмана, бумага формата А4, «костюм-маска», иллюстрированные журналы для коллажа, ножницы, клей, карандаши, фломастеры.

На первом занятии по поиску причин конфликтности ученикам объясняется цель предстоящих занятий, правила, они информируются о сути предстоящих занятий. Необходимо заинтересовать учащихся, чтобы инициатива в постановке личной цели создания дружного класса исходила от самих ребят. После постановки цели дети на листах формата А4 рисуют своё настроение на данный момент. Далее

в рамках занятия ребята в малых группах формулируют причины конфликтов в классе. Дети активно включаются в обсуждение причин. Затем составляется список причин конфликтности в классе, который выводится на ватман для презентации на третьем занятии. В конце занятия получаем обратную связь от учеников об их настроении. Интерес вызывают те ученики, у которых настроение ухудшилось. Если ребёнок желает, то может рассказать о причинах такого изменения.

Второе занятие посвящено первичной диагностике (она занимает один урок) по следующим методикам:

1. Социометрический тест – выбор одноклассников осуществляется по трём параметрам: учебный, игровой и личностный.
2. Методика оценки психологической атмосферы в классе (по А.Ф. Фидлеру).
3. Шкала личностной тревожности для учащихся (А.М. Прихожан) форма А.
4. Проективная методика «Несуществующее животное».

Далее начинается работа с проблемой. Списки причин конфликтности вывешивается на ватмане на 3 занятия. Особое внимание уделяется процедуре отделения проблемы. Детям предоставляется возможность посмотреть на неё со стороны, взять больше ответственности за характер отношений с проблемой конфликтности, таким образом, уменьшая количество обвинений и снижая чувство вины у обучающихся. Такой приём называется экстернализация (выведение проблемы во вне). На данном этапе дети рисуют проблему и придумывают ей название. В конце занятия предлагается таблица, в которой на протяжении недели (до следующего занятия) дети должны будут отмечать события, связанные с появлением «проблемы» в классе: сколько раз в день она

явился, кого она взял к себе в команду, что заставил ребят сделать. Эту информацию в таблицу заносит учитель со слов учеников, или же он сам предлагает записать случай, требующий внимания. Наглядное представление конфликта поможет осознать его наличие в данный момент, контролировать его силу (а точнее, свою агрессию).

На занятии «Я – репортёр» используется психодраматический приём, где дети общаются с проблемой, что бы узнать её слабые и сильные стороны:

- ✓ Что тебе от нас нужно? (я хочу, чтобы вы грустили, боялись)
- ✓ Как ты понимаешь, что к нам нужно придти?
- ✓ Когда тебе хорошо у нас в классе?
- ✓ Почему тебя ребята слушаются?
- ✓ Что будет с нами, если мы будем делать всё, что ты хочешь?
- ✓ Как ты нас злишь?

После этих вопросов меняется тема, с такой целью, чтобы выяснить слабые стороны «проблемы». Примерные вопросы:

- ✓ Когда тебе грустно?
- ✓ Какие слова тебе не нравятся?
- ✓ А тебе хочется уйти от нас?
- ✓ Когда ты у нас скучаешь?

Дети придумывают собственную историю развития событий в классе без конфликтов и ссор путём составления коллажа и вырезок из журналов.

Затем отрабатывается блок «Учимся общаться» посредством отработки правил общения в группе и командной работы. Класс делится на подгруппы или на команды, придумывают название и эмблему команды сначала каждый индивидуально, а затем, объединяясь в свои команды, отрабатывают и представляют свои команды. На дальнейших занятиях детям даются задания, такие как:

1. Вспомнить и написать пять положительных героев сказок.
2. Написать пять волшебных транспортных средств.
3. Написать пять предметов (средств), с помощью которых в сказках совершается волшебство.
4. Придумать пять способов, как подружиться с теми, кто уже дружит между собой.
5. Придумать пять способов, как вести себя человеку, которому двое других дали понять, что не хотят с ним дружить
6. Придумать пять способов, как дать понять человеку, что с ним не хотят дружить двое других (но не обидеть его).

Затем подводятся итоги игры. Выявляются победители. Поздравляем их аплодисментами, напомнив приём из списка навыков общения: порадоваться успеху победителя, поздравить его.

Затем детям предлагается поговорить о дружбе. После беседы дети получают задание создать рисунок на тему «Дружба». В подгруппах на листе ватмана рисуют своё представление о дружбе и обсуждение того, что нарисовали.

На последнем занятии детям предлагается оставить в классе книгу на память «Способы борьбы со злостью».

Рефлексивный отчёт по итогам входящей и итоговой диагностики в результате реализации программы представлен ниже

1. Анализ результатов социометрического теста представлен в *таблице 1*.

Таблица 1.

Статусное расположение детей в группе

Показатели	До занятий	После занятий
«Звёзды»	6% (1)	6% (1)
Предпочитаемые	26% (4)	26% (4)
Принятые	33% (5)	46% (7)
Изолированные	33% (5)	20% (3)

Индекс групповой сплочённости	0,1	0,3
-------------------------------	-----	-----

Таким образом, после завершения развивающей психолого-педагогической программы повысилось количество принятых детей в классе, соответственно снизился процент изолированных детей. Также повысилось количество взаимных выборов, тем самым увеличился индекс групповой сплочённости на 0,2.

2. Анализ социально-психологической атмосферы в классе (по А.Ф. Фидлеру) показал увеличение на 24% детей, считающих, что психологический климат в классе стал более благоприятным, чем до занятий. Дети стали более дружелюбны, повысился уровень согласия, удовлетворённость отношениями в классе, продуктивность, отмечают более тёплые отношения, нежели чем до занятий. Данные представлены на рисунке 1.

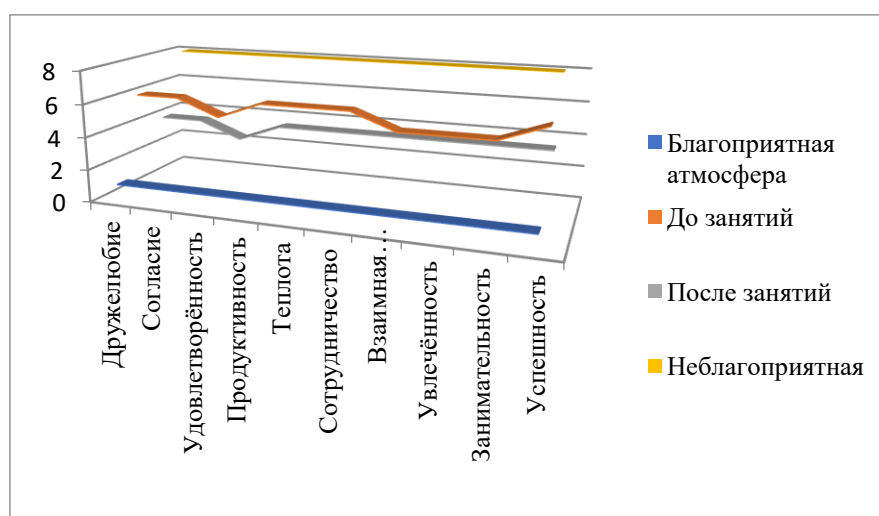


Рис.1.

3. Шкала личностной тревожности оценивалась по межличностной субшкале.

Межличностная тревожность связана с взаимоотношениями ребенка с окружающими людьми — сверстниками, взрослым. Возникает в результате конфликта ребенка со взрослыми, особенно со

сверстниками, когда ребенок чувствует себя отверженным, ему недостает внимания к себе со стороны окружающих людей; кроме того, межличностная тревожность может быть связана с личностными особенностями подростка, вызвавшими трудности в общении с другими людьми.

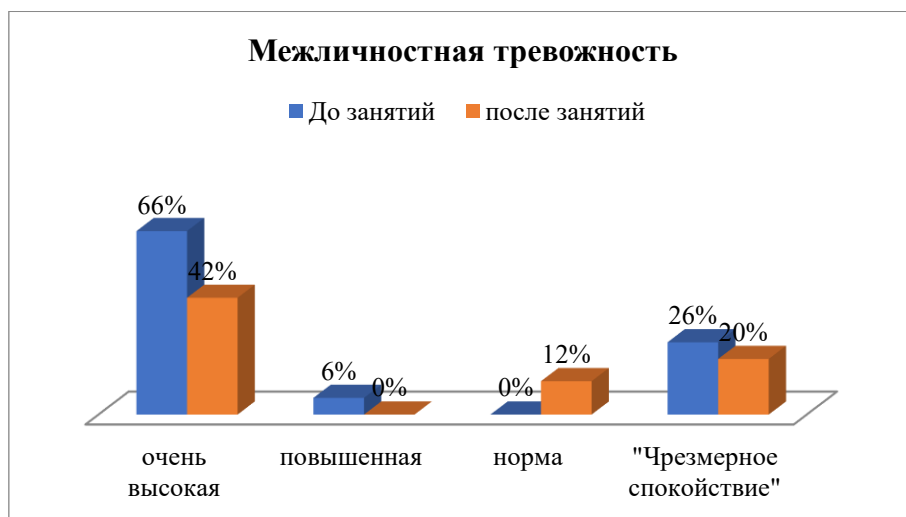


Рис.4

Таким образом, после занятий наблюдается снижение межличностной тревожности учащихся на 24%.

4. В проективном рисунке «Несуществующее животное» фиксировалось число деталей, отражающих агрессивные компоненты: углы, рога, клыки, зубы, шипы, копыта, когти, клювы. Так как по одному проективному тесту некорректно обсуждать уровень агрессии, данный тест был необходим, для того чтобы констатировать общую динамику агрессивного состояния у детей в первичной и итоговой диагностике.

В начале занятий по программе у 60% обучающихся выявлены показатели агрессии. Итоговая диагностика после проведённой программы показала снижение агрессивных компонентов у 26% (4) обучающихся.

Выводы: таким образом, итоговая диагностика показала увеличение числа взаимных выборов в классе, о чём свидетельствует повышение индекса сплочённости коллектива.

Сравнительный анализ результатов диагностики также показал снижение уровня школьной тревожности у учеников в классе: увеличилось количество детей со средними показателями тревожности, а количество детей с высокими показателями тревожности сократилось. Выявлено уменьшение количества рисунков с показателями агрессии, в рисунках снизилось число агрессивных компонентов. Сократилось количество детей, утверждающих, что в классе неблагоприятная психологическая атмосфера.

Список литературы

1. Жекулина Т.М. Травля в школе. Нарративный подход к работе с проблемой. – М.: Генезис, 2018. – 184 с.

Сведения об авторе

Дёкина Екатерина Александровна — педагог-психолог ГБОУ СОШ № 1 «ОЦ» ж.-д. ст. Шентала м. р. Шенталинский Самарской области

Доровских С.Е., Морева М.А.

Повышение родительской компетентности через реализацию просветительской программы «Счастливый малыш» для родителей дошкольников 3-4 лет

Формирование ответственного и позитивного родительства — одно из основных направлений социальной политики Российской Федерации, закреплённых в «Концепции государственной семейной политики до 2025 года», утверждённой распоряжением Правительства Российской Федерации № 1618-р от 25 августа 2014 года. Современный взгляд на сущность процессов воспитания и развития, нашедший отражение в ФГОС дошкольного образования, выдвигает организацию партнерских отношений мира взрослых и детей как одну из важнейших, фундаментальных целей образования.

Отечественные психологи (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.С. Мухина) в качестве доминирующей стороны в развитии личности называют социальный опыт, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми знаний и умений, но осуществляется развитие их способностей. Для развития личности ребенка важна гармония семейных отношений. «Воспитание, понимаемое в широком смысле этого слова, должно в сущности являться основным стержнем, вокруг которого строится все развитие», — писал Л.С. Выготский [1, с. 202].

Л.С. Выготский считал, что ребенок созревает психологически и социально вместе со своей «жизненной ситуацией развития». Ибо реально существует и развивается не ребенок, а система «взрослый – ребенок», из которой только постепенно он выделяется как

самостоятельная единица. При этом общение со взрослым, и специально организованная совместная деятельность являются основными источниками развития ребенка.

Согласно суждениям М.И. Лисиной, решающим фактором формирования у ребенка полноценной психики служат те виды общения с ним взрослых, в которых он может быть полноправным участником межличностной ситуации [2]. Внимание, эмоциональная включенность взрослого значительно повышают возможности ребенка и способствуют появлению новых интересов и способов действия.

В лаборатории В.Н. Дружинина было показано, что на развитие ребенка больше влияет тот родитель, который эмоционально ближе. Таким образом, становится ясно, что семья — это не просто сумма ее членов, образующая интеллектуальный климат, а сложная структура, обладающая различными, в том числе эмоциональными зависимостями [3]. Определенные условия семейного воспитания могут формировать личностные качества, препятствующие или, напротив, благоприятствующие проявлению способностей ребенка.

Становление родительства — кропотливый и нелегкий труд. Специалисты в области детско-родительских отношений (А.А. Бодалев, А.Я. Варга, З. Матейчек и др.) важнейшим показателем качества родительства признают компетентность матери и отца, проявляющуюся в гибкости, адаптивности, изобретательности их позиции.

Следует отметить, в настоящее время родители имеют достаточно высокий уровень образования и информационной культуры. При этом знания о воспитании и развитии детей в основном строятся на личном опыте семейного воспитания, информации из Интернета, родительских форумов и чатов. В огромном потоке

информации разного качества довольно сложно выделить главное. Поэтому у современных родителей информации много, а знаний мало.

В связи с этим для повышения родительской компетентности была разработана просветительская программа для родителей дошкольников 3-4 лет «Счастливый малыш». Программа реализовывалась в МАДОУ «ЦРР – детский сад № 375» г.о. Самара и СП «Детский сад № ГБОУ СОШ № 2 п.г.т. Смышляевка в 2021 году.

Цель программы заключается в повышении родительской компетентности через освоение навыков эффективного взаимодействия в системе «родитель – ребенок».

В ходе реализации программы были решены следующие задачи:

- ознакомление родителей с особенностями возраста детей 3-4 лет;
- формирование у родителей умения эффективно общаться с ребёнком;
- получение родителями опыта совместной с детьми деятельности;
- оказание психолого-педагогической помощи родителям для успешной адаптации детей к условиям детского сада.

В программе приняли участие:

- 14 родителей (мамы) в СП «Детский сад № ГБОУ СОШ № 2 п.г.т. Смышляевка;
- родителей (мамы) в МАДОУ «ЦРР – детский сад № 375» г.о. Самара.

Следует отметить, что в ходе реализации программы еще 7 родителей посетили 1-2 занятия с последующими индивидуальными консультациями. Также в младших группах наблюдалось повышение спроса на индивидуальные психологические консультации.

Цикл занятий рассчитан на 9 занятий, которые проводились каждые 2 недели. Срок апробации: сентябрь – декабрь 2021 г.

№ п/п	Наименование тем
1	Адаптация детей к детскому саду.
2	Семинар-практикум «Как преодолеть кризис 3-х лет?»
3	Диагностика ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин), «Я и мой ребенок» (А. Емельянова)
4	Лекция «Ваш ребенок и тайны его характера»
5	Круглый стол «Поощрение, наказание или правила?»
6	Занятие с элементами тренинга «Азбука общения»
7	Круглый стол «Игра – забава?» с мастер-классом «Учимся, играя»
8	Коллаж «Счастливый малыш»
9	Диагностика ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин), «Я и мой ребенок» (А. Емельянова)

Группы формировались на добровольной основе через индивидуальное консультирование и состояли из родителей с мотивацией на повышение родительской компетентности.

Анализируя результаты по опроснику родительских отношений (авторы А.Я. Варга, В.В. Столин) можно сделать вывод о том, что во всех параметрах исследования произошли изменения, уровень отвержения ребенка снизился на 4%, уровень сотрудничества повысился на 8%, уровень симбиотических связей снизился на 12%, авторитарная гиперсоциализация на 8%, маленький неудачник на 4%.

По тесту «Я и мой ребенок» (автор А. Емельянова) на 10% увеличилось количество родителей с высоким уровнем родительской компетентности, на 12% со средним и на 18% снизилось количество респондентов, набравших менее 16 очков (низкий уровень).

Сравнение результатов первого и второго срезов обследования позволяет сделать вывод, что в результате проведенной просветительской работы прослеживается тенденция позитивного изменения родительского отношения к ребенку и поведенческих стереотипов в общении с ним, что в свою очередь, может свидетельствовать о преодолении родителями воспитательной некомпетентности.

Анализируя результаты анкетирования родителей, прошедших занятия по данной образовательной программе, можно сделать следующие выводы:

— более 80% участников имеют четкие и понятные представления о возрастных особенностях ребенка;

— 62% отмечают позитивные изменения во взаимодействии с детьми;

— 48% родителей используют эффективные способы общения с ребенком;

— большая часть участников (56%) ощущают себя более компетентными в вопросах о психолого-педагогических особенностях развития эмоционально-личностной сферы ребенка.

По результатам диагностики и анкетирования родителей наметились следующие тенденции:

1. Наибольший эффект после проведения образовательной программы был отмечен у родителей в знании возрастных особенностей детей, проявлений кризиса 3-х лет и стратегии поведения в ситуации конфликтов с ребенком.

2. Изменение родительских установок в отношении ребенка требует более длительного времени и более глубокой индивидуальной работы.

3. Овладение умениями эффективного общения с ребенком имеет хорошую результативность, но требует большего времени на формирование навыка.

Вывод: просветительская работа психолога с родителями младших дошкольников по образовательной программе «Счастливый малыш» выявила положительную динамику в формировании родительства как средства воспитания ребенка.

Занятия способствуют повышению психологической культуры родителей в семейном воспитании, расширению представлений о возрастных особенностях детей; содействует формированию гармоничного стиля взаимодействия родителей с детьми, основанном на сотрудничестве.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Кризис семи лет. Собрание сочинений в 6 т. Том 4. – М.: Педагогика, 1984. – 367 с.
2. Доронова Т.Н., Соловьева Е.В., Жичкина А.Е. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития. – М.: ЛИНКА – Пресс, 2001. – 224 с.
3. Дружинин В.Н. Психология. Учебник для экономических вузов. – СПб.: Питер, 2002. – 572 с.

Сведения об авторах

Доровских Светлана Евгеньевна — педагог-психолог МАДОУ «ЦРР — детский сад № 375» г. о. Самара;

Морева Марина Анатольевна — педагог-психолог ГБОУ СОШ № 2 п. г. т. Смышляевка Волжского района Самарской области СП «Детский сад»

Егорова А.А., Шевлягина А.С.

Технологии развития критического мышления у подростков в условиях образовательного учреждения

Аннотация. В настоящий момент образовательное учреждение ставит перед собой цель не только научить и воспитать подрастающее поколение, но и развить в детях такие важные умения и качества, как самостоятельность, активность, умение анализировать и сопоставлять, умение ориентироваться в большом потоке информации, разграничивать и находить нужное для себя и делать выводы. В статье рассмотрены основные технологии и методы, которые позволяют развить критическое мышление у подростков, в условиях образовательного учреждения.

Ключевые слова: критическое мышление, технологии, рефлексия, воля, осмысление, образовательное учреждение.

В настоящий момент в новой информационной образовательной среде технология развития критического мышления занимает важное место. Так как с ее помощью педагогу можно упростить процесс обучения несовершеннолетних, повышая уровень работоспособности учащегося, а также позволяя ему усваивать новые знания через процесс постоянного поиска информации? Технологии, описанные в данной статье, не только отвечают новым социальным запросам образования, но и обеспечивают формирование такой ключевой компетенции у учащегося, как умение учиться.

В процессе обучения педагогу важно не только передавать ребенку уже готовые знания, но и научить ребенка самостоятельно

добывать знания, анализировать полученную информацию, делать выводы, вычленять самое важное и т.д.

В традиционной схеме обучения роль учителя заключается в преподнесении ребенку уже готовой информации, а роль ученика состоит в запоминании и в повторении увиденного и услышанного. Такая работа формирует у ребенка стремление к заучиванию и не вызывает интереса к самостоятельному, более детальному изучению темы, в связи с чем познавательная мотивация учащегося заметно снижается.

В психологии и педагогике нет общепринятого термина «критическое мышление», однако в общем виде — это умение личности вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта. Критическое мышление также позволяет структурировать и перерабатывать чужой опыт, применяя его в своих личностных целях. В педагогической деятельности «критическое мышление» выступает в виде совокупности качеств и умений, которые определяют уровень исследовательской культуры ученика и преподавателя [2].

Технология развития критического мышления в подростковом возрасте имеет особую значимость, так как этот возраст характеризуется подготовительным этапом вступления несовершеннолетнего во взрослую, самостоятельную жизнь. Развитое критическое мышление у подростка позволяет ему иметь собственное мнение на определенные ситуации и учит корректно его высказывать, быть открытым по отношению к другим людям. Такие умения помогают подростку успешно адаптироваться к изменяющимся окружающим условиям, а также учат сотрудничать и работать в группе.

Помимо этого, критическое мышление позволяет сформировать у подростка информационную компетенцию личности, способность выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми, а также делает личность более устойчивой к кризисным ситуациям, что снижает риск формирования вредных привычек и проявления различных форм девиантного поведения. Перечисленные качества помогают несовершеннолетнему не только в учебе, но и в повседневной жизни. Так как в настоящее время образовательное учреждение ставит перед собой цель воспитать независимую от чужого мнения, развитую и образованную личность, которая владеет определенным субъективным опытом, позволяющим ей свободно ориентироваться в условиях постоянно меняющегося мира.

В образовательном учреждении при развитии критического мышления у подростков эффективным является использование технологии «Развитие критического мышления», авторами которой являются Ч. Темпл, Д. Стил и К. Мередит. Данная технология основана на разделении урока на 3 части: вызов, осмысление, рефлексия. Рассмотрим подробнее каждую из них.

Первая стадия — стадия вызова ставит перед учителем задачу заинтересовать учащихся в происходящем, замотивировать их на выполнение дальнейшей работы. Данная стадия позволяет «активизировать» уже имеющиеся знания, либо создать устойчивые ассоциации по отношению к изучаемому новому материалу. На данном этапе ученик выполняет такие функции, как «вспоминание» изученного ранее материала, систематизация информации до начала ее изучения и задавание уточняющих вопросов. Данная стадия

позволяет подготовить ученика к дальнейшему восприятию информации.

На первой стадии педагог использует такие эффективные педагогические методы, как: составление списка известной информации, высказывание предположений по ключевым словам, систематизация материала (в том числе графическая — использование таблиц, кластеров, презентаций), верные и неверные утверждения, перепутанные логические цепочки.

Вторая стадия — осмысление. На этой стадии учащийся непосредственно работает с полученной информацией. Педагог на этой стадии стремится сохранить интерес учащегося к изучаемой теме, используя такой метод, как метод «от старого к новому».

На второй стадии используются такие педагогические методы, как: метод активного чтения и активного слушания, маркировка (отмечание) важной информации, ведение различных записей, бортовых журналов, работа в парах.

Заключительная стадия — стадия рефлексии. На последнем этапе учащимися подводятся итоги и делаются общие выводы, анализируется полученная информация, творчески перерабатывается. На данной стадии учащиеся соотносят полученную информацию с уже имеющейся, используя полученные на стадии осмысления знания.

На заключительном этапе педагог может использовать такие приемы и методы работы, как: заполнение таблицы и кластеров, установление причинно-следственных связей между блоками информации, ответы на вопросы, организация «круглых столов», дискуссий, написание творческих работ по теме (например, эссе) [1].

Рассмотрим также несколько приемов технологий развития критического мышления подростков в образовательном учреждении,

которые можно эффективно применять и использовать на каждом из этапов:

Метод «Корзина идей», целью которого является организация индивидуальной и групповой работы в начале урока, для актуализации имеющихся у учащихся знаний. Педагогом на доске или презентации «прикрепляется» корзина, в которую условно складывается известная детям информация по изучаемой теме. Данный метод широко используется на стадии вызова.

Метод «Мозговой штурм», целью которого является выяснение имеющейся информации у детей по изучаемой теме, «набрасывание» новых идей и предположений, а также активизация имеющихся знаний. Активно используется на стадии осмысления.

Метод «Инсерта» предполагает чтение текста с определенными пометками: «+» — это известная ранее информация, «-» — это новая информация, «!» — это интересная информация, а «?» — информация, требующая уточнения. Также используется на стадии осмысления.

Метод «Свободное письмо» представляет собой аргументированное письмо, написанное учащимися с целью выразить свои мысли и мнение по теме. «Письмо» может быть представлено как в форме эссе, так и в виде сочинений, пословиц, афоризмов. Широко используется на стадии рефлексии [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что технология развития критического мышления включает в себя несколько приемов и методов работы.

Рассмотренные в статье технологии адаптированы под условия образовательного учреждения и являются эффективными при развитии критического мышления у детей подросткового возраста. Они помогают сформировать у учащихся высокий уровень

исследовательской культуры, умение аргументировано и логически мыслить, помогают развить самостоятельность и дедукцию. Наличие данных и умений является необходимым «набором» качеств, для дальнейшего успешного существования подростка как в учебной деятельности, так и за ее пределами.

Список литературы

1. Заир-Бек С. И., Муштафинская И. В. Развитие критического мышления на уроках. Пособие для учителей ОУ / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштафинская. – М.: Просвещение, 2011. – 220 с.
2. Роберт, И. М. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994.
3. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г. К. Селевко. – Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

Сведения об авторах

Егорова Ангелина Андреевна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Шевлягина Анна Сергеевна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Общение студента-инвалида в студенческой группе

Инвалидность — это специфическая особенность развития и состояния личности, часто сопровождающаяся ограничениями жизнедеятельности в самых разнообразных её сферах. Иными словами, инвалидность — это проблема не одного человека, но и общества в целом.

В обычной жизни инвалидам необходимо больше заботы и внимания, чем большинству из нас. Нередко люди, которые оказались рядом с инвалидами, чувствуют себя не комфортно, а ведь это происходит просто от того, что мы не знаем, как с ними общаться. Дискомфорт пропадает, когда мы начинаем относиться к инвалидам не с жалостью, а с уважением.

Инвалиды чутко реагируют на то, как на них реагируют окружающие и пытаются сами облегчить общение со здоровыми людьми. По итогам прочитанной литературы можно выделить несколько правил для облегчения общения с инвалидами:

1. Уважение. К инвалидам нужно относиться с ничуть не меньшим уважением, чем к другим людям.

2. Расслабленность. Общаясь с человеком-инвалидом, следует вести себя естественно.

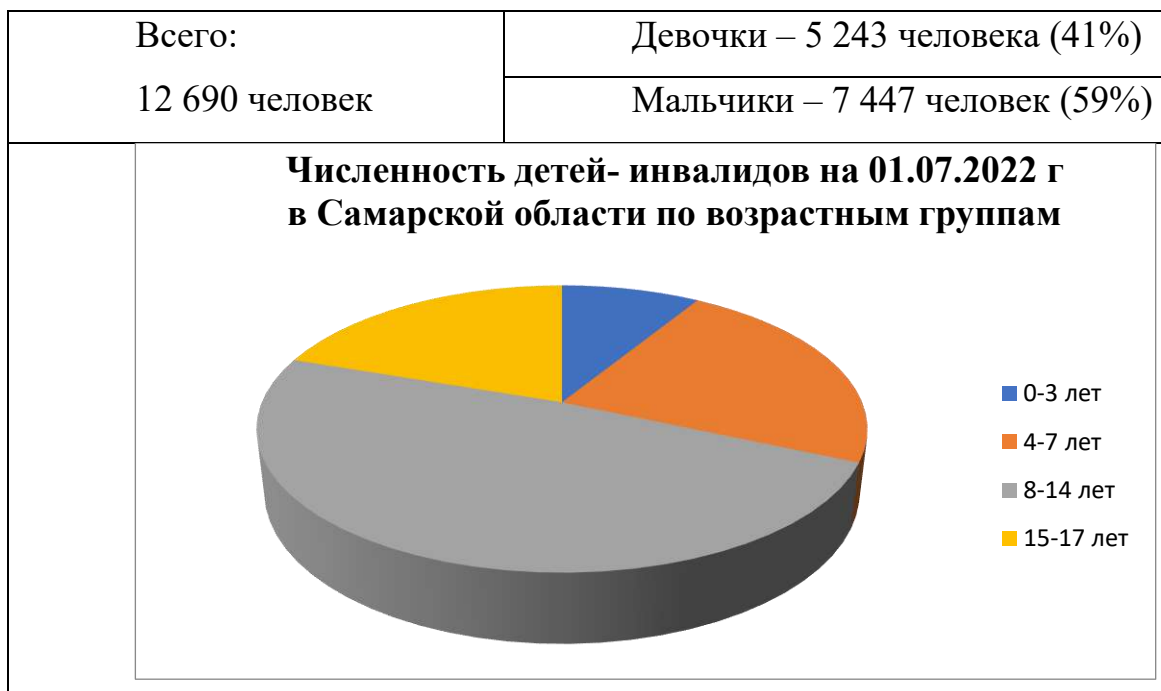
3. Здравый смысл. Здравый смысл и самая обычная вежливость позволят избежать затруднительных ситуаций в общении.

Разговаривая с человеком-инвалидом избегайте слова, имеющие подтекст «неполноценный». Такие слова особенно оскорбляют и унижают этих людей. Данные слова следует исключить из своего лексикона и заменить другими, более позитивными. Это

нужно для того, чтобы не получилось, что вы поддерживаете особую сущность человека, исходя исключительно из факта его физического увечья или болезни.

Значимость процесса нормального вхождения инвалидов в полноценную жизнь общества обусловлена как ростом численности инвалидов и ростом потребности общества в трудовых и личностных ресурсах, так и распространением демократических представлений о равенстве прав инвалидов от их физической, психической или интеллектуальной полноценности.

На сегодняшний день в Российской Федерации численность детей-инвалидов составляет свыше 742 тысяч человек [4]. По данным Пенсионного фонда РФ в Самарской области на 01.07.2022 года численность детей-инвалидов следующая [4]:



Если сравнивать численность детей-инвалидов на 01.07.2022 (12 690 детей) и 01.07.2021 (12 252 детей), можно сделать вывод, что число детей с инвалидностью становится больше и, соответственно,

нашу психолого-педагогическую работу уже нужно сейчас перестраивать, а также нужны новые подходы к формированию и пониманию общественного и личного здоровья, новые меры, направленные на реабилитацию и интеграцию инвалидов в обществе [4].

В нашем колледже студенты начинают учиться с 15 – 16 лет, в этом возрасте подростки активны, амбициозны, у них много целей и задач на будущее. Нужно стараться, что бы юноша признал подростка-инвалида равными себе. Студент должен не бояться смотреть на одноклассника-инвалида, а активно вступать с ним в контакт.

Объектом исследования являются студенты ГАПОУ «НГТК».

Предмет исследования – общение студента-инвалида в студенческой группе.

Цель исследования заключается в изучении общения и отношения к студентам-инвалидам в студенческой группе ГАПОУ «НГТК».

В данном исследовании приняло участие 268 студентов колледжа, в том числе 20 студентов-инвалидов (из 15 разных групп). В результате опроса студентов-инвалидов были получены следующие результаты

Таблица 1

	Вопрос	Ответы/результаты %
1.	В каком ОУ ты обучался до поступления в колледж?	100 % — обычная школа.
2.	Тяжело ли тебе знакомиться с новыми людьми?	60% — нет; 20% — да; 20% — нет.
3.	Считаешь ли ты себя коммуникабельным человеком?	55% — да; 35% — не совсем; 10% — нет.
4.	Есть ли у тебя трудности в общении, если «ДА», то с кем?	35% — со сверстниками; 30% — с

		преподавателями; 35% — трудностей нет.
5.	Как ты считаешь, есть ли у тебя в группе те, кто готов помочь тебе в трудной ситуации?	60% — зависит от ситуации; 40% — есть такие.

По итогам данного опроса (Таблица 1) видим, что все студенты-инвалиды обучались в обычной школе; 60% инвалидов легко знакомятся с новыми людьми; 55% считают себя коммуникабельным; при этом 35% испытывают трудности в общении со сверстниками и также 35% говорят, что трудностей не испытывают; 60% считают, что одногруппники помогут ему в зависимости от ситуации.

Таблица 2

№	Вопрос	Ответы/результаты %
1.	Инвалиды часто встречаются в твоей повседневной жизни?	64% — часто; 34% — редко; 2% — очень редко.
2.	Как ты относишься к студенту-инвалиду в своей группе?	63% — как к равному; 20% — избегаю общения с ним; 17% — стараюсь помогать ему.
3.	Общаешься ли ты с инвалидом из своей группы?	72% — да; 28% — время от времени.
4.	Как ты предпочитаешь вести себя при разговоре с одногруппником – инвалидом?	20% — предпочитаю инициативу в разговоре взять на себя; 15% — предпочитаю инициативу в разговоре предоставить собеседнику; 65% — предпочитаю разговаривать на «равных» позициях.
5.	Если инвалид попросит у тебя помощи в колледже, на улице или общественном месте сможешь ли ты ему помочь?	75% — да; 14% — от ситуации зависит; 11% — затрудняюсь ответить.

По итогам данного опроса (Таблица 2) мы видим, что 64% студентов часто встречают в повседневной жизни инвалидов; 63% относятся к инвалиду как к равному; 72% общаются с инвалидами из своих групп; 65% предпочитают разговаривать с одногруппником-

инвалидом на «равных» позициях; 75% готовы прийти на помощь инвалиду.

Таким образом, можно сказать, что большинство студентов-инвалидов ГАПОУ «НГТК» легко знакомятся с новыми людьми и считают себя коммуникабельными, при этом трудности в общении так или иначе все же есть (со сверстниками). Больше половины опрошенных студентов относятся к однокласснику-инвалиду как к «равному» и общаются с ним так же на равных позициях.

Список литературы

1. Битянова, М.Р. Социальная психология: Учебное пособие. 2-е изд. – СПб. : Питер, 2019.
2. Волосков И.В. Особенности социализации учащейся молодежи // Социологические исследования. – 2009. – № 6. – С. 107-109.
3. Ефимова, Н.С. Социальная психология: учебник. /Н.С. Ефимова, А.В. Литвинова. – М.: Издательство «Юрайт», 2020.
4. <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei>

Сведения об авторе

Жаркова Ольга Игоревна — социальный педагог ГАПОУ «Новокуйбышевский гуманитарно-технологический колледж»

Жевакина Н.С., Кондрашева А.И.

Дифференциация феноменов аутоагрессивного и самоповреждающего поведения в образовательном учреждении

Аннотация. В настоящее время резко возросло количество самоповреждений в подростковой среде. Это опасная мода на «порезы» имеет большую популярность у детей и подростков, регулярно наносящих себе порезы бритвой, ножом или острыми предметами, чтобы заглушить психосоматическую боль физической, для того чтобы избавиться от накопившейся боли и обрести контроль над эмоциями.

В данной статье "Дифференциация феноменов аутоагрессивного и самоповреждающего поведения в образовательном учреждении" авторы раскрывают существенные характеристики такого негативного явления в подростковой среде, как «self-harm», выделяют причины саморазрушительного поведения, основы профилактической работы и способы быстрого реагирования, целью которых является определение причины, серьезности намерений и возможности грамотно и своевременно оказать ребенку помощь.

Ключевые слова: «self-harm», самоповреждение, аутоагрессия.

Актуальность заключается в том, что в настоящее время резко возросло количество самоповреждений в подростковой среде. Self-harm (SH; преднамеренное самоотравление или самоповреждение) распространено у детей и подростков, часто повторяется и может проявиться в крайней форме с летальным исходом. Self-harm, или «самоповреждение» включает в себя широкий спектр видов поведения, а люди, наносящие себе вред, представляют собой

разнородную группу, поэтому необходимо проявлять осторожность при обобщении о самоповреждении. Ведь основными неблагоприятными факторами риска к самоповреждению являются социально-экономическое неблагополучие и психические заболевания, особенно депрессия, злоупотребление психоактивными веществами и тревожность.

Существуют различные формы самоповреждающего поведения; среди них выделяют следующие:

- обкусывание ногтей и губ;
- выдергивание волос на голове или других частях тела (трихотилломания);
- кусание рук или других частей тела;
- царапанье кожи;
- нарушения пищевого поведения (анорексия, булимия и т.д.);
- самопорезы;
- самоизбиение;
- ожоги себя;
- злоупотребление алкоголем, лекарственными средствами и наркотиками и т.д.

К сожалению, в современном обществе наметилась тенденция не обращать внимания, делать вид что ничего страшного не происходит, так как для окружающих такое поведение является глупостью или «дешевым» способом привлечь к себе внимание. Семьи, которые столкнулись с этим, пытаются скрыть этот факт, расценивая как позор и огрехи воспитания. Однако эта проблема гораздо сложнее и шире, чем кажется на первый взгляд. Также полное непонимание его причин и последствий вынуждает людей скрывать его от знакомых и близких и не обращаться за помощью. Мифы также способствуют тому, что люди могут не считать свое поведение

самоповреждением и не обращаться за поддержкой к семье или друзьям, а также за психологической помощью. Реакция взрослых на self-harm детей и подростков чаще всего ограничивается испугом, злостью, раздражением и стыдом, приводит к попытке изменить это поведение с помощью наказаний и ругательств, что только укрепляет самоповреждение как способ контролировать ситуацию и свои эмоции. Непонимание сути проблемы приводит к отказу в сочувствии и поддержке.

Значимость раннего выявления аутоагрессивного поведения у подростков снижает риски рецидивов и повышает качество жизни ребенка. По исследованиям Е. Давида Клонского, 5-9% подростков в западных странах сообщают о том, что в течение предыдущего года они причиняли себе вред, а 35% студентов колледжей сообщают [1], что за свою жизнь совершили хотя бы один акт самоповреждения, также по исследованиям Е. Патисон более 5% людей, которые были отправлены в больницу после самоповреждения, в течение 9 лет реализуют заверченный суицид [2]. Это свидетельства того, что в последние годы умышленное членовредительство стало более распространенным явлением. Лучшее понимание преднамеренного самоповреждения важно для эффективного оказания помощи и поддержки.

То, что мы знаем о self-harm, получено главным образом из исследований с участием детей. Порезание кожи, по-видимому, является наиболее распространенной формой умышленного членовредительства, встречающейся по меньшей мере у 70% людей, которые намеренно причиняют себе вред. От 21% до 44% подростков бьют, ударяются об предметы или бьют себя, а от 15% до 35% обжигают кожу [2]. Большинство людей, которые намеренно причиняют себе вред, используют более одного метода. Возраст

начала заболевания обычно составляет от 14 до 24 лет. Неясно, чаще ли самоповреждение встречается у женского пола, чем у мужского пола, хотя исследования неклинических субъектов не выявили гендерных различий.

Умышленное самоповреждение может быть следствием психических расстройств, такие как пограничные черты личности, суицидальность, диссоциация, и беспокойство. Посттравматическое стрессовое расстройство также может быть следствием self-harm.

Self-harm вызывает зависимость — об этом говорят многие подростки, рассказывающие о своём самоповреждении. Со временем мысли о самоповреждении могут возникать всё чаще и чаще, и от них трудно избавиться. Мысли о self-harm возникают во время испытаня негативных эмоций, в ответ на стрессовую ситуацию.

Что делать педагогу (работнику школы), если он заметил следы самоповреждения?

Шрамы на руках могут выглядеть очень пугающе, есть риск принять их за неудавшуюся попытку суицида и запаниковать. А паника — это не лучший советчик.

Первое, что придется понять и принять педагогу — шрамы на руках у подростка могут значить что угодно. Это лишь внешнее проявление чего-то, что остается скрытым. Только в том случае, когда есть взаимное доверие и уважение между учителем и учеником, можно предложить разговор. В нем ученик, возможно, расскажет, что с ним происходит и как ему можно помочь. В других случаях навредить легче, чем оказать помощь, поэтому нужно быть очень осторожным в своих высказываниях и действиях. Итак, если Вы увидели шрамы на теле подростка:

1. Постарайтесь не делать никаких выводов. Наша психика устроена так, что основной способ справиться с тревогой перед чем-

либо неизвестным — назвать это. В голову может прийти любая фантазия, объясняющая появление шрамов, но помните, что ее цель — облегчить Вашу тревогу. Никакого отношения к действительности она не имеет, поэтому не озвучивайте ее.

2. Самоповреждения — это не повод для публичных обсуждений. Привлечение общественного внимания к последствиям self-harm губительно даже в тех редких случаях, когда порезы — это истерически-демонстративная реакция, имеющая своей целью как раз привлечь внимание, не говоря уже обо всех других историях.

3. Не следует обращаться к родителям подростка без его согласия, а тем более вопреки прямой просьбе этого не делать. Во-первых, потому что клинический опыт говорит о том, что насилие в семье (моральное и/или физическое) коррелирует с самоповреждениями детей. Во-вторых, часто self-harm — это попытка присвоить себя себе самому, способ противостоять репрессивным машинам родительского и государственного контроля. Сообщая (без согласия подростка) родителям о том, что кажется Вам проблемой, Вы сводите на нет усилия взрослого субъекта по обретению им собственного тела. Он будет вынужден искать новые способы, и они могут оказаться еще более деструктивными.

Помощь может заключаться в том, чтобы тактично сообщить подростку о вашей готовности оказать ту помощь, которую он готов принять. При этом, может пройти немало времени, прежде чем подросток обратится к вам и будет готов поговорить, в это время совершается важная внутренняя работа.

Решение проблемы аутоагрессивного и самоповреждающего поведения, прежде всего, состоит в качественном и количественном изучении сущности феномена, разработки путей, форм и методов профилактики. Для более детального изучения феномена

целесообразно понять, на основании каких субъективных, ценностных систем значений тот или иной человек пришел к избранию данного способа поведения. После анализа субъективных систем значений конкретного индивида как операциональных аналогов сознания аутоагрессора возможно сформулировать практическую цель и определить основные задачи для достижения долговременного стабильного результата предупреждения аутоагрессивного и самоповреждающего поведения или редукции этих поведенческих схем к социально приемлемым формам через пересмотр и трансформацию тех параметров субъективного опыта индивида, связанных в его актуальной системе значений с аутоагрессией.

Список литературы

1. Колонский, Д.Е., Томас, М.А., Олтманс, Ф. / Преднамеренные самоповреждения в неклинической популяции: распространенность и психологические корреляты, 2003 // <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.8.1501>
2. Патисон, Э. М., Кахан, Дж. / Синдром преднамеренного самоповреждения. Американский журнал психиатрии, 1983 // 140(7), 867–872. <https://doi.org/10.1176/ajp.140.7.867>
3. Зайченко А. А. Самоповреждающее поведение / А. А. Зайченко // Психология телесности: теоретические и практические исследования. Сборник статей II международной научно-практической конференции. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2009.

Сведения об авторах

Жевакина Наталья Сергеевна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», МБОУ Школа № 47 г. о. Самара

Кондрашева Арина Игоревна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», МБОУ Школа №83 г. о. Самара

Забелина И.А.

Повышение мотивационного потенциала педагога как ресурса успешного развития обучающихся школы с низкими образовательными результатами

Аннотация. В статье представлен опыт работы педагога-психолога по применению научно-методических подходов в проведении тренингов с педагогическим коллективом, направленных на повышение мотивационного потенциала педагога школы с низкими образовательными результатами.

Ключевые слова: школа с низкими образовательными результатами, мотивация педагога, факторы-мотиваторы, компоненты мотивационной сферы.

Одним из условий повышения качества образования в школах с низкими образовательными результатами является управление профессиональным развитием педагогических работников. Эти образовательные организации не только демонстрируют стабильно низкий уровень учебных и внеучебных достижений обучающихся в освоении образовательных программ в соответствии федеральными государственными образовательными стандартами, но и неэффективность педагогического труда. Также отмечается недостаточный уровень мотивации педагогов и, как следствие, их собственная инертность, стереотипы в мышлении, низкий уровень трансляции знаний, рост рисков учебной неуспешности обучающихся, напряженные отношения с руководством и коллегами. В целях поддержки «отстающих» школ становится проблема ресурсных и компетентностных дефицитов.

Работа со школами данной категории является стратегически важной на уровне Северо-Восточного образовательного округа, так как в основе лежит адресное методическое и психологическое сопровождение со стороны специалистов ГБУ ДПО «Похвистневский РЦ». Важнейшим инструментом в решении данной задачи является совместная выработка общей тактики школы с Ресурсным центром в части реконструкции не только содержания образования, но и кадрового вопроса, формирования командного взаимодействия и повышения мотивационного потенциала педагога как ресурса успешного развития обучающихся.

В научных трудах Б.Г. Ананьева, А.Б. Бакурадзе, В.И. Ковалева, Б.И. Додонова, Л.И. Божовича, В.С. Лазарева и др. отражены позиции развития мотивационной сферы в процессе профессионального становления личности педагога. В частности, А.Б. Бакурадзе называет факторы-мотиваторы, вызывающие желание трудиться и обуславливающие поведение педагогического работника в процессе труда: уровень заработной платы, признание труда со стороны руководства и коллег, интерес к работе, хорошие взаимоотношения в коллективе. К факторам-мотиваторам Ф. Герцберг отнес творческий и профессиональный рост, достижение успеха в деятельности, признание и одобрение результатов труда, продвижение по службе, высокую степень ответственности за выполняемое дело [1, с. 22]. Б.И. Додонов определил компоненты мотивационной сферы, развивающейся в процессе жизнедеятельности (удовольствие от деятельности, конкретный результат и мотивирующая сила вознаграждения по результатам деятельности, принуждающее давление на личность) [3, с. 39].

В обобщенном виде мотивация представляет собой совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к активной деятельности, которые задают ее границы и формы, придают ей направленность, ориентированную на достижение определенных целей. Мотивированных к труду в образовательном учреждении учителей чаще всего отличает стремление не только к повышению эффективности своей педагогической деятельности, но и желание содействовать успехам школы в целом.

Учитывая научно-методические основы и подходы, было проанализировано состояние мотивации педагогов и разработано 3 тренинга с целью повышения их мотивационного потенциала. Проводимые тренинги дали возможность: услышать, увидеть, ощутить, испытать, стать одним коллективом, который чувствует, поддерживает и вдохновляет на новые единые действия и достижения определенных целей.

Задачи тренинговых занятий:

1. Улучшать психологический климат в коллективе, развивать групповую сплоченность.
2. Преодолеть комплексы в общении, формировать и развить навыки искренних высказываний для анализа внутреннего «Я».
3. Побуждать внутренние мотивы личностного и профессионального роста, самоактуализации.
4. Определять факторы мотивации и удовлетворенности профессиональным трудом, отслеживать внешние положительные и отрицательные мотивы в процессе деятельности.

Ожидаемые результаты:

— получение педагогами опыта позитивного и эффективного взаимодействия;

— повышение заинтересованности и значимости в эффективности качества работы и педагогического труда;

— овладение знаниями и умениями в области понимания внутренних и внешних мотивов, потребностей педагогов;

— формирование навыков самоорганизации педагогов.

В рамках тренинговых занятий использовались методы опроса и анкетирования, диагностического интервью, анализа кейсов, психодиагностики:

1. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидлера.

2. Методика «Мотивы педагогической профессии» Т.Н. Сильчевой.

3. Методика «Изучение мотивации профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А. Реана.

4. Диагностика уровня готовности педагога к развитию: анкеты «Выявление способности педагога к саморазвитию», «Факторы, стимулирующие обучение и препятствующие развитию и саморазвитию» по Н.В. Немовой.

Результаты диагностики по выявлению мотивационных комплексов педагогов подтверждают правильно выбранную модель проведения тренингов — это взаимосвязанный набор факторов-мотиваторов, создающих предпосылки для побуждения к высокопрофессиональной педагогической деятельности отдельного педагога и школы в целом. Тренинги рассчитаны на 1,5 часа, имеют четкую структуру: организационно-мотивационный этап, разминка,

обсуждение, обучение, практикум, психоэмоциональная разгрузка, рефлексия (обратная связь). С педагогами выполнялись различные командные и деловые игры, задания с элементами терапии фиксированных ролей («Очерк», «Без маски», «Ученик – учитель»), упражнения («Афоризмы и метафоры», «Откровенно говоря», «Много дел и надо выбрать», «Сердце коллектива»), обсуждение командных ролей (по М. Белбин), моделирование ситуаций по формированию умений самоорганизации педагогов, «Матрица Эйзенхауэра» (анализ собственного опыта планирования деятельности) и др.

Благоприятная психологическая атмосфера в коллективе повышает результативность, продуктивность работы и эффективность взаимодействия, снижает стресс, улучшает позитивное настроение и желание работать. От уровня профессиональных компетентностей педагога, заинтересованности в продуктивной деятельности, удовлетворения потребностей и мотивов, подкрепления внутреннего потенциала зависят результаты качества образования, достижения учеников. Чем больше удовлетворения своей работой, побуждающих мотивов и факторов к активным действиям, тем больше педагог заинтересован в совершенствовании своего мастерства, тем выше и его профессиональные достижения, нацеленные на результат обучающихся. Об этом учителя говорили на тренингах.

В результате проведенной работы со школами с низкими образовательными результатами мы рассмотрели профессиональный рост учителя как объект самоуправления, и в этом необходима система управления этим ростом. Особенное внимание необходимо уделять факторам новизны, инновационным идеям, самооцениванию и самоактуализации [3].

Список литературы

1. Бакурадзе, А.Б. Мотивация труда педагогов. Методическое пособие. Библиотека журнала «Директор школы» – М.: Сентябрь, 2005. – 192 с.
2. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе // Методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2011. – 448 с.
3. Стебловская, Л.С. Мотивация педагогической деятельности как один из факторов профессионального развития педагога // Журнал «Современное педагогическое образование», 2019. – № 5 – с. 38 – 43.

Сведения об авторе

Забелина Ирина Анатольевна — начальник социопсихологического отдела, педагог-психолог ГБУ ДПО «Похвистневский РЦ» Самарской области

Золотухина Д.Г., Кузнецова Л.А.

Решение логических задач в условиях продуктивного взаимодействия дошкольников

Аннотация. В статье представлен опыт использования на занятиях с детьми дошкольного возраста авторского пособия «Находчивые стаканчики». Отражены приемы работы педагога-психолога ДОУ по формированию у дошкольников умения при решении логических задач осуществлять совместный поиск решений, координировать не только ход своих мыслей, но и слаженные, совместные движения, приобретая навык командной работы.

Ключевые слова: продуктивное взаимодействие дошкольников, логические задачи, нестандартное оборудование, разнообразные виды деятельности, ситуация успеха, навыки командной работы.

Умение дошкольников находить правильное решение логических задач (числовые ряды, последовательности символов) во многом зависит от тех образовательных ситуаций, в которых оказывается ребенок. Логические задачи решаются и в речевом плане, когда от ребенка требуется озвучить свое мнение, аргументированно обосновать свой выбор, обсудить его с другими детьми. Дошкольникам сложно аргументированно объяснить суть решения другим детям, обрисовать целостный замысел заданий, представить шаги, которые необходимы при решении игровых заданий, совместно составить из действий логическую последовательность. Коммуникативное взаимодействие, умение действовать сообща у них также недостаточно сформировано. Для того, чтобы сформировать у

дошкольников умение оценить успешность своего действия необходимо постоянно создавать специальные игровые условия, а игра, как целевой ориентир и как ведущий вид деятельности у дошкольников тоже нуждается в поддержке и развитии. Исходя из данной необходимости для решения поставленных задач нами было разработано авторское игровое развивающее пособие «Находчивые стаканчики».

В нашем пособии содержание, задания и условия организации игры формируется с учетом возрастных, индивидуальных возможностей старших дошкольников, содержание насыщено разнообразными видами деятельности. Создаются такие коммуникативные ситуации, в которых у дошкольников возникает желание говорить, обсуждать, спорить, соглашаться, находить общее.

Применение логических задач в пособии во многом облегчает процесс формирования мышления, позволяет сделать образовательную деятельность более визуализированной, при этом формируя умение у ребенка «действовать в уме» в процессе игры.

В комплект пособия входят: круговая резинка, к которой привязаны четыре цветных гибких текстильных прутика (дети, держась за прутики, растягивая круговую резинку или стягивая ее, фиксируют и переносят с места на место перевернутые стаканчики из картона); набор одноразовых цветных стаканчиков; поле на девять клеток, на котором размещаются незаконченные логические ряды; символы для заполнения логических рядов, крепящиеся к полю и к основанию стаканчиков с помощью липкой ленты.

Развитие пространственной ориентировки, микро- и макромоторики, координации не только своих действий, но и

групповых движений происходит в процессе выполнения заданий разного уровня сложности.

Так как игры с нестандартным оборудованием позволяют увлечь дошкольников, способствуют возникновению устойчивого интереса в процессе занятия, мы добиваемся хороших результатов в формировании мышления, внимания, памяти, речи дошкольников, вырабатываем ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном из видов действия, а также переключаться с целью решения последующих задач.

Важным моментом является развитие сенсорных способностей дошкольников — это развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве.

Упражнение «Верни рыбку».

Цель: решение логической задачи с использованием коммуникативных технологий.

Логическая часть упражнения решается методом перебора. Психолог спрашивает у детей, какие рыбки присутствуют в таблице, чем они похожи, чем отличаются, стаканчик с каким изображением рыбки необходимо разместить на незаполненном поле в таблице. Психолог не только поощряет самостоятельный поиск и нахождение решения дошкольниками, но и способствует коллективному обсуждению, в зависимости от его результативности помогает принять правильное решение и подготовиться к согласованному выполнению детьми двигательной части упражнения.

Подвижная часть упражнения. Предполагает участие двух, или четырех детей. И в том, и в другом случае дошкольники на отдельном столе выбирают нужный, для заполнения таблицы стаканчик с

нужной рыбкой и с помощью резинового захвата, не дотрагиваясь до стаканчика руками, переносят его и устанавливают в нужную клетку на поле. Остальные дошкольники подсказывают, а при необходимости и подключаются к переноске стаканчиков. В максимально усложненном варианте выполнения заданий дети играют двумя командами по четыре человека, перенося стаканчик на поле на скорость и время.

Выполняя коллективные задания, располагая необходимыми подсказками, обсуждая задание, осуществляя поиск решения, координируя действия и согласованно двигаясь, при минимальном вмешательстве взрослого, дети самостоятельно добиваются результата.

Таким образом, мы формируем и ситуацию успеха и положительную, адекватную самооценку каждого ребенка и навыки командной работы, инициативное сотрудничество в поиске решения логических задач.

Список литературы

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Пространство детской реализации: проектная деятельность дошкольников. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2021. – 64 с.
2. Методические рекомендации. Для работы с детьми 3-5 лет/ перевод с английского. – М.: МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2021. – 80 с.
3. Новикова Г.П. Перспективы эффективного развития инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации в системе непрерывного образования//инновационная деятельность в дошкольном образовании: материалы XI Международной научно-практической конференции// Под общей редакцией Г.П. Новиковой. – Ярославль – М.: Издательство «Канцлер», 2018. — С. 11-22.
4. Праведникова И.И. Нейропсихология. Игры и упражнения /И. Праведникова. – М: АЙРИС – пресс, 2020. – 112 с.:ил.

5. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – 12-е изд. – М: Генезис, 2020. – 474 с.

Сведения об авторах

Золотухина Дина Геннадьевна — педагог-психолог СП ДС «Сказка» ГБОУ СОШ № 5 «ОЦ "Лидер"» г. о. Кинель Самарской области

Кузнецова Любовь Александровна — старший воспитатель СП ДС «Сказка» ГБОУ СОШ № 5 «ОЦ "Лидер"» г. о. Кинель Самарской области

Денисова М.В., Зумбадзе Э.А.

Повышение психологической компетентности родителей обучающихся посредством реализации программы «Школа для родителей»

Аннотация. Недостаточность знаний родителей детей, обучающихся в образовательных организациях, в психолого-педагогических, информационных и юридических вопросах ведет за собой ряд проблем, которые не могут решиться без помощи специалистов. В связи с этим создана программа родительского просвещения «Школа для родителей».

Ключевые слова: родительская компетентность, детско-родительские отношения, чек лист.

Ежегодно увеличивается количество обращений в ГБУ ДПО СО «Жигулевский ресурсный центр» от родителей обучающихся и воспитанников. Анализ данных обращений выявил не только проблемы родительской некомпетентности в информационных и правовых аспектах, в вопросах воспитания, обучения, развития детей различных категорий (детей дошкольного и школьного возраста, детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), но и признаки эмоциональной нестабильности, низкой стрессоустойчивости, повышенной тревожности у обратившихся.

Исходя из результатов исследования нами были определены цель и задачи работы по повышению компетенции родителей в данных вопросах.

В условиях современных реалий не у всех работающих в образовательных организациях педагогов-психологов имеются

достаточные знания и опыт для оказания необходимой помощи родителям. В связи с этим создание программы родительского просвещения «Школа для родителей» на базе ГБУ ДПО СО «Жигулевский ресурсный центр» является необходимым и актуальным решением.

ГБУ ДПО СО «Жигулевский ресурсный центр» имеет в штате необходимых специалистов с опытом работы в данных сферах: педагогов-психологов, учителя-логопеда, методистов, юрисконсульта. Большое значение в реализации программы имеет возможность привлечения сторонних педагогов и специалистов из подведомственных образовательных организаций и их структурных подразделений и использования различных площадок, на базе которых проходят занятия «Школы для родителей». Это дает основание для эффективного и стабильного оказания помощи нуждающимся в повышении уровня родительских компетенций, решении проблем в детско-родительских отношениях, что говорит о практической ценности и новизне для Центрального управления министерства образования и науки Самарской области, в подведомстве которого находятся 34 школы, 2 школы-интерната и 1 колледж.

Реализуя Программу, мы создаем условия для повышения компетенции родителей в вопросах развития детей в сфере психологии и педагогики, что является ее целью.

Программа состоит из 5 блоков. Первый посвящен проблеме поиска информации на официальных сайтах школ и пользование электронными информационными автоматизированными системами.

Второй блок помогает решить проблему многих родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Третий блок оказывает помощь родителям дошкольников.

Четвертый блок включает в себя консультирование педагогом-психологом и юристом.

Пятый блок работает на устранение затруднений всех участников образовательного процесса, касающихся обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, на базе определенного учреждения.

Занятия проходят в очном и дистанционных форматах, через цикл лекционно-практических занятий, тренингов, ролевых игр, консультаций, анкетирования, обсуждение личного опыта.

В ходе реализации программы мы столкнулись со следующими трудностями:

- сложность проведения занятий в сложившихся эпидемиологических условиях (введения запрета на очные встречи в виду пандемии);
- невозможность решения проблемы, требующей длительного сопровождения специалистами, за короткий период времени (желание родителей оптимизировать ситуацию за одно занятие);
- отказ обратившихся от дальнейшего сотрудничества (желание решить проблему исключительно силами педагогов и специалистов без собственного участия);
- развитие привыкания к помощи специалистов и отказ от самостоятельного действия (родители желают продолжать сотрудничать со специалистами без необходимости);

- непринятие проблем ребенка и собственных (приглашение родителей для участия в Программе встречается отказом и обвинением педагогов и специалистов в проблемах ребенка);

- несоблюдение обратившимися рекомендаций специалистов.

Для решения проблем мы ввели дистанционный режим занятий, составление и выдачу чек-листов для самостоятельного действия, контроля и решения проблемы, включение пробного комплексного занятия.

Посредством проведения занятий «Школа для родителей» нами были достигнуты следующие результаты:

- Повышение информационной грамотности родителей в работе с электронными государственными услугами, с системой ГИС АСУ РСО, официальными сайтами образовательных учреждений.

- Повышение психолого-педагогической и воспитательной компетентности родителей (лиц, их замещающих) в вопросах развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

- Повышение уровня психолого-педагогической и воспитательной компетентности родителей (лиц, их замещающих) в вопросах воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста.

- Повышение уровня информированности родителей (законных представителей) в юридических и психолого-педагогических вопросах воспитания детей и подростков.

- Повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей (лиц, их замещающих) в вопросах воспитания и обучения детей школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация мероприятий, предусмотренных программой, позволяет создать систему работы с различными категориями семей в данных условиях и оказать помощь детям и родителям. ГБУ ДПО СО «Жигулевский ресурсный центр», реализуя программу «Школа для родителей», является центром родительского просвещения в Центральном округе Самарской области.

Список литературы

1. Башкирова Н. Современный ребёнок и его проблемы. – СПб.: Наука и техника, 2007.
2. Монахова А.Ю. Психолог и семья: активные методы взаимодействия. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2004.
3. Популярная психология для родителей/Под редакцией А.А.Бодалёва, А.С.Спиваковской, Н.Л.Карповой. — М.: Флинта: МПСИ, 1998.
4. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение ребенка/Под ред Л.М. Шипициной. — М., 2003.
5. Чашкова С. Ю. Проблемы применения семейного законодательства и защита прав членов семьи. Учебное пособие. — М.; Саратов, 2016.

Сведения об авторах

Денисова Марина Васильевна — педагог-психолог ГБУ ДПО СО «Жигулевский ресурсный центр» г. о. Жигулевск Самарской области

Зумбадзе Этери Амирановна — педагог-психолог ГБУ ДПО СО «Жигулевский ресурсный центр» г. о. Жигулевск Самарской области

Кадасева Е.В., Щаева Н.П.

Развитие зрительно-моторных координаций у детей 6-7 лет

Аннотация. В статье раскрыто понятие зрительно-моторной координации. Рассмотрены направления и задачи развивающей работы по формированию зрительно-моторной координации у детей 6-7 лет.

Ключевые слова: зрительно-моторная координация, зрительный и двигательный анализатор, зрительное восприятие.

Зрительно-моторные координации не существуют с рождения. Формирование начинается в раннем детстве, развитие продолжается в течение всей жизни человека, но особенно активно в первое десятилетие. Развитие зрительного восприятия и двигательной сферы ребенка тесно связаны. С первых месяцев жизни глаза ребенка начинают играть ведущую роль в формировании движений, коррекции их точности и направленности. Именно поэтому необходимо изучать движение глаз и рук в совокупности.

В.А. Сухомлинский писал, что истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев, образно говоря, там проходят тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности и изобретательности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда (ручкой, карандашом, тем сложнее движения необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума; чем больше мастерства в детской руке, тем ребёнок умнее.

Развитию зрительно-моторных координаций ребёнка не всегда уделяется достаточное внимание. Однако, как справедливо отмечала М. Фростинг в своих исследованиях, что в дошкольном возрасте совершенствование зрительно-моторной координации представляет для детей особую сложность. Эти трудности она связывает с несформированностью у них отдельных свойств зрительного восприятия.

М.М. Безруких, С.Е. Гаврина, Е.В. Гурьянов, С.П. Ефимова, Е.В. Новикова, Н.В. Новоторцева [3, с. 27] изучали процесс образования систем связей между зрительным и двигательным анализаторами и доказали, что они зависят от сформированности: зрительного и двигательного контроля, координации движений, пространственных восприятия и представлений и проявляются при воспроизведении ритмически организованных элементов временного ряда, «ручной умелости» (развитой мелкой моторики).

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития зрительно-моторных координаций у детей показал, что на современном этапе она является актуальной, но мало исследованной. По данным исследований Т.П. Буцыкиной и Г.М. Вартапетовой, около 33% дошкольников испытывают незначительные затруднения кинестетической и кинетической организации движений, 41% имеют выраженные нарушения зрительно-моторных координаций, отмечают Т.А. Аристова, И.Н. Вихрова, О.И. Крупенчук, С.Н. Лысюк, Э.Г. Симерницкая [1, с. 17].

Уровень развития зрительно-моторной координации имеет большое значение для характеристики общего развития ребенка и его готовности к школьному обучению.

По ежегодным данным социопсихологического мониторинга «Исследование сформированности предпосылок универсальных учебных действий» практически у трети выпускников выявляется низкий уровень развития зрительно-моторной координации (по данным ЦИТ г.о. Тольятти 2017-2019 гг.). Данная проблема у детей указывает на несформированность у них пространственных представлений, слабую координацию «глаз-рука», что в дальнейшем может отразиться на успешности овладения чтением и письмом.

Развивая зрительно-моторные координации у детей, улучшается познавательный процесс: дифференцировано восприятие, обогащены суждения, формируется наблюдательность, произвольное внимание, эмоционально-волевая сфера. Достаточно сформированная зрительно-моторная координация является благоприятной основой для выполнения предметно-практической, перцептивной деятельности, овладения первоначальными навыками письма, конструирования и графическими навыками. Ввиду чего становится необходимыми систематичная и организованная развивающая работа по формированию данных функций у воспитанников старшего дошкольного возраста.

Развитие зрительного восприятия и двигательной сферы ребенка тесно связаны. Глаза ребенка играют ведущую роль в формировании движений, коррекции их точности и направленности. Зрительно-моторная координация у воспитанников характеризуется нарушениями координации движений рук и глаз, неточностью координации и общей недостаточностью движений; несформированностью умений ограничивать свои движения пределами строки, неспособность начертаний ровных линий;

трудностями в правильном держании карандаша или ручки; трудностями в осуществлении зрительного контроля за выполняемыми руками действиями.

Подобная симптоматика может впоследствии привести к сложностям в обучении. Для того чтобы ребенок мог включиться в учебный процесс, должен быть достигнут определенный уровень умственного развития, приобретен достаточно широкий круг представлений об окружающем мире и т.д. Готовность к обучению включает в себя целый ряд факторов, среди которых существенное место занимает зрительно-моторная координация.

Зрительно-моторная координация обеспечивает возможность выполнения координированных движений рук и пальцев, осуществляемых под контролем зрения. Исследователи Б.Г. Ананьев [2, с. 84] и Е.Ф. Рыбалко показали, что нет ни одного вида деятельности детей в процессе обучения, в котором зрительно-моторная координация не являлась бы важным условием усвоения знаний и умений, развития мышления. Как указывал И.М. Сеченов [5, с. 98] в познании окружающей действительности решающая роль принадлежит развитию движений руки и глаза. Для развития зрительно-моторной координации у ребенка особое значение имеет образование систем связей между зрительным, слуховым и двигательным анализатором в процессе предметных действий и игр.

К 6-7 годам в основном заканчивается созревание соответствующих зон головного мозга, развитие мелких мышц кисти. Осуществлять развивающую деятельность с дошкольниками следует через:

— развитие зрительного восприятия,

- развитие пространственных представлений,
- совершенствование моторики рук, кистей и пальцев,
- развитие координации движений глаза и руки.

Первое условие развития зрительно-моторных координаций у детей — это развитие зрительного восприятия.

Это означает развитие у ребенка целостного и дифференцированного восприятия, формирования умений различать предметы по контуру; выделять и объединять части объекта. Для реализации данной задачи можно использовать такие задания, как зрительная гимнастика, выделение определенных частей, фиксация взгляда.

Второе условие развития зрительно-моторной координации у ребенка — развитие пространственных представлений.

Для этого детям необходимо усвоить знания «телесной схемы»; уметь видеть графему и ее точное расположение; уметь анализировать предмет, его изображение, процессы соизмерения.

Третье условие развития зрительно-моторной координации у ребенка — развитие моторики рук, кистей и пальцев.

Для этого дети должны овладеть навыками самомассажа. Необходимо развивать тактильную чувствительность, статический и динамический праксис. Для реализации этой задачи можно использовать следующие упражнения: массаж и самомассаж кистей и пальцев рук; упражнения на снижение мышечного тонуса; пальчиковые игры, дидактические игры.

Четвертое условие развития зрительно-моторных координаций — координация движений глаза и руки.

Используя графомоторные упражнения, прописи, дорисовывание изображений, головоломки, штриховки и т.д., дети развивают точность и координированность движений руки и пальцев рук, прослеживают глазами за действиями рук.

Основным методом обучения является игровая образовательная ситуация, в ходе которой дети решают поставленную задачу в сотрудничестве со взрослым и друг с другом. Совместная деятельность педагога и детей характеризуется наличием равноправной позиции взрослого и партнерской формы организации, которая выражается в сотрудничестве взрослого и детей, возможности свободного размещения, перемещения и общения.

В ходе образовательной деятельности сбалансировано соединяются традиционные и новые методы и приемы обучения:

- объяснительно-иллюстративные (беседа, рассказ, инструктаж, объяснение, показ, работа по инструкции);
- практические;
- репродуктивные (восприятие и усвоение готовой информации);
- игровые (игровые ситуации, соревнования);
- стимулирование и мотивации деятельности (похвала, поощрение);
- здоровьесберегающие (двигательная активность, зрительная гимнастика).

В результате работы по развитию зрительно-моторной координации дошкольники к 7 годам приобретают навыки, которые позволяют им выполнять сложные задачи, используя глаза, руки и мозг вместе.

Список литературы

1. Ажермачева, З. Н. Развитие зрительно-моторной координации как главный фактор готовности ребёнка к школе / З. Н. Ажермачева, О. О. Волкова // Молодой ученый. — 2020. — 390 с.
2. Ананьев, Б. Г. Сенсорно-перцептивная организация человека / Б.Г. Ананьев. — М.: Педагогика, 1982. — 287 с.
3. Безруких М.М. Методика оценки уровня развития восприятия детей 5-7,5 лет. — М.: Новая школа, 1996. — 312 с.
4. Васина Ю.В. Влияние графических упражнений на развитие координации движений и мелкой моторики рук у старших дошкольников // Педагогическое мастерство и педагогические технологии : материалы VII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 1 мая 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – 285 с.; М.: Новая школа, 1996. – 312 с.
5. Развитие восприятия у ребенка / Григорьева Л.П. [и др.]. – М. : Школа-Пресс, 2001. – 72 с.

Сведения об авторах

Кадасева Екатерина Владимировна — педагог-психолог МБУ детский сад № 138 «Дубравушка» г. о. Тольятти Самарской области

Щаева Наталья Павловна — учитель-логопед МБУ детский сад № 138 «Дубравушка» г. о. Тольятти Самарской области

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

Сборник материалов XXV областной
научно-практической конференции
9 – 10 ноября 2022 года

Том 1

Подписано в печать 27.12.2022 г.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman
Формат 60x84/8. Усл.печ. л. 24,27.
Отпечатано редакционно-издательским отделом
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»
443034, г. Самара, ул. Металлистов, 61а, тел. (846) 993-16-38
