

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

**Образование
и психологическое здоровье**

Сборник материалов
XXVI областной научно-практической конференции
8-9 ноября 2023 г.

В 2-х томах

Том 1

Самара
2023

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 2023 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 8–9 ноября 2023 года: в 2-х томах. Т. 1. — Самара: ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2023. — 148 с.

ISBN 978-5-901707-90-6

Том 1. ISBN 978-5-901707-91-3

В сборник включены научные статьи, представленные участниками XXV областной научно-практической конференции «Образование и психологическое здоровье», состоявшейся 8–9 ноября 2023 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 978-5-901707-90-6

ISBN 978-5-901707-91-3 (Том 1)

©Авторы, 2023

©Региональный

социопсихологический центр, 2023

Оглавление

Предисловие	5
Карамаева Л. А., Печерских Е. А. Одаренность в современном обществе как психическое новообразование, развивающееся под влиянием социума.....	7
Илюхина Н. В. Особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе.....	15
Абрамова Т. А. Эффективная практика наставничества молодых педагогов: интерактивная игра.....	24
Александрова В. А., Гаврелюк О. В. Инновационные технологии работы с детьми для образования и психологического здоровья.....	29
Алиева А. В., Богданова О. В. Сказкотерапия как один из методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	34
Андреева М. А., Колесникова Н. А., Мишуткина В. С., Святова А. Р. Как влияет использование современных и инновационных технологий на психическое здоровье и обучение детей с ограниченными возможностями в ДОУ.....	37
Баранова И. Н. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ.....	41
Богданова О. М., Макарова Э. В. Автоматизация и дифференциация свистящих звуков у детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста с ОВЗ посредством развивающих игр.....	44
Бокарева И. А., Кормухина Е. В. Коррекция психосоматических состояний у детей раннего возраста путем применения методов телесно-ориентированной терапии	47
Верещагина Ю. В. Опыт работы педагога-психолога по формированию познавательной активности детей младшего возраста с ОВЗ к условиям общеразвивающего ДОУ	51
Вертей Ю. А. Возможности использования развивающей программы «Ладушки-ладошки» для детей раннего возраста в практической деятельности педагога-психолога детского сада	53
Верясова О. А. Использование образов вдохновляющих персонажей в психолого-педагогической работе с учащимися младшего школьного возраста	56
Герасименко О. С. Психологическое сопровождение эмоционального благополучия подростков.....	58
Гинтер Н. С. Организация безопасной среды для ребенка с РАС	63
Гладкова А. А. Психолого-педагогическая профилактика и коррекция аутоагрессивного поведения в подростковом возрасте	67
Глазунова И. Е., Николаева Т. Е. Опыт работы по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ	71
Гоголь Н. В. Роль учителя в личностном становлении современного школьника	76
Грачева Т. В. Сюжетно-ролевая игра как средство коррекции развития речевой активности у детей с ОВЗ в дошкольном возрасте. Из опыта работы.....	81
Грядунова О. В. Особенности развития познавательной деятельности дошкольника с тяжелыми нарушениями речи на школьном этапе образования	84
Губер Т. В. Развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ как фактор успешной социализации	91
Гугуева Т. А. Взаимосвязь компенсаторной компетентности педагога и одаренности ученика.....	96

Демина Т. Ю., Порунова Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации младших подростков в образовательных учреждениях.....	101
Денисова М. В., Зумбадзе Э. А. Работа педагога-психолога с потерями на этапе восстановления личностной идентичности у клиента.....	106
Еграшкина Е. А., Грачев Ю. А. Сравнительный анализ показателей психологического здоровья шестиклассников в школах с разными образовательными результатами	111
Еременко Е. А., Крюкова С. Ю. Семинар-практикум для родителей совместно с детьми с применением здоровьесберегающих технологий как эффективное средство поддержания и укрепления психозмоционального и физического здоровья дошкольника, в том числе с ОВЗ (из опыта работы)	117
Еремина О. В., Лисицына Е. А. Психологическая готовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ	121
Ершова Е. Ю. Диагностика детей, имеющих трудности в обучении, в условиях психолого-медико-педагогической комиссии	124
Ефимова Ю. И. Конструктивное урегулирование педагогического конфликта на уровне начального общего образования.....	129
Жевакина Н. С. Влияние молодежных субкультур на саморазрушающее поведение подростка	134
Забелина И. А. Групповое консультирование родителей по проблемам воспитания и обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	139
Захарова И. Г., Семина О. Н., Старыгина И. В. Из опыта работы по коррекции нарушения голоса у ребенка старшего дошкольного возраста с ТНР	143

Предисловие

8–9 ноября 2023 года ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» при поддержке Министерства образования и науки Самарской области провел XXVI 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 320 человек, из них 166 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 89 заявок от 133 авторов. После проведения технической и содержательной экспертиз к публикации в сборнике по решению редакционно-издательского Совета ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» допущено 75 работ, авторами которых являются 115 человек.

Согласно Положению о выпуске сборника материалов ежегодной областной научно-практической конференции «Образование и психологическое здоровье» материалы печатаются в авторской редакции, авторы статей несут полную ответственность за содержание представленного материала и соблюдение российского законодательства об охране авторских прав.

Сборник материалов XXVI 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»

Карамаева Л. А., Печерских Е. А.

**Одаренность в современном обществе как психическое новообразование,
развивающееся под влиянием социума**

Развитие детской одаренности и сопровождение обучения одаренных детей лежит в русле основных тенденций развития современного образования. Для всех детей основной целью обучения и воспитания является обеспечение условий для раскрытия и развития способностей с целью их последующей реализации в профессиональной деятельности. Но применительно к одаренным детям эта цель особенно значима.

В школьной системе в том, чтобы поддержать и развить индивидуальность ребенка, не растерять, не затормозить рост его способностей, одну из основных ролей играет педагог-психолог. В методических рекомендациях Министерства просвещения РФ «Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях», утвержденных Письмом Минпросвещения России от 29.01.21 г. № 07-433, одаренные дети названы одной из двух основных целевых групп, которые нуждаются в адресных программах психолого-педагогической помощи [1].

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но и выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Однако уже сегодня интенсивно развивается иной взгляд, в котором одаренность понимается преимущественно как психическое новообразование, становящееся в процессе развития, а ее характеристики – как развивающиеся под влиянием окружения. Это предполагает иной подход к работе с одаренными детьми. В таком подходе основой развития одаренных детей является создание разнообразия возможностей в образовательной среде, направленных на развитие талантов всех обучающихся, включая высокоодаренных. При таком подходе практические стратегии образования будут более сложными, вариативными и динамичными.

Таким образом, одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких

(необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

В контексте сказанного выше можно выделить два основных типа одаренности.

Особая, исключительная одаренность – это те дети, для выявления одаренности которых, как правило, не нужны ни тесты, ни специальные наблюдения. Эта одаренность видна, что называется, невооруженным глазом. Такие яркие способности не даются даром: именно эти дети чаще всего относятся к группе риска. У них часто отмечаются серьезные проблемы общения, повышенная нервная возбудимость.

Другой тип одаренности может быть назван «*высокая норма*». Это тоже одаренные дети, но их одаренность носит, что называется, более «нормальный», «обычный» характер. Это гораздо более благополучные в психологическом плане дети, чем дети особо одаренные.

Наиболее распространенной в образовательной практике РФ является классификация по основанию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики». Выделение видов одаренности осуществляется в рамках основных видов деятельности с учетом разных психических сфер и соответственно степени участия определенных уровней психической организации (принимая во внимание качественное своеобразие каждого из них).

Соответственно могут быть выделены следующие виды одаренности:

— в практической деятельности – одаренность в ремеслах, спортивная и организационная;

— в познавательной деятельности — интеллектуальная одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.);

— в художественно-эстетической деятельности — хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная и музыкальная одаренность;

— в коммуникативной деятельности — лидерская и аттрактивная одаренность;

— в духовно-ценностной деятельности — одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

Каждый вид одаренности предполагает одновременное включение всех уровней психической организации с преобладанием того уровня, который наиболее значим для данного конкретного вида деятельности.

Переходя от рассмотрения видов одаренности, к их практическому проявлению отметим, что с одаренностью ребенка в школе педагоги и педагоги-психологи обычно встречаются в двух ситуациях:

1. *«благополучная одаренность»;*
2. *одаренность как проблема ребенка и (или) окружающих его людей.*

Одаренность может органично вписываться в жизнедеятельность, а может породить множество трудных социально-психологических и внутриличностных противоречий. В первом случае мы говорим о благополучной одаренности, во втором – об одаренности – как о проблеме.

В случае благополучной одаренности педагог-психолог ведет только психопрофилактическую работу по регулированию нервно-психической нагрузки школьников и консультативную работу со взрослым окружением одаренного ребенка по направлению его способностей в конструктивное русло без ущерба для здоровья ребенка.

Возможные затруднения обучения и воспитания одаренных детей в общеобразовательной школе (случай одаренности как проблемы) нередко вытекают из особенностей самих одаренных детей. К числу основных из них относятся *общепсихологические и академические особенности.*

Опережающее развитие одарённых детей, высокий уровень умственного развития не только укрепляет стимулы к интенсификации самообразования и саморазвития талантливого ребенка, но и порождает сопутствующие проблемы. Среди которых основными являются следующие.

Повышенная самостоятельность в процессе обучения проявляется в высоком уровне познавательной потребности, огромной любознательности, высоком уровне длительной концентрации внимания на интересующем предмете, страстная увлеченность любимым делом, наличие ярко выраженной внутренней мотивации.

Ещё исследования П. Торренса продемонстрировали, что одарённые ученики быстро проходят общий уровень развития интеллекта и начинают активно сопротивляться

любой репродуктивной деятельности, что учителями воспринимается, как упрямство, лень или невоспитанность.

Однако, как отмечает Лейтес С. Н., со ссылкой на Д. Вебба, Э. Мекстрота и С. Толана, сложность состоит как раз в том, что сам одарённый ребёнок без специальной помощи психолога или квалифицированного учителя не может понять, в чём причина его сопротивления репродуктивной работе [2].

Как отмечалось ранее, иногда педагоги ошибочно за одаренность принимают самостоятельность ученика в исполнительской дисциплине, но самостоятельность одаренных детей связана не с исполнением поставленных окружающими задач, а со сформированностью метанавыков по управлению своими познавательными процессами, которые они легко переносят на различные новые задачи и используют для дальнейшего саморазвития.

Наиболее важной характеристикой детей с проявлениями яркой одаренности является система личных приоритетов, важнейшее место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности. У подавляющего большинства одаренных детей существует пристрастное, личностное отношение к деятельности, составляющей сферу их интересов. Такая деятельность, выраженная в зоне интересов ребёнка, ярко контрастирует с деятельностью вне интересов. Здесь работа ребёнка напоминает «вынужденное исполнительство» и выполняется «спустя рукава». Проблема педагога, педагога-психолога в данной ситуации не столько в усилении контроля за общей успеваемостью обучающегося, сколько в необходимости формировать мотивацию одаренного обучающегося к областям знаний за пределами зоны интересов, в помощи формирования метакогнитивных навыков, позволяющим расширять зону интересов одаренного ребенка.

Поведение одаренного ребенка может быть весьма своеобразным и, по мнению окружающих, выглядеть неадекватным ситуации. Он выглядит сосредоточенным на собственных мыслях и совершенно не замечающим окружения, может отвечать на простейшие вопросы парадоксальным образом или может «засыпать» преподавателя множеством вопросов, даже вступая из-за этого в конфликт с учителями.

Многие учителя говорят о том, что одарённые дети — не самые приятные ученики, а одноклассники часто не любят и отвергают их. Причиной этого как раз являются их

личностные особенности, такие как эгоцентризм, амбициозность, критичность по отношению к окружающим, что вызывает неприязнь у учителей и сверстников.

Игнорирование норм взаимоотношений, в силу сосредоточенности на собственных интересах, может восприниматься окружающими как игнорирование собеседника или даже как некий вызов. Это, в свою очередь, вызывает ответное, протестное поведение окружающих и может приводить к конфликтам.

Недостаточный психологический уровень подготовки учителя для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к тому, что, оценивая своих подопечных, учителя отмечают в них демонстративность, желание всё делать по-своему (упрямство), истеричность, нежелание и неумение следовать положительным образцам и т.д. Такие оценки часто являются следствием неадекватного понимания учителем личности и развития одарённого ребёнка [3].

Резкую реакцию у одаренных детей вызывает негативное отношение к их деятельности. Тогда такой ребенок может производить впечатление истеричного, проявлять явно инфантильную реакцию. В других случаях их эмоциональность носит скрытый, внутренний характер, обнаруживая себя в излишней застенчивости в общении, трудностях засыпания, а иногда и некоторых психосоматических заболеваниях.

Собственное представление о своих силах и возможностях у одаренного ребенка, как правило, чрезвычайно высокое. Но иногда у особо эмоциональных детей самооценка отличается известной противоречивостью, нестабильностью – от очень высокой самооценки в одних случаях тот же подросток бросается в другую крайность в иных, считая, что он ничего не может и не умеет. Важно учитывать, что и те, и другие дети нуждаются в психологической поддержке.

Классификация целевых групп детей с ОВЗ и одаренных детей относит обе группы в одну категорию детей с высоким риском уязвимости [4]. Это наиболее специфичная проблема для одарённых детей подросткового возраста. Связано это с тем, что одаренность у подростка – это не какая-то единичная способность, а множественный потенциал. Т.е. способности одаренного ребенка, формирующиеся раньше, чем у большинства сверстников (т.н. «раннее когнитивное развитие») в разных предметных областях взаимовлияют друг на друга в развитии и формируют т.н. мультипотенциал –

способности ребенка к различным видам деятельности и способствуют расширению мотивационного потенциала подростка на всё новые и новые виды деятельности.

Принципиально важным для практики педагогики и психологии является вопрос о динамике развития одаренности. Невозможно одновременно и однозначно разграничить всех обучающихся на «обычных» и «одаренных» в силу разновозрастного проявления различных способностей.

С одной стороны, есть достаточно верные и конструктивно используемые в педагогике факторы развития психики – онтогенез развития интеллектуальных функций и операций, возрастные градации развития различных психических функций. С другой стороны, у одаренного ребенка, в рамках филогенетической логики развития операций мышления, возрастные нормы онтогенеза могут проявлять себя парадоксальным образом. Иначе говоря, особенности одаренного ребенка могут либо проявляться «внезапно» и намного раньше, чем у «среднестатистических» детей, либо могут вовсе исчезать со временем.

В свое время об этом писал Дж. Рензулли – одновременное выявление одаренных детей невозможно. Для выявления способных обучающихся возможен лишь метод «продолженного включенного наблюдения» за учащимися.

Одаренные дети могут обнаруживать противоречия в развитии:

— между ускоренным интеллектуальным развитием в сочетании с обычным (соответствующим возрасту) или даже замедленным эмоциональным или социальным развитием;

— между интеллектуальным и психомоторным развитием;

— внутри одной сферы, например, опережающее развитие устной речи может сочетаться с обычным или даже замедленным развитием письменного изложения мыслей;

— между интеллектуальным развитием и социальной незрелостью (социальной дезадаптацией), которая может проявляться как несамостоятельность, инфантильность, либо как излишняя категоричность, повышенная конфликтность, как недостаточная ориентация в социуме, в котором находится такой ребенок. Как одну из причин, способствующих такому развитию, нередко называют гиперопеку одаренного ребенка в семье.

Сочетание высоких, иногда выдающихся способностей в одной области со слабыми способностями к отдельным аспектам школьного обучения является еще одним источником проблем одаренных детей, которых в зарубежной практике принято называть «дважды исключительные дети».

Это может иметь эффект выпадения одаренного ребенка из общеобразовательного процесса. Глубокие познания в предметах из собственного круга интересов навевают скуку от пребывания на этих уроках и игнорирование всех остальных предметов вне собственного интереса. Объясняется это специфической направленностью познавательной мотивации одаренных детей лишь в тех областях знания, которые связаны с их ведущими способностями. При этом одаренный ребенок может не только не проявлять интереса к другим областям знания, но и игнорировать «ненужные», с его точки зрения, школьные предметы.

Предельным случаем проявления одаренности у ребенка может быть так называемый синдром саванта – обладание способностями в какой-либо узкой сфере (чаще всего это арифметика, музыка, изобразительное искусство) и имеющие проблемы в других (обычно в вербальных умениях). Нередко у таких детей наблюдается синдром Аспергера. А такого ребенка, обладающего способностями, редко достигаемыми другими людьми, но имеющего серьезные трудности в социальном взаимодействии, имеющего ограниченный, стереотипный, повторяющийся репертуар интересов и занятий, называют савант-аутистами.

Перфекционизм – стремление добиться совершенства в выполнении деятельности побуждает одаренного ребенка к достижению высокого уровня развития. Ребенок может часами переделывать уже законченную работу, добиваясь соответствия собственным критериям совершенства. Однако, такой подход к делу у способных обучающихся может приводить их к тяжелым переживаниям, эмоциональным срывам и страху неудачи, если их собственные высокие стандарты не достигаются. Решение подобных ситуаций требует работы как с окружением ребенка по преодолению у сверстников негативных стереотипов, формированию способности к принятию, толерантности, так и с самим ребенком по развитию самопринятия, поддержки его веры в свои силы.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей должно стать системой, которая будет охватывать не только самих обучающихся, дифференцированно

подбирая методы и формы их развития, обучения и воспитания, но и их родителей и педагогов, формируя у них психологическую культуру.

Список литературы

1. Письмо Минпросвещения России от 29.01.2021 N 07-433 «О направлении методических рекомендаций»
2. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. М.: Академия, 1996. — 408 с.
3. Поярова Т. А. Проблема учета личностных особенностей одаренных школьников в образовательном пространстве // Естественные и гуманитарные науки в современном мире. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2019. С. 393–398.
4. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации. Министерство просвещения Российской Федерации. М., 2020, С.15-16. [Электронный ресурс] : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_378772/?ysclid=I551tkskfr786857466

Сведения об авторах

Кармаева Любовь Александровна – к. псих. н., заместитель директора по научной работе ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

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

Илюхина Н. В.

Особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе

Аннотация. В публикации описываются особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, представленного в различных нормативно-правовых документах. Рассматривается специфика содержания психолого-педагогического сопровождения обучающихся данной категории младшего школьного возраста. Приводятся основные выводы исследований 2021-2022 годов по изучению различных аспектов состояния психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях Самарской области.

Ключевые слова: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, особые образовательные потребности, специальных условий получения образования, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическая помощь.

В последние годы специалисты отмечают, что число детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) постоянно растет, что, безусловно, требует особого внимания не только родителей и педагогов, но и всего общества. В соответствии с требованиями современного общества формирование личности обучающихся с ОВЗ должно обеспечить их успешную социализацию и социальную адаптацию [6]. Основа такого развития ребенка с ОВЗ должна быть заложена еще в дошкольном детстве и обеспечена в течение всей последующей школьной подготовки. В то же время на начальных ступенях образования, как правило, педагогические работники и специалисты психолого-педагогического сопровождения имеют особую ответственность в решении данной задачи.

Обучение младших школьников с ОВЗ в общеобразовательных организациях проводится по адаптированным образовательным программам при создании особых условий получения образования, при этом учитываются их образовательные потребности, способности и состояние здоровья, индивидуальные особенности [6]. Организация такого обучения может осуществляться в различных формах: «как вместе с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях» [5].

Однако на сегодняшний день наиболее представлен вариант инклюзивного образования, который предусматривает совместное обучение в классе детей с ОВЗ и школьников без ОВЗ, «обеспечение равного доступа к образованию для каждого обучающегося с учетом особых потребностей в обучении и индивидуальных возможностей» [5].

Отметим, что статус «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» присваивает ребенку специалистами ПМПК и фиксируется в заключении, где содержатся рекомендуемые специальные условия получения образования, включая необходимость психолого-педагогического сопровождения при освоении обучающимся с ОВЗ адаптированной программы образования.

В настоящее время обучающиеся с ОВЗ рассматриваются в качестве одной из основных «целевых групп», требующих особого внимания из-за высокого риска уязвимости и необходимости оказания различных видов и форм психологической помощи» [9, с. 11].

Выделяют общие и специфические психологические особенности обучающихся с ОВЗ в соответствии с их нозологическими группами. К «общим психологическим особенностям относят:

1. Коммуникативные барьеры и трудности в организации межличностных отношений с учителями и одноклассниками;
2. Крайне невысокая скорость познавательной деятельности, чем у сверстников без ОВЗ;
3. Проблемы, связанные с произвольной регуляцией собственной деятельности;
4. Возможные сложности в период школьной адаптации;
5. Повышенная тревожность или повышенная впечатлительность, болезненные реакции на тон голоса, изменения в настроении;
6. Неадекватная самооценка (у некоторых обучающихся с ОВЗ), капризность, инфантилизм, склонность к избеганию трудностей, чрезмерная зависимость от близких;
7. Снижение работоспособности у большинства детей с ОВЗ;
8. Частое проявление негативной реакции на школьное обучение, если образовательная среда создана без учета психофизических особенностей и потребностей» [9, с. 14-15].

Кроме общих психологических особенностей обучающихся с ОВЗ выделяются и особенности, касающиеся структуры нарушения в их развитии. Например, «возникают проблемы с восприятием учебных материалов у обучающихся с нарушениями сенсорного

спектра, и как следствие – пробелы в знаниях, их фрагментарность», «возникают различные проблемы в сфере коммуникации, социального взаимодействия у обучающихся с нарушениями аутического спектра, у них может быть частый перепад настроения, агрессивные вспышки ...» [9, с. 15].

И общие, и специфические психологических особенностей обучающихся с ОВЗ учитываются при осуществлении психолого-педагогического сопровождения отдельных нозологических групп.

Специфика и конкретное содержание адресной психологической помощи обучающимся с ОВЗ оформляется в виде программы сопровождения, которая осуществляется исключительно с согласия родителей ребенка с ОВЗ [5].

По мнению российских специалистов в области инклюзивного образования считается, что психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в образовательной системе является одной из частей организации необходимых особых условий обучения. Сопровождение является междисциплинарной деятельностью специалистов образовательной организации, направленной на оптимальное включение ребенка с ОВЗ в образовательную среду вместе с другими сверстниками, а также на поддержание его социально-психологической и образовательной адаптации на всем протяжении его обучения и воспитания [8].

Это сопровождение обучающихся с ОВЗ представляет собой комплекс различных мероприятий (организационных, диагностических, профилактических, коррекционно-развивающих, просветительских), осуществляемых специалистами психолого-педагогического сопровождения в одной команде с педагогами (*структурные аспекты*), а также процесс, начинающийся с момента выбора родителями ребенка с ОВЗ программы и формы получения образования (*функциональные аспекты*) [3, с. 8-9].

В рамках психолого-педагогического сопровождения выделяют несколько субъектов: основной субъект сопровождения – ребенок с ОВЗ; следующий по значимости субъект – остальные дети, включенные с ним в общее образовательное пространство; родители ребенка с ОВЗ и других детей класса; педагоги образовательной организации (коллективный субъект). Причем «педагоги рассматриваются как особые субъекты сопровождения в связи с тем, что они еще и специалисты, непосредственно включенные в инклюзивное образование» [4, с. 7-8].

В качестве *конечной цели* психолого-педагогического сопровождения выступает содействие полноценному развитию и саморазвитию личности ребенка с ОВЗ, ее самоопределению и самоактуализации, предполагающее максимальную возможность обретения себя и осуществления личностных выборов [4, с. 8]. Ребенок с ОВЗ получает возможность развивать собственный внутренний мир, строить отношения с другими детьми. Если система сопровождения выстроена с учетом возрастных особенностей ребенка и специфики его психофизического нарушения, то формируется коррекционно-образовательная среда, которая будет способствовать успешности в учебе, достижению планируемых результатов.

Основными *задачами* психолого-педагогического сопровождения являются:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка с ОВЗ;
- помощь ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;
- психологическое обеспечение воспитательно-образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов [4, с. 9-10].

В отношении обучающихся с ОВЗ психолого-педагогическое сопровождение является особым методом помощи этой категории детей, реализуемым посредством различных инклюзивных технологий (*организационных, педагогических, психотерапевтических*) [4, с. 21].

При этом специфика деятельности специалистов сопровождения определена соответствующими профессиональными стандартами каждого специалиста. В частности, профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» описывает особенности содержания профессиональной деятельности педагога-психолога и определяет содержание оказания психолого-педагогической помощи лицам с ОВЗ посредством таких трудовых функций, как [7]:

1. *Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса в области работы по поддержке обучающихся с ОВЗ.* Основные трудовые действия данной трудовой функции:

- просвещение родителей обучающихся с ОВЗ;
- повышение психологической культуры субъектов инклюзивного образования [7].

2. *Психологическая профилактика отклонений в развитии и нарушений поведения обучающихся с ОВЗ.* Основные трудовые действия данной трудовой функции:

- выявление условий, которые затрудняют развитие личности обучающихся с ОВЗ;
- проведение профилактической работы с обучающимися с ОВЗ;
- разработка рекомендаций родителям при переходе обучающегося с ОВЗ на следующий уровень образования [7].

3. *Психологическое консультирование обучающихся с ОВЗ их родителей и педагогов.* Основные трудовые действия данной трудовой функции:

- консультирование обучающихся с ОВЗ по проблемам самопознания, профессионального самоопределения, личностным проблемам;
- консультирование педагогов и родителей по проблемам взаимоотношений с обучающимися с ОВЗ;
- консультирование педагогов по вопросам разработки для обучающихся с ОВЗ индивидуальных программ обучения и реализации [7].

4. *Психологическая коррекция поведения и развития обучающихся с ОВЗ.* Основные трудовые действия данной трудовой функции:

- разработка и реализация коррекционно-развивающих занятий для обучающихся с ОВЗ, направленных на развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, решение проблем в сфере общения, снятие тревожности;
- формирование совместно с педагогами образовательной среды, удовлетворяющей интересам и потребностям обучающихся с ОВЗ;
- проведение коррекционно-развивающих занятий с обучающимися с ОВЗ [7].

5. *Психологическая диагностика особенностей обучающихся с ОВЗ.* Основные трудовые действия данной трудовой функции:

- скрининговые обследования обучающихся с ОВЗ с целью мониторинга их психического развития;
- подготовка по результатам диагностического обследования психолого-педагогических заключений с целью ориентации педагогов и родителей в проблемах личностного и социального развития обучающихся с ОВЗ;

- выявление у обучающихся с ОВЗ степени нарушений их психического и личностного развития;
- определение способностей, склонностей и интересов обучающихся с ОВЗ;
- осуществление комплекса диагностических мероприятий по изучению мотивации, характерологических и личностных особенностей обучающихся с ОВЗ с целью профориентации [7].

Все вышеперечисленные трудовые функции определяют основные направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ (*психологическая диагностика, психологическое просвещение, психологическое консультирование, коррекционно-развивающая работа и психологическая профилактика*) и конкретные формы и содержание работы педагога-психолога при осуществлении адресной психологической помощи данной категории детей.

При этом содержание психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ОВЗ в начальной школе будет осуществляться в соответствии с основными направлениями с учетом возрастных особенностей младших школьников, таким образом, отдельные трудовые действия педагога-психолога будут скорректированы. Например, в начальной школе для обучающихся с ОВЗ пока не актуальны диагностические мероприятия в целях профориентации и не актуальна консультативная помощь обучающимся по проблемам профессионального самоопределения.

По мнению российских специалистов в области инклюзивного образования (Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В. и др.) в настоящее время «образовательный процесс при совместном обучения детей с ОВЗ и их сверстников без ОВЗ организационно не достаточно выстроен под создание условий для достижения качественных образовательных результатов обучающихся с различными образовательными потребностями, что свидетельствует о дефиците ресурсов и деятельностных форм развития инклюзивного процесса в образовательной организации и требует дальнейшей доработки» [1, с. 128].

В целях улучшения качества психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ остается актуальным изучение различных аспектов (*структурных, функциональных*) состояния данного сопровождения в общеобразовательных организациях. В связи с чем в 2021 году специалистами Регионального социопсихологического центра (далее – РСПЦ) проведены исследования, направлены на изучение системности, комплексности и

эффективности работы каждого специалиста службы сопровождения и в целом педагогического коллектива, а также на оценку эффективности междисциплинарного взаимодействия по сопровождению обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных организациях Самарской области [2, с. 37].

В ходе исследования было отмечено, что «в целях повышения качества психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ специалистам психолого-педагогического сопровождения необходимо обратить особое внимание на:

- активизацию работы школьного психолого-педагогического консилиума, информирование педагогов и родителей детей с ОВЗ о его деятельности;
- активизацию взаимодействия специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ;
- усиление деятельности педагога-психолога по взаимодействию с родителями детей с ОВЗ;
- методическую готовность к работе специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, постоянное повышение их профессиональных компетенций» [2, с. 40].

В продолжение исследования в 2022 году, в рамках описания механизма психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях, 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 педагогических коллективов школ (учителей, заместителей руководителей). В ходе интервью были обсуждены различные вопросы, такие как направленность психолого-педагогического сопровождения, эффективность этого сопровождения и др. [3, с. 10].

Основным выводом исследования на 2022 год является вывод о том, что «специфика психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в конкретной образовательной организации напрямую связана с качеством данного сопровождения. Улучшение качества психолого-педагогического сопровождения зависит от степени профессиональной компетенции, готовности и осознанной включенности каждого специалиста сопровождения. Непрерывное повышение квалификации специалистов в различных вопросах психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является

неотъемлемым условием совершенствования профессиональной компетенции специалистов сопровождения» [3, с. 19].

Также отмечалось, что «инклюзивное образование должно стать стратегической, долгосрочной инициативой в школе, реализованной на всех звеньях образовательного процесса, всех уровнях образования, принятой всеми сотрудниками школы (включая технический и обслуживающий персонал). Практика свидетельствует о том, что именно взрослые вносят в школьную среду свои представления об обучении детей с ОВЗ, которые повторяются и транслируются учениками. «Человеческий фактор» является системообразующим фактором в повышении качества психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ» [3, с. 20].

Изучение различных аспектов состояния психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях остается актуальным как с учетом различных ступеней обучения детей с ОВЗ, так и в плане охвата различных субъектов сопровождения помимо детей с ОВЗ (их сверстников, родителей, педагогов).

Список литературы

1. Алехина С. В., Мельник Ю. В., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. – Том 11. № 4. С. 121–132 doi: 10.17759/psyedu.2019110410
2. 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.
3. Илюхина Н. В., Печерских Е. А., Лебедев Н. А. Повышение качества психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования / 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. – С. 8–21.
4. Инновационные технологии сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве: метод. пособие / авт.-сост.: Кедрова И. А., Шарифзянова К.Ш. – Казань, 2018. – 56 с.
5. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 21.04.2023).
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1598. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/#friends> (дата обращения: 21.04.2023).

7. Об утверждении профессионального стандарта Педагог-психолог (психолог в сфере образования): Приказ Минтруда России от 24.07.2015 г. № 514н. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/1d5a331e22b04694fd4ed9299de5f0008af6c799/ (дата обращения: 21.04.2023).

8. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.

9. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / Авт. коллектив. – М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – 120 с.

Сведения об авторе

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

Эффективная практика наставничества молодых педагогов: интерактивная игра

Для современного образовательного учреждения актуальным является подготовка, развитие и повышение качества кадрового потенциала. Существует растущая потребность в молодых педагогах, способных оперативно реагировать на изменения в образовательной сфере, учитывать особенности педагогических систем и новые условия профессиональной деятельности.

Как значимый элемент кадровой политики образовательной организации необходимо рассматривать наставничество для решения ряда организационных и управленческих задач, среди которых: адаптация и профессиональное становление молодых педагогов, снижение текучести кадров, развитие потенциала сотрудников.

Проблема заключается в том, что с начала профессиональной деятельности от начинающих педагогов ожидается высокий уровень мотивации, стремление к саморазвитию и непрерывному профессиональному росту. Однако недостаточный опыт – как в личной жизни, так и в профессиональном плане – у молодых педагогов требует соответствующей поддержки их профессионального развития. Таким образом, возникают противоречия между:

— требованиями современного общества и образования к уровню профессионализма начинающего педагога и недостаточным его профессиональным развитием;

— необходимостью профессиональной адаптации начинающего педагога в условиях образовательной организации и ограниченностью методического сопровождения данного процесса и условий его реализации.

Большое значение в решении этих противоречий имеет своевременная поддержка малоопытных педагогов. Начальный этап вхождения молодого специалиста в профессиональную деятельность, его адаптация в коллективе успешны при условии четко продуманной и спланированной методической поддержки на основе изучения затруднений и творческого потенциала специалиста, его профессиональных знаний.

Согласно Новому словарю методических терминов и понятий, «наставничество – это форма воспитания и профессиональной подготовки молодежи, осуществляемая старшим поколением. С психологической точки зрения наставничество – это

доверительное общение двух поколений с целью передачи профессионального опыта и нравственных норм» [1, с. 156].

Наставничество начинающих педагогов затрагивает интересы трех субъектов взаимодействия: молодого педагога, педагога-наставника и образовательного учреждения. Начинающему педагогу необходимо повышать профессиональный уровень и потенциальные способности; развивать собственную профессиональную карьеру; научиться выстраивать конструктивные отношения с наставником, коллегами; приобрести информацию о деятельности организации, в которой он работает. Педагогу-наставнику важно совершенствовать свои профессиональные качества: методические, методологические, психолого-педагогические, информационные. Образовательному учреждению – повышать культурный и профессиональный уровень подготовки кадров.

В рамках наставничества центральным является не только поиск наиболее оптимальных форм и методов, способствующих адаптации молодых педагогов к новым требованиям, но и создание условий их профессионального и творческого развития. В процессе методического сопровождения наставничества важно учитывать этапы становления молодого педагога:

- адаптацию (освоение основ профессии, ценностей и приобретение автономности);
- стабилизацию (приобретение профессиональной компетентности, успеха и соответствия занимаемой должности);
- преобразование (достижение целостности, самодостаточности, автономности и способности к инновационной деятельности).

В результате практического поиска среди наиболее эффективных практик сопровождения молодых педагогов выбор был остановлен на интерактивных играх. В современной педагогической практике интерактивная игра является одной из самых распространенных форм профессионального общения. В процессе игры отрабатываются определенные профессиональные навыки, апробируются педагогические технологии, решаются сложные проблемы и организационные вопросы. Участники выступают от себя самих, не привлекая никаких «ролей». Игровая форма также существенно облегчает выстраивание отношений внутри коллектива, помогает легче достигать взаимопонимания между наставником и молодым педагогом.

Приведем пример интерактивной игры «Вектор развития», которая была разработана с целью формирования профессиональной компетентности педагогов и апробирована в рамках методического сопровождения педагогических работников образовательных учреждений г. о. Тольятти.

Научно-методологическими и методическими основаниями игры послужили научные положения:

— Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина (о теории игры, ее методологических основах, выяснение ее социальной природы);

— Г.К. Селевко (применение игровых образовательных технологий) [3];

— теоретические исследования в области формирования профессиональной компетентности педагога (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Г.М. Коджаспирова и др.).

Данную практику целесообразно применять на этапе адаптации молодых педагогов, установления партнерских взаимоотношений с наставником и сотрудниками. Важным является создание условий для продуктивного личностного и профессионального развития педагогов на основе взаимного сотрудничества, дающего синергетический эффект. Формат игры помогает настроить педагогов на творческий лад и преодолеть психологическую инерцию.

Рассмотрим подробнее процесс организации интерактивной игры. В начале мероприятия рекомендуется проводить упражнения для создания эмоционально положительного настроения в группе педагогов. Далее деление на группы происходит таким образом, чтобы наставник и молодой педагог принимали участие совместно в одной группе.

Инструментарием интерактивной игры является: игровое поле, кубик, фишки по количеству команд, цветные карточки с заданиями (6 видов), карточки с ролями. Для достижения эффективных результатов и командной работы участники должны распределить роли:

— руководитель отвечает за работу каждого участника команды, распределяет выполнение заданий между участниками, назначает ответственных, выступающих, может выступать от группы и сообщать о результатах работы команды;

— секретарь записывает всю информацию, идеи всех участников группы;

— супервизор участвует в обсуждениях, предлагает решения, наблюдает за активностью каждого игрока;

— хроникер участвует в обсуждениях, предлагает решения, следит за временем в группе, предупреждает группу об окончании времени;

— участник группы активно работает, думает на заданную тему, предлагает решения, идеи.

В качестве альтернативы можно использовать командные роли концепции Р.М. Белбина [2]:

— роли действия: мотиватор/шейпер, реализатор, контролер/завершитель;

— социально направленные роли/люди: координатор, исследователь ресурсов, душа команды;

— интеллектуальные роли: генератор идей, аналитик, специалист.

Содержание игры заключается в том, что после распределения ролей от группы приглашается по одному представителю, который выбирает в качестве фишки любой предмет от игроков команды и ставит ее на отметку «Старт» игрового поля. Ответственный игрок от команды бросает кубик, перемещает фишку на поле согласно выпавшему изображению и берет карточку с определенным заданием, содержание которого классифицируется по цвету: оранжевые карточки содержат задания, направленные на решение нестандартных ситуаций; зеленые – на теоретические вопросы (в зависимости от поставленных задач); желтые – на артистизм, эмоциональный интеллект; белые – на развитие воображения; красные – на решение творческих задач; синие – на словотворчество (составление синквейна).

По истечении определенного времени руководитель группы зачитывает задание и назначает ответственного за представление командного результата. За выполненное задание команде начисляются баллы. Игра продолжается до тех пор, пока одна из команд не достигнет на игровом поле отметки «Финиш». Но важен не столько выигрыш, сколько сам процесс игры.

После проведения игры рекомендуется провести рефлексию [4] и получить обратную связь от участников игры следующим образом:

— составить вопрос, характеризующий рефлексивное отношение педагога к самому себе как к субъекту профессиональной деятельности, и ответить на него (например: «Какой я педагог сегодня и завтра?», «Какие мои личностные качества помогают (или мешают) эффективно взаимодействовать с коллегами, родителями?» и т. д.);

— «Технология трех «И» («Известно», «Интересно», «Изучили»);

— с помощью карточек: «чемодан» – информация важна и необходима; «мясорубка» – необходимо переработать и изучить более подробно информацию; «долгий ящик» – информация пригодится по мере необходимости;

— составление синквейна и т. д.

Анализ результатов, полученных в качестве обратной связи от участников, показал, что в процессе игры снижается уровень тревожности у молодых педагогов. Выполнение нестандартных заданий способствует развитию креативности, а соревновательный момент повышает заинтересованность в получении командного результата и вовлекает в сам процесс игры. Совместная работа помогает поддержанию высокой степени мотивации к взаимодействию, общению. В группе молодой педагог получает возможность обсудить свои профессиональные проблемы и получить реальную помощь от опытных коллег.

Применение интерактивной игры позволяет расширять профессиональный кругозор не только новичков, но и самих наставников. Активное включение молодого педагога в интерактивные формы и методы методической работы ускоряют процесс его вхождения в педагогическую среду. Он чувствует себя увереннее, укрепляется его убеждение в правильном выборе профессии.

Организация наставничества с применением интерактивных форм способствует развитию у молодых педагогов познавательного интереса к профессии, активному включению в педагогическую деятельность, позволяет развивать навыки самооценки, самоконтроля, стимулирует желание повышать свое образование и профессиональную компетентность.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Белослудцев, В. С., Добросоцкий, Н. М., Терехова, Д. А. Использование теста Р. М. Белбина для формирования команды – Красноярск: Актуальные проблемы авиации и космонавтики, 2019.
3. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2019.
4. Чупина, В. А. Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии: монография – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019.

Сведения об авторе

Абрамова Татьяна Анатольевна – методист МАОУ ДПО «Центр информационных технологий» г. о. Тольятти Самарской области

Александрова В. А., Гаврелюк О. В.

Инновационные технологии работы с детьми для образования и психологического здоровья

Что значит быть психологически здоровым человеком? А. Маслоу выделяет несколько понятий, характеризующих психически здорового человека: человечность, уверенность в себе, самообладание, потребность в знаниях, включающая в себя здоровое развитие способностей, чтобы он мог стать тем, кем может стать, а значит, жить осмысленно и совершенно.

Состояние здоровья подрастающего поколения – важнейший показатель благополучия общества и государства, отражающий не только настоящую ситуацию, но и дающий точный прогноз на будущее.

Важная роль в образовании отводится психологическому сопровождению детей в образовательных учреждениях, здоровьесберегающим технологиям, способствующим сохранению и укреплению психологического и психосоматического здоровья.

К сожалению, дети, чье состояние можно охарактеризовать как пограничное относительно нормы психологического здоровья, остаются вне поля зрения. Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют нарушения центральной нервной системы различной степени, отклонения в психоэмоциональной сфере, нарушения в опорно-двигательной и дыхательной системе, имеют различные хронические и соматические заболевания. Это затрудняет восприятие, ослабляет познавательную деятельность, снижает работоспособность, ориентацию в практической деятельности.

Особенностями развития ребенка дошкольного возраста являются стремление к познанию окружающего мира, любознательность и активность. Дошкольное образование должно стать той ступенью, с которой начнется взросление физически и психически здоровой личности. Поэтому в детском саду необходимо внедрять целенаправленную систему работы по сохранению и укреплению психологического здоровья дошкольников, начиная с момента поступления ребенка в ДОО и заканчивая его выпуском в первый класс общеобразовательной школы.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья – долгий и трудный путь, так как они избегают умственных усилий, часто протестуют против организованной совместной деятельности. У таких детей не выражены игровые интересы. Они не проявляют интереса к новому, не замечают изменений в окружающей обстановке. Одним

из показателей хорошего физического и нервно-психического развития ребенка является развитие его руки, кисти, ручных умений, или, как принято называть, мелкой пальцевой моторики.

За основу нашей работы мы взяли несколько направлений. Стихи, пальчиковые игры, творческая работа с бумагой, создание мультфильма «Сыпучая анимация» – все это помогает налаживать коммуникативные отношения на уровне соприкосновения, эмоционального переживания, контакта «глаза в глаза»; они имеют развивающее значение, так как наилучшим образом способствуют развитию не только мелкой моторики рук, но и речи, побуждают детей к творчеству.

Новизна создания увлекательных мультфильмов в детском саду позволяет повысить познавательную активность, развить творческие способности, что дает возможность создать благоприятные условия, способствующие успешному и всестороннему развитию каждого ребенка. Дошкольники из пассивных потребителей мультипродукции становятся ее активными участниками. Они самостоятельно придумывают сценарии, озвучивают своих героев, подбирают музыку, знакомятся с принципом работы техники и выполняют многие другие задачи.

Мульттерапия – один из способов выявления психических особенностей личности, решения проблем и налаживания взаимоотношений, путь к позитивному мышлению, поиску и раскрытию внутренних резервов и потенциала человека.

Яркий, красочный, сыпучий материал привлекает внимание детей, имеет широкие возможности применения для формирования познавательных процессов детей с ОВЗ. Создание собственных мультфильмов позволит установить доверительные отношения между детьми и педагогами и создать наилучшую атмосферу для развития речевых и социально-коммуникативных навыков.

В процессе творческой работы у детей снижается агрессивность, тревожность, улучшается настроение, повышается самооценка, уверенность в себе, развиваются коммуникативные качества.

Работа с цветной бумагой способствует формированию сенсорных эталонов. У ребенка появляется желание обследовать бумагу и выполнять действия с ней, называя ее характеристику, формируется умение выделять цвет, форму, величину как основные особые свойства предметов, развивается внимание к этим свойствам. С помощью оригами в игровой форме происходит усвоение ребенком знаний из области математики.

При знакомстве детей с окружающим и предметным миром возможно использование сыпучих материалов в процессе изучения понятий по различным лексическим темам (насекомые, млекопитающие, транспорт, животные, мебель, одежда и т. д.). С помощью сыпучих материалов можно отразить реальные пространственные отношения между предметами, что способствует развитию ориентировки в пространстве. Дети учатся находить и располагать задуманный объект на поверхности (на листе бумаги, на столе и т. д.), использовать в своей речи предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения предметов.

Работа с бумагой и с сыпучим материалом удобна для воспроизведения сюжета сказок при работе по развитию речи. Дети лучше понимают и запоминают последовательность событий, а после и сами с удовольствием пересказывают текст, при рассмотрении мультфильма начинают сочинять сказки, игровые ситуации.

Таким образом, использование инновационных технологий помогает проявить наше творчество и творчество наших воспитанников, а также позволяет комфортно провести занятия, в ходе которых решается целый ряд воспитательных, образовательных и коррекционно-развивающих задач.

Нами был разработан план работы, включающий основные принципы использования здоровьесберегающих технологий в ДОУ:

- доступность (использование здоровьесберегающих технологий в соответствии с возрастом детей);
- систематичность (реализация оздоровительных мероприятий постоянно);
- оптимальность (разумно сбалансированная психофизическая нагрузка);
- последовательность (последовательное усложнение и увеличение нагрузки);
- комплексное воздействие на все анализаторы;
- совместное педагогическое воздействие (учителя-логопеда, воспитателя, родителей).

Мы предлагаем вам одну из тем для всестороннего развития детей с ограниченными возможностями здоровья: «Знакомство с бабочкой».

Методы и приемы

1. Мотивация (работа с демонстрационным материалом)

– Дидактические игры: «Чудесный мешочек» (в мешочке лежат объемные геометрические фигуры); «Собери картинку» (дети собирают из разрезных картинок

бабочку); «Что изменилось?» (на карточках нарисованы цветы, на цветах сидят бабочки, воспитатель предлагает ребенку закрыть глаза и убирает одну бабочку, затем просит ребенка найти изменения на картинке).

2. Основная часть

– Разучивание стихотворения.

На лужайке бабочки
На цветочки сели
И цветочную пыльцу
Аппетитно ели,
Аппетитно уплетали
Аж за обе щеки
Да росой запивали
С лепестков осоки.

Отраженьем любовались
В капельке-росинке.
Ах, красивые какие,
Будто на картинке.
Крылышки свои расправив,
Полетели дальше,
На клубничную поляну,
Пить нектар – там слаще.
И. Ксюмапаж

– Гимнастика для глаз.

Если смотришь на предмет
И не видишь, есть он или нет,
На него ты не смотри,
Глаза скорее отводи,
Легко и быстро поморгай,
Вправо, влево взгляд бросай.
Снова глянешь на предмет –
Изображенья четче нет!

– Разучивание пальчиковой гимнастики.

Пальчиковая гимнастика «Бабочка»

Кисти рук расположить горизонтально. Скрестить большие пальцы.

Взмахивать кистями рук, изображая крылышки бабочки.

Ах, красавица, какая
Эта бабочка большая!
Над цветами полетала
И мгновенно вдруг пропала.

– Продуктивная деятельность: ручной труд.

Материал: два больших сердечка желтого цвета; заготовки глаз, рта, усиков; кружочки для украшения; клей-карандаш.

– Создание мультфильма.

— Сыпучий материал – крупнолистовой чай без ароматизатора.

— Поисковые вопросы к детям, уточнения, речевой образец, образец формирования образца бабочки.

— Из собранной кучки формируется образ (бабочки).

— С помощью рассыпания формируется образ (бабочки).

— Формовка – лепка с помощью формочек (можно использовать готовые формочки).

3. Рефлексия

– Просмотр готового мультфильма, созданного руками детей.

С появлением современных технологий увлекательный мир анимации стал доступен для всех, в том числе и для дошкольников. При грамотном педагогическом подходе интерес к мультфильмам можно использовать как средство формирования творческой, познавательной и речевой активности. Такая работа позволяет детям лучше и спокойнее воспринимать окружающий мир, так как они сами создают мультфильмы и понимают, что все делают своими руками, сами думают, сами сочиняют, детям некогда думать о плохом, они находятся в поисках нового.

Список литературы

1. Абрамова, И. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения // Педагогическое образование и наука. 2012.

2. Браткова, М. В., Караневская В., Титова О. В. Индивидуальный образовательный маршрут как инновация в реализации личностно ориентированного подхода в современном образовании // Инновации в образовании. 2013.

3. Волошина, Л. Организация здоровьесберегающего пространства // Дошкольное воспитание. 2004.

Сведения об авторах

Александрова Вера Александровна – воспитатель СП ГБОУ СОШ № 6 г. о. Отрадный Самарской области «Детский сад № 10»

Гаврелик Оксана Вячеславовна – воспитатель СП ГБОУ СОШ № 6 г. о. Отрадный Самарской области «Детский сад № 10»

Алиева А. В., Богданова О. В.

**Сказкотерапия как один из методов работы с детьми
с ограниченными возможностями здоровья**

Сказка – источник познания, который служит для ребенка посредником между реальностью и внутренним миром. Любая прочитанная сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она обучает, воспитывает, побуждает к деятельности и даже лечит. Сказочные персонажи насыщены эмоциями, красочны и необычны, а также просты и доступны для детского понимания. Именно поэтому сказки и их персонажи являются для ребенка одним из главных источников познания действительности. В сказочной форме ребенок сталкивается со сложными чувствами и явлениями.

Знакомство со сказкой, ее героями, их олицетворение с собственной личностью позволяет ускорить у ребенка развитие связной речи. Когда наступает период перехода от использования слов к проговариванию целых фраз, важно как можно больше читать ребенку сказки, в которых содержится большое количество простых и легких для повторения диалогов.

Дети с ОВЗ – это сложный контингент. Чаще всего у этих детей наблюдается недоразвитие в познавательной деятельности, не в полной мере развито мировоззрение. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья нуждается в особом подходе. Чтобы эффективно управлять формированием его личности, необходимо использовать современные образовательные технологии, позволяющие безболезненно проводить процесс социализации. Одной из таких технологий, несомненно, является сказкотерапия.

Эмоции таких детей часто неустойчивы и быстро изменчивы. На одно и то же повторяющееся явление они могут реагировать по-разному. Перед тем, как начать рассказывание сказки, нужно создать положительный эмоциональный настрой, если нужно, успокоить ребенка, заинтересовать.

Чтобы прийти к выводу, мы проводили анализ длительных наблюдений. В последние годы наблюдается устойчивый рост нарушений речи у детей. Характер речевых патологий стал сложнее и в основном имеет комбинированную форму: у детей одновременно нарушаются речь, развитие высших психических функций, состояние общей и мелкой моторики, ориентирование в пространстве, эмоционально-волевая сфера, творческая активность. Все это подтолкнуло к поиску методов и форм в коррекционной работе.

Сказка является наиболее универсальным, комплексным методом воздействия в коррекционной работе. Ведь сказка – это образец образного языка, она развивает речь.

Основной целью и задачами сказкотерапии являются:

- снятие эмоционального напряжения;
- создание игровой доверительной атмосферы в группе;
- установление межличностных контактов между детьми;
- формирование у детей адекватной самооценки, умения принять свои отрицательные стороны, формирование желания нравиться себе и другим людям;
- развитие мышления и воображения в процессе сочинения сказок;
- развитие у ребенка чувства уверенности в себе, в собственных силах;
- развитие коммуникативных умений и навыков в общении со сверстниками и взрослыми.

Принципы работы со сказками

1. Принцип осознанности.
2. Принцип реальности.
3. Принцип жизненной силы (поиск резерва и ресурса).
4. Принцип многогранности.
5. Принцип связи с реальностью.

Основные виды сказок для детей с ОВЗ

1. Народные сказки.
2. Психотерапевтические.
3. Психокоррекционные.
4. Медитативные.
5. Диагностические.

Основные приемы работы со сказкой

1. Анализирование сказок.
2. Рассказывание сказок.
3. Переписывание сказок.
4. Постановка сказок с помощью кукол.
5. Сочинение сказок.

Использование сказкотерапии в обучении детей развивает:

- активность;

- самостоятельность;
- творчество;
- эмоциональность;
- связную речь.

Высшим показателем этого процесса являются отношения, которые складываются между детьми с ОВЗ и детьми группы: они общаются без всяких препятствий, взаимодействуют между собой с огромным интересом, не чувствуя никаких трудностей.

В стране сказок возможно все. Поэтому главный результат, который ребенок забирает с собой из путешествия по сказкам, – это, конечно же, осознание собственных возможностей, которыми он будет пользоваться в жизни.

Можно сказать, что сказкотерапия способствует умственному развитию детей. А самое главное для нас, педагогов, – видеть их счастливые глазки.

Список литературы

1. Омельченко Л.В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи // Логопед. – 2008. – № 4.
2. Ткаченко, Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 10.
3. Чебоксарова А.А. Игры с кинетическим песком в работе воспитателя [Электронный ресурс] URL: <https://theslide.ru/pedagogika/igry-s-kineticheskim-peskom-v-rabote>

Сведения об авторах

Алиева Анастасия Валерьевна – воспитатель СП ГБОУ СОШ № 6 г. о. Отрадный Самарской области «Детский сад № 10»

Богданова Оксана Владимировна – воспитатель СП ГБОУ СОШ № 6 г. о. Отрадный Самарской области «Детский сад № 10»

Андреева М. А., Колесникова Н. А., Мишуткина В. С., Святова А. Р.

Как влияет использование современных и инновационных технологий на психическое здоровье и обучение детей с ограниченными возможностями в ДОО

Слово «технология» происходит от греческих слов, означающих «искусство, мастерство, учение». Поэтому термин «педагогическая технология» в буквальном переводе означает учение о педагогическом искусстве, мастерстве.

Главной целью педагогического процесса является приобретение знаний, умений и навыков, с помощью которых осуществляется переход от теоретической деятельности к практической.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие им вести полноценную жизнь, поэтому к каждому ребенку в обучении требуется индивидуальный подход с учетом его развития.

Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, типичные для всех детей с ОВЗ:

- начать специальное обучение ребенка сразу же после выявления первичного нарушения развития;

- ввести в содержание обучения ребенка специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников;

- использовать специальные методы, приемы и средства обучения, обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения;

- индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребенка;

- обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;

- максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения.

Поэтому основная задача педагогов дошкольного учреждения – это выбрать методы и формы организации работы с такими детьми, для того чтобы подготовить ребенка не только к обучению в школе, но и к социуму.

Современные технологии – это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм и методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев). Так какие же современные технологии применяются сегодня в работе с детьми ОВЗ?

В работе с детьми в ДОУ применяются следующие современные технологии:

- здоровьесберегающие технологии;
- технологии проектной деятельности;
- технология исследовательской деятельности;
- информационно-коммуникационные технологии;
- личностно-ориентированные технологии;
- технология портфолио дошкольника и воспитателя;
- игровая технология;
- технология «ТРИЗ»;
- технологии предметно-развивающей среды.

Но без инновационной работы сегодня нет развития в образовании, нет такого качества и в психологическом воспитании дошкольников.

Ведь инновационные технологии играют большую роль в учебно-педагогическом процессе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Для занятий с такими детьми необходимо иметь наглядный, раздаточный материал, а также разрабатывать индивидуальные задания для каждого ребенка. Эффективное использование данных методов способствует получению более высокого результата при минимальных затратах времени.

А грамотное сочетание современных и инновационных технологий обеспечит развитие у дошкольников познавательной активности, творческих способностей, психических качеств, таких как память, внимание, воображение.

Современные технологии в сочетании с инновационными в коррекционной работе с детьми с ОВЗ являются основными. Они базируются на постоянном эмоциональном взаимодействии воспитателя и детей. Также они обогатят воображение детей, вызовут у них обилие ассоциаций, связанных с их жизненным и чувственным опытом, будут стимулировать развитие речи [1].

А поскольку слово играет существенную роль в коррекционной работе и является одним из способов наладить контакт с воспитанниками, мотивировать их на ту или иную деятельность, то педагог на своих коррекционных занятиях может применять речевые приемы, такие как разъяснение, беседа, рифмовки, сказочные сюжеты, скороговорки, чистоговорки. Но если педагог в своей деятельности будет применять инновационные технологии, а именно:

- музыкотерапию (вокалотерапию, игру на музыкальных инструментах);
- кинезитерапию (танцетерапию, телесно-ориентированную терапию, логоритмику, психогимнастику);
- сказкотерапию;
- мнемотехнику;
- креативную игротерапию (песочную терапию),

то это поможет детям с речевыми нарушениями и с неустойчивой психикой улучшить психоэмоциональное состояние, повысить работоспособность. Использование педагогом в практике инновационных технологий служит эффективным дополнением к общепринятым наиболее популярным классическим технологиям и методикам [2].

Рассмотрим более подробно: если, например, во время беседы применить музыкотерапию, то это поможет успокоить эмоциональный фон малыша, сосредоточить его внимание на беседе, и в результате полученная информация лучше усвоится.

Для развития мелкой моторики рук обычно используются пальчиковые игры и гимнастики, но если для этого использовать креативную игротерапию (песочная терапия), то результат для развития моторики будет намного лучше, а также это поспособствует улучшению психоэмоционального состояния ребенка. Наряду с пальчиковыми играми можно использовать су-джок-терапию. Это эффективный безопасный метод, который повысит энергетический уровень ребенка и разовьет тактильную чувствительность.

Проектная деятельность как педагогическая технология – это совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, приемов и действий педагога в определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для педагога, оформленной в виде некоего конечного продукта. Другими словами, проектный метод – это осуществление замысла от момента его возникновения до завершения с прохождением определенных этапов деятельности. Его цель – развитие свободной творческой личности ребенка, которая определяется задачами

развития исследовательской деятельности детей, а задача – создать эмоционально благоприятную психологическую обстановку, атмосферу доброжелательности, свободы, равенства, отсутствия скованности.

В ходе проекта можно создавать различные игровые ситуации и во время игр применять инновационные технологии, такие как мнемотехника, сказкотерапия и др. А поскольку проектная деятельность в работе с дошкольниками способствует повышению самооценки ребенка, ощущению себя значимым в группе сверстников, то развивается и способность достаточно объективно оценивать как собственные поступки, так и поступки сверстников.

Активное включение в организацию совместной деятельности со сверстниками поможет ребенку преодолеть психологические барьеры, стать более открытым. Но надо понимать, что применение только одних технологий не даст большого результата в воспитании и образовании дошкольников, поэтому педагогу очень важно работать в обоих направлениях.

Список литературы

1. Гнездилова, О. Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 61-65.
2. Нищева, Н. В. Планирование коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) и рабочая программа учителя-логопеда. Издательство «Детство-пресс». СПб., 2015.

Сведения об авторах

Андреева Марина Александровна – воспитатель СП «Детский сад "Планета детства"» ГБОУ СОШ № 7 г. Похвистнево Самарской области

Колесникова Наталья Александровна – воспитатель СП «Детский сад "Планета детства"» ГБОУ СОШ № 7 г. Похвистнево Самарской области

Мишуткина Валентина Сергеевна – воспитатель СП «Детский сад "Планета детства"» ГБОУ СОШ № 7 г. Похвистнево Самарской области

Святова Айсылу Рафаэльевна – воспитатель СП «Детский сад "Планета детства"» ГБОУ СОШ № 7 г. Похвистнево Самарской области

Баранова И. Н.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ

Одним из направлений работы учителя-логопеда является психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. Сопровождение всегда индивидуально, даже если педагог работает с группой воспитанников. В нашем детском саду существует две логопедические группы детей с ОНР. Большое внимание мы уделяем развитию всех компонентов речи: грамматического строя речи, связной речи, фонематического слуха. На логопедических занятиях поощряем попытки ребенка делиться с педагогами и другими детьми разнообразными впечатлениями, уточняем источник полученной информации (рассказ близкого человека, посещение детского спектакля и т. д.). На фронтальных, подгрупповых (индивидуальных) занятиях обогащаем речь детей существительными, прилагательными, характеризующими свойства и качества предметов. Играем в игры, которые помогают закрепить относительные прилагательные, например: покажи все деревянные игрушки, а теперь пластмассовые; стол из дерева – деревянный, а шкафчик из дерева – (какой?).

Детям очень трудно дается закрепление притяжательных прилагательных, поэтому в саду играем в игры: «Чей хвост спрятался за шкафчик?», «Чьи ушки видны из-за стульчика?», проводим мини-спектакли по отработке сложных предлогов. Кроме того, детям очень сложно согласовывать числительные с существительными («пять груша», «трое ребята» и т. п.). Поэтому на каждом вечернем занятии воспитатели закрепляют лексические темы и отрабатывают согласование числительных с существительными. Пополняем словарь разными способами образования слов (сахарница, масленка, солонка и т. д.).

На занятиях у логопеда проводится постановка звуков, автоматизация и дифференциация поставленных звуков. Учим различать на слух и отчетливо произносить сходные по артикуляции и звучанию согласные звуки (с – з, ш – ж, с – ш, з – ж, л – р). С помощью сигнальных кружков анализируем слоги, слова, определяем количество звуков, их последовательность, наличие гласных звуков, учимся определять мягкие и твердые звуки в данном слове.

На занятиях развиваем монологическую речь, учимся связно, последовательно и выразительно пересказывать небольшие рассказы. Часто в своей работе использую игру

«Продолжи». Один ребенок начинает рассказ, другой придумывает свой сюжет, третий заканчивает, а четвертый ребенок пересказывает весь рассказ. Таким образом дети учатся слушать друг друга, выстраивать логическую цепочку рассказа. Если они испытывают трудности в этой работе, то логопед, педагоги данной логопедической группы учат составлять план рассказа по набору картинок. Ежегодно (три раза в год) в нашем саду проходят консилиумы, на одном из которых мы решаем вопрос о направлении детей на ПМПК.

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- выявление возможных трудностей в развитии ребенка;
- создание необходимых условий для обучения, развития воспитанника; если необходимо, то помощь в решении его проблем, в налаживании контакта с детьми, со специалистами;
- отслеживание его динамики по сравнению с предыдущим обследованием.

Обязательно должно быть обучение родителей психолого-педагогическим терминам. Надо объяснять родителям, что необходимо уметь договариваться со своим ребенком, быть единой командой в работе, поэтому важно обучать родителей работе в условиях семьи. В саду проводятся открытые занятия для родителей с целью демонстрации форм и методов работы в группе, а также с целью показа результатов коррекционной работы, проводятся индивидуальные и групповые консультации в течение всего учебного года, ведутся индивидуальные тетради, в которых описываются задания по автоматизации поставленных звуков, по лексическим темам.

Каждый участник образовательного процесса составляет план работы по сопровождению детей. Выделяются следующие формы:

- наблюдение за ребятами во время учебной и игровой деятельности (ежедневно);
- беседы по лексическим темам (в соответствии с планом), проведение индивидуальной работы (подгрупповых занятий) с воспитанниками и их родителями, при надобности подготовка характеристик на ПМПК;
- ведение карт наблюдения динамики в учебной (игровой) деятельности;
- посещение занятий;
- методические рекомендации педагогам или специалистам;
- анкетирование родителей с целью планирования занятий (проводить два раза в год);

- диагностика обучающихся (проводить два раза в год);
- организация воспитательной работы, направленной на развитие познавательных интересов детей;
- формирование доброй обстановки в группе, способствующей тому, чтобы каждый ребенок с ОВЗ чувствовал себя комфортно в группе.

Педагог-психолог выявляет особенности развития личностных и поведенческих состояний, проводит занятия, которые направлены на:

- нормализацию эмоционально-волевой сферы;
- формирование продуктивных способов мыслительной деятельности;
- профилактику возможных отклонений межличностных отношений;
- развитие высших психических функций.

И все-таки важным элементом в процессе сопровождения являются **родители**. Без их помощи и взаимопонимания порой не удается в полном объеме выполнить план и рекомендации, которые были намечены.

Таким образом, всеми специалистами сопровождения отслеживаются обучение детей с ОВЗ по той программе, которая рекомендована комиссией ПМПК, этапные результаты адаптации, динамика развития и личностного роста обучающихся, формирование навыков образовательной деятельности, освоение общеобразовательных программ, показатели функционального состояния здоровья.

Результаты наблюдения обязательно фиксируются в карте сопровождения обучающихся.

Анализируя вышесказанное, можно прийти к выводу о том, что необходимы:

- индивидуальный подход к каждому ребенку;
- наблюдение за ребенком, предотвращение его утомления, и для этого я использую разные средства: чередование умственной и игровой деятельности, преподнесение материала небольшими порциями, использование интересного и красочного дидактического материала, средств наглядности;
- проявление педагогического такта.

Сведения об авторе

Баранова Ирина Николаевна – учитель-логопед СП ГБОУ ООШ № 4 детский сад № 3 г. о. Отрадный Самарской области

Автоматизация и дифференциация свистящих звуков у детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста с ОВЗ посредством развивающих игр

Нарушение в речи ребенка не является исключительно логопедической проблемой, оно отражается на общем его развитии, ограничивая познавательные возможности и эмоциональные проявления, порождая нежелательные качества личности и особенности поведения, нарушая формирующиеся межличностные отношения. Своевременно оказанная коррекционно-педагогическая помощь позволит решить имеющиеся и потенциальные трудности развития ребенка.

В логопедической работе есть моменты, требующие кропотливой и зачастую монотонной, длительной тренировки ребенка – этапы закрепления приобретенных произносительных умений (так называемая автоматизация звука). Игровые формы обучения с детьми, имеющими речевые нарушения, приобретают первостепенное значение, так как в игре возникают положительные эмоции у детей, возрастают познавательная активность и интерес, отсутствует шаблонное рассматривание картинок.

Таким же насущным является вопрос организации взаимодействия учителя-логопеда ДОО/школы, осуществляющего коррекционный процесс с детьми с ОВЗ, с родителями дошкольников, школьников. Разработанный материал позволяет включить родителей в коррекционный процесс как полноправных партнеров, обеспечить достаточный уровень компетентности в автоматизации проблемных звуков, помогает выработать заинтересованное участие у ребенка, сконцентрировать неустойчивое внимание, вызвать положительные эмоции.

Начиная работать с детьми, имеющими общее недоразвитие речи или ЗПР, нередко осложненные неврологическими и психопатологическими синдромами, мы размышляли над тем, как повысить уровень познавательной активности детей на индивидуальных занятиях; старались сделать коррекционные занятия с детьми более интересными и увлекательными.

В разработке представлена 31 развивающая игра – речевое взаимодействие. Каждая из них снабжена богатым иллюстративным материалом, полностью методически описана на понятном и доступном уровне.

В основу этих игр – речевых взаимодействий положена игра как сквозной и наиболее привлекательный вид деятельности в дошкольном возрасте.

Игра – одно из лучших средств развития речи и мышления детей. Игра доставляет ребенку удовольствие, радость, а эти чувства являются сильным средством, стимулирующим активное восприятие речи и порождающим самостоятельную речевую деятельность.

У детей с ОВЗ наглядно-дидактическая игра способствует вовлечению в коррекционный процесс более сохранных анализаторов: зрительного и тактильного. В ходе игры ребенок должен правильно принять и выполнить предложенное логопедом задание, а помогают ему в этом игровая ситуация, сказочный персонаж и дидактическое пособие. Встреча детей с героями сказок не оставляет их равнодушными, и желание помочь сказочным героям, разобраться в создавшейся ситуации – все это поддерживает интерес к игре.

К сожалению, в речевом материале уже имеющихся пособий по автоматизации звуков на начальном этапе закрепления звука в предложении встречаются слова с разными позициями, что некоторым детям дается очень трудно. Речевой материал подобран с соблюдением всех норм и закономерностей современной логопедии. Кроме того, были внесены некоторые моменты, обусловленные собственным практическим опытом.

Для более быстрого и успешного приобретения ребенком прочного навыка правильного произношения звука в повседневной речи при подборе речевого материала на автоматизацию звуков в нашем пособии соблюдены следующие условия:

1. *Сложность речевого материала нарастает постепенно.* В тех случаях, когда ребенок может правильно произносить вновь усвоенный звук сразу в словах, необходимость его автоматизации в слогах отпадает. После овладения правильным произношением звука в отдельных словах можно переходить к произношению его в специально подобранных фразах и словосочетаниях, где звук встречается почти в каждом слове. Это требует от ребенка постоянной сосредоточенности на правильном артикулировании звука, что очень важно для достижения положительного результата.

2. *Из речевого материала на этапе автоматизации полностью исключаются все похожие звуки.* Например, в словах и фразах на звук [с] нет ни одного слова с другими свистящими ([з], [ц]), а также шипящих звуков. При несоблюдении этого условия дети начинают смешивать сходные звуки, что недопустимо.

3. Речевой материал подобран так, что при закреплении поставленного звука – например, в начале слова, *в предложении не встречаются слова с другими позициями*: «Садовод Саня идет в сад».

Бывают случаи, когда ребенку трудно произнести слова и фразы, где поставленный звук стоит в слоге с гласными [о], [у]. Поэтому также дано разделение материала, где звук отрабатывается с гласными [а], [ы], а потом с [о], [у].

4. Особенностью предлагаемого речевого материала является то, что он рассчитан не только на воспитание правильного звукопроизношения, но одновременно и на *приучение ребенка к правильному употреблению в речи различных грамматических форм*.

5. Что касается содержательной стороны речевого материала, то он *рассчитан на детей разного возраста (и школьников тоже)*.

6. Также данное пособие содержит богатый картинный материал.

Нам хотелось бы обеспечить образовательный процесс методическим комплектом, который поможет учителям-логопедам, воспитателям, родителям поддерживать у детей интерес к занятиям, сконцентрировать их неустойчивое внимание, вызвать положительные эмоции, стать основой для установления контакта с трудными детьми, а значит, будет способствовать достижению наибольшего эффекта в коррекции произношения звуков.

Список литературы

1. Жихарева-Норкина, Ю. Б. Домашняя тетрадь для логопедических занятий с детьми: пособие для логопедов и родителей: в 9 вып.: вып. 5. Звуки С – Сь / Ю. Б. Жихарева-Норкина. – М.: Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2016. – 120 с.: ил. – (Коррекционная педагогика)

2. Жихарева-Норкина, Ю. Б. Домашняя тетрадь для логопедических занятий с детьми: пособие для логопедов и родителей: в 9 вып.: вып. 6. Звуки З – Зь, Ц / Ю. Б. Жихарева-Норкина. – М.: Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2016. – 119 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).

Сведения об авторах

Богданова Ольга Михайловна – учитель-логопед ГБУ «ППЦ» г. о. Тольятти Самарской области

Макарова Элеонора Владимировна – учитель-логопед МБДОУ детский сад № 126 «Солнечный зайчик» г. о. Тольятти Самарской области

Бокарева И. А., Кормухина Е. В.

**Коррекция психосоматических состояний у детей раннего возраста
путем применения методов телесно-ориентированной терапии**

Одной из важнейших задач, стоящих перед работниками сферы образования, является сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения. Специалистами психолого-педагогической сферы в последнее время отмечается стабильный рост числа детей, у которых обнаруживаются те или иные возрастные несоответствия в психосоматическом развитии, и проявляются они нередко в самом раннем возрасте. Это явление закономерно имеет негативное проявление как в телесной (физической), так и в психической (эмоциональной, регулятивной и т. д.) сфере. На телесном уровне это проявляется в ограниченности подвижности, нарушениях осанки и позы, неправильном кровообращении, мышечных болях, повышенном либо пониженном мышечном тоне. В психической сфере это отражается в эмоциональной зоне, в различных препятствиях для личностного роста.

Для любого ребенка, в том числе раннего возраста, наиболее естественным и гармоничным будет то развитие и обучение, которое в первую очередь включает в работу двигательную сферу. Давно известный факт, что более 80% информации в ходе взаимодействия мы передаем друг другу невербальным способом. Что же касается ребенка, то его «язык» спонтанных жестов и телодвижений в значительной степени выражает характер его коммуникации и естественным образом возникает задолго до формирования речевых навыков. В связи с этим включение в работу с детьми раннего возраста телесно-ориентированных приемов существенно расширяет границы возможностей психологической коррекции существующих проблем. По своей сути телесно-ориентированная практика – это вид работы, при которой движения и физическая активность помогают маленькому клиенту научиться понимать свои чувства и мысли. Ее отличие от других техник психологической работы заключается в дополнительной работе с телом человека. И это дополнение является существенным и особенно важным и эффективным, когда речь идет о работе с самыми маленькими клиентами психолога.

Основателем телесно-ориентированного направления работы в психологии является австрийский психолог Вильгельм Райх. Согласно его теории, в ответ на возникающие стрессовые ситуации человек неизменно реагирует защитными поведенческими реакциями,

проявляющимися в «мышечных зажимах» (под этим термином автор подразумевал хроническое напряжение отдельных групп мышц). Райх считал, что, работая с данными зажимами, можно освободиться от «мышечного панциря» и посредством этой работы добиться восстановления душевного равновесия и чувства удовлетворенности, помочь человеку вернуться к состоянию гармонии с окружающим миром.

Уникальность телесно-ориентированной практики в работе с детьми проявляется в том, что она является привычной и понятной ребенку работой с телом. Ведь ребенок изначально по своей природе есть существо абсолютно телесное. Например, если малыш испытывает чувство голода, если устал или хочет спать – он неизменно начинает капризничать. Формула проста: если ему плохо телесно, то однозначно он не удовлетворен и эмоционально. То же происходит и в обратном порядке: при возникновении негативного эмоционального состояния у детей наблюдается ответная телесная реакция, вплоть до нарушений сна, пищеварения и аппетита. Со временем эти две сферы дифференцируются, одна от другой отделяются, хотя связь остается на протяжении всей жизни человека, пусть и становится не столь очевидной.

Получается, что игры и упражнения из телесно-ориентированной практики позволяют маленьким клиентам снимать накопленное психоэмоциональное напряжение, а также учиться в большей степени понимать собственное тело, познавать мир эмоций.

Условно работу в рамках данного направления можно разбить на активную и пассивную. Задача психолога заключается в том, чтобы создать такие условия для маленького клиента, в которых его мышцы могли бы расслабиться, чтобы ребенок смог снять телесное напряжение, а через него и эмоциональное. Активная работа связана с формированием телесных ощущений и созданием условий для выражения негативных эмоций путем включения в работу активных игр и упражнений.

Итак, существует ряд проблем, которые неплохо решаются благодаря применению заданий в рамках телесно-ориентированной терапии:

- 1) различные детские страхи и фобии;
- 2) трудности коммуникативной сферы;
- 3) агрессивные реакции;
- 4) плаксивость, тревожность и возбудимость нервной системы;
- 5) запуск речи и коррекция звукопроизношения.

Таким образом, можно говорить о том, что применение телесно-ориентированной

терапии способствует стабилизации эмоциональной сферы ребенка, улучшению мышечной саморегуляции и психического состояния. Ниже приводятся некоторые примеры упражнений, применяемых в рамках данного подхода.

«Тряпичная кукла – оловянный солдатик»

Самый простой вариант этого упражнения – лежа на полу. Задача ребенка – максимально расслабить все мышцы тела, чтобы он стал похож на тряпичную куклу. Затем ему нужно напрячь мышцы, чтобы он стал похож на оловянного солдатика, у которого невозможно согнуть ноги и руки. Несколько раз чередуются эти состояния, что в конечном итоге помогает ребенку в развитии саморегуляции и способствует снятию мышечного напряжения.

«Репка»

Исходное положение – сидя на корточках. Колени развести в стороны, а соединенные в ладонях ручки упереть в пол между ножек. Далее «репка» начинает расти, а ребенок – не торопясь, подниматься до выпрямления ножек. Теперь ручки, по-прежнему сомкнутые в ладонях, поднимаются к груди, разворачиваются пальчиками вверх и продолжают подниматься выше головы. Здесь ручки разводятся в стороны, ладошки-листки ловят солнышко. «Репка» выросла.

Это упражнение помогает в стабилизации тонуса мышц.

«Пряничный человечек»

Ребенок лежит расслабленный на полу – он «тесто». Психолог (воспитатель, родитель, другой ребенок) начинает формировать из этого «теста» человечка, для чего слегка поглаживает, растирает, легонечко пощипывает за кожу по всему телу, как бы обрисовывая контур «человечка». Это упражнение хорошо помогает для формирования границ собственного тела, особенно полезно тем деткам, которые часто стучаются об углы мебели, врезаются в косяки и т. п.

Самомассаж рук

Есть разные варианты пальчиковой гимнастики, различные варианты растирания ладоней и пальчиков. Такого типа упражнения могут включать поглаживания, растирания, выжимание, разминание и т. д. Систематические занятия способствует улучшению функций рецепторов. Это влечет за собой усиление рефлекторных связей коры головного мозга с мышцами и сосудами, тонизируется центральная нервная система, что способствует повышению ее регулирующей роли в отношении всех органов и систем организма.

Часто особой сложностью отличается формирование у ребенка пространственных представлений. И здесь также помогут упражнения из телесно-ориентированной практики.

«Лабиринт»

В помещении ставятся стулья, и ребенок должен их обойти, выполняя команды. Психолог четко проговаривает, как ребенок должен преодолеть очередной стульчик: пройти справа (слева), под (над) стулом. На следующем этапе ребенок сам решает, как ему передвигаться, но при этом он должен озвучивать свои перемещения, используя те же слова, что и педагог на первом этапе.

«Зеркало»

Ведущий стоит спиной к детям и показывает различные движения. Задача детей – повторить. Усложненная версия: педагог поворачивается лицом к воспитанникам, и тогда им нужно отзеркаливать его движения.

Список литературы

1. Афонькин, С. Ю., Рузина, М. С. Страна пальчиковых игр. – СПб., 1997.
2. Безруких, М. М., Сонькин, В. Д., Фарбер, Д. А. Возрастная физиология : физиология развития ребенка. – М., 2002.
3. Ганичева, И. В. Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми. М., 2004.
4. Применение телесно-ориентированных методов для лечения больных нервно-психическими расстройствами. Пособие для врачей и психологов. СПб., 2008.
5. Кудрявцева, Е. А. Детский сад и семья. Методика работы с родителями. – М., 2007.
6. Смирнова, Е. О. Дети раннего возраста в детском саду. – М., 2010.
7. <https://www.maam.ru/detskijasad/ispolzovanie-telesno-orientirovanyh-igr-i-uprazhnenij-v-korekciono-razvivayushej-rabote-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta.html>.
8. <https://medaboutme.ru/articles/polza-telesno-orientirovannoy-terapii-dlya-detey/?ysclid=lextfw9kql449385436>
9. <https://infourok.ru/ispolzovanie-telesno-orientirovannyh-igr-i-uprazhnenij-v-korrekcionno-razvivayushej-rabote-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-5843778.html?ysclid=lezkfge7lc962971136>
10. <https://www.razumeykin.ru/publikatsii/telesno-orientirovannye-igry?ysclid=lezkhk1h5k521616963>

Сведения об авторах

Бокарева Ирина Александровна – педагог-психолог, методист ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Кормухина Евгения Владимировна – педагог-психолог, методист ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Верещагина Ю. В.

Опыт работы педагога-психолога по формированию познавательной активности детей младшего возраста с ОВЗ к условиям общеразвивающего ДОУ

В настоящее время прослеживается тенденция увеличения количества детей с ОВЗ в общеразвивающем детском саду.

Для большинства обучающихся с ОВЗ характерны: заметное снижение или полное отсутствие мотивации к познавательной деятельности, недостаточная познавательная активность, довольно низкий объем знаний об окружающем мире; несоответствующий возрасту уровень развития восприятия, что проявляется в замедлении скорости переработки информации и недостаточном темпе выполнения заданий; трудности переключения внимания с одной деятельности на другую, неустойчивость, рассеянность внимания; преобладание кратковременной памяти над долговременной; трудности в понимании инструкций и формировании умений; низкий уровень сформированности пространственных представлений; неполнота анализа и синтеза частей, трудности в нахождении общих и различающихся деталей; низкий уровень развития мелкой и крупной моторики, нарушение координации движений, психомышечное напряжение; повышенная истощаемость и утомляемость, проявляющиеся в снижении работоспособности. Быстрая потеря интереса, отказ от выполнения задания; инфантилизм: несоответствие поведения возрасту, неспособность верно оценивать ситуацию, менять поведение в соответствии с ее требованиями, предвидеть развитие событий, задержка формирования понимания норм поведения и общения, чувства дистанции в отношениях со взрослыми.

Понятно, что такие дети имеют сложности не только при адаптации к условиям ДОУ, но и на занятиях. На базе нашего ДОУ педагог-психолог проводит программу, позволяющую детям легче адаптироваться к условиям ДОУ. Она проводится для всех детей. Но дети с ОВЗ (так же, как и на всех занятиях) испытывают одинаковые трудности: часто отвлекаются, не понимают обращенной инструкции, не соблюдают правила игры, т. е. и сами в полной мере не усваивают материал, и отвлекают других детей от занятия.

Понятно, что к таким детям необходимо применять особые психолого-педагогические рекомендации. Среди них, прежде всего, поэтапное освоение предъявляемых заданий и речевого материала (постепенное усложнение); частое повторение знакомых упражнений с добавлением элементов новизны; частое повторение

инструкции к заданию. Краткость и понятность предъявляемой инструкции; конкретность и доступность заданий; предоставление ребенку достаточного времени для успешного выполнения задания. Развитие до необходимого уровня психофизиологических функций: внимания, памяти, понимания речи, мелкой моторики и зрительно-двигательной координации; ориентировочные основы действий (использование опорных сигналов, алгоритмов, образцов выполнения задания).

Учитывая все вышеизложенные рекомендации, мы пришли к выводу, что для более успешного включения детей с ОВЗ в общеразвивающую деятельность необходимо проводить пропедевтические мероприятия.

На базе ДООУ мы проводим эксперимент по мотивированию таких детей к занятиям – включаем их в общую деятельность путем дополнительной отработки материала к занятию.

Т. е. стандартно тема занятия обыгрывается по одному сценарию с меняющимися элементами несколько раз. Игры с правилами повторяются. Нормотипичные дети их с легкостью понимают и запоминают. Для детей же с ОВЗ мы организуем дополнительное предварительное занятие, на котором поэтапно, более показательно, с более короткими инструкциями, с большим количеством повторений обучаем основным играм. И только потом дети с ОВЗ участвуют и в общих занятиях с нормотипичными детьми.

Конечно, практика еще несущественная, но замечено, что при таком подходе дети с ОВЗ лучше участвуют в общих занятиях, проявляют больший интерес, меньше отвлекаются. После предварительной отработки игр можно наблюдать, что растет познавательная активность детей с ОВЗ, формируются новые для них игровые действия, вырабатывается умение ориентироваться на взрослого, формируются навыки социального взаимодействия.

Проведение такой пропедевтической работы значительно повышает мотивацию у детей с ОВЗ, их успешность на занятиях и позволяет полноценно участвовать в общеразвивающих занятиях.

Сведения об авторе

Верещагина Юлия Валерьевна – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 299»
г. о. Самара

Вертей Ю. А.

Возможности использования развивающей программы «Ладушки-ладошки» для детей раннего возраста в практической деятельности педагога-психолога детского сада

Ранний возраст является стартовой возможностью для успешного познавательного развития во всем периоде дошкольного детства, именно в это время определяются основные потребности в общении, взаимодействии со взрослыми и сверстниками, интерес к игре. Категория детей раннего возраста относится к важному возрастному этапу формирования интеллекта.

Г. Моница отмечает, что «для каждого здорового ребенка в первые три года жизни характерна высокая степень ориентировочных реакций на все окружающее. Эта возрастная особенность стимулирует так называемые сенсомоторные потребности. Доказано, что, если дети ограничены в получении информации и переработке ее в соответствии с возрастными возможностями, темп их развития более замедленный. Поэтому важно, чтобы жизнь малышей была разнообразной, богатой впечатлениями» [1]. «Сенсорные потребности вызывают и высокую двигательную активность, а движение – естественное состояние малыша, способствующее его интеллектуальному развитию».

Проблема изучения психомоторного развития, выявления показателей нервно-психического развития детей не нова и заслуживает внимания педагогов-практиков. Двигательная активность ребенка раннего возраста связана с его естественной потребностью в познании окружающего мира. Однако детям с проблемами в развитии недостаточно просто быть вовлеченными в игровую деятельность. Таким детям необходимо создавать специальные условия для повышения познавательной активности и формирования у них определенных психомоторных качеств. С целью улучшения положения детей с проблемами в развитии целесообразно осуществлять разработку и внедрение специальных программ для детей раннего возраста.

Основная трудность заключается в недостаточной представленности комплексных развивающих программ, психологического сопровождения детей раннего возраста. Раннее и целенаправленное воздействие может изменить к лучшему весь ход психического, в том числе и речевого развития ребенка.

В развивающей программе «Ладушки-ладошки» представлены занятия, игры и упражнения, направленные на: формирование действия с предметами, сенсорное

развитие, развитие речи, развитие игровой и других видов деятельности, формирование основных психических процессов (восприятие, внимание, память) развитие наглядно-действенного мышления; эмоциональное развитие, формирование первичных представлений и понятий об окружающем мире, развитие умственных способностей (умения сравнивать, различать, обобщать, устанавливать причинную зависимость между отдельными явлениями), формирование познавательных потребностей.

Программа содержит конспекты занятий, объединенные единой сюжетной линией. Такая организация занятий позволяет не только увеличить интерес детей к изучаемому материалу, но и эффективно работать над развитием основных психических процессов, в том числе и речи. В программе использованы следующие формы работы с детьми раннего возраста: задания, направленные на формирование основных психических процессов и функций, задания, направленные на усвоение основных сенсорных эталонов, сюжетные игры, речевые упражнения, психогимнастические игры, имитационные игры и упражнения, игры, направленные на преодоление двигательного автоматизма.

В развитии детей раннего возраста ведущая роль принадлежит взрослому. Он обеспечивает все условия, необходимые для развития и оптимального состояния здоровья малыша. Общаясь с ним, несет тепло, ласку и информацию, которая необходима для развития ума и души ребенка. Доброжелательный тон, спокойное, ровное к нему отношение – залог уравновешенного состояния малыша.

Педагог-психолог, реализующий развивающую программу, должен позаботиться о специальном подборе оборудования и разнообразии игровых материалов, т. е. об оснащении своих занятий развивающими пособиями. Для реализации программы используются перчаточные куклы, куклы бибабо, резиновые игрушки, имитирующие сказочных персонажей, ростовые куклы, мягкие игрушки, большое количество сенсорных игр для выполнения двигательных упражнений. Развивающий материал представлен играми, основанными на хорошо знакомом детям речевом материале русских народных песенок и потешек, сказок в обработке К. Ушинского, авторских произведений А. Барто, С. Михалкова, С. Маршака, Э. Мошковской, В. Сутеева.

Эти произведения дарят детям положительный заряд эмоций, стимулируют познавательную активность, поскольку опираются на актуальный опыт детей по ознакомлению с окружающим миром. Раннее формирование положительных эмоций на основе установления социальных связей со взрослыми, а в дальнейшем со сверстниками

оказывает большое влияние и на формирование познавательных способностей детей. Дети играют и взаимодействуют со знакомыми персонажами, помогают им, учатся быть активными, находят правильные решения в ситуации выбора.

Создание условий для всех видов деятельности – изобразительной, конструктивной, двигательной и музыкально-ритмической, правильное руководство взрослого самостоятельными детскими играми способствуют умственному развитию и позитивному формированию личности ребенка.

Практическая ценность программы «Ладушки-ладошки» определяется тем, что дети включены в активную игровую деятельность со взрослым на правах полноценных партнеров по игре, проявляют двигательную активность на протяжении всех занятий и осваивают пространство группы в соответствии со своими возрастными потребностями. Это обогащает их сенсомоторный опыт, малыши усваивают основные сенсорные эталоны, взаимодействуя с предметами ближайшего окружения.

По итогам реализации программы «Ладушки-ладошки» удалось достигнуть значительных улучшений показателей познавательного развития по сравнению с показателями, демонстрируемыми в начале учебного года на занятиях по методике А. Стребелевой. Кроме того, улучшилось качество игровых действий с предметами, умение имитировать действия взрослого, выполнять движения под музыку и в соответствии со стихотворным текстом.

Апробация программы проходила в течение десяти лет в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении детский сад № 45 «Яблонька» г. о. Тольятти. За это время в программе приняли участие более 200 воспитанников раннего возраста. По результатам анализа листов обратной связи, родители и педагоги подтверждают достоверность развивающего эффекта программы. Представленная программа размещена на официальном сайте детского сада № 45 «Яблонька» г. о. Тольятти в разделе «Блог педагога-психолога».

Список литературы

1. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Тренинг общения с ребенком (период раннего детства). – СПб.: Издательство «Речь»; «ТЦ Сфера», 2001.
2. Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения. – М.: Бук – мастер, 1993.

Сведения об авторе

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

Использование образов вдохновляющих персонажей в психолого-педагогической работе с учащимися младшего школьного возраста

Аннотация. В этой статье проиллюстрирована возможность и обоснованность использования образов вдохновляющих сказочных персонажей (супергерои эмоций) в ходе психолого-педагогических занятий для младших школьников. Она описывает, как внедрение образов супергероев способствует увеличению мотивации, формирует интерес к обучению.

Развитие современного мира происходит в условиях интенсивных изменений, и сфера образования не может оставаться в стороне от этого процесса. Более того, образование находится в центре изменений, пересматривая свои методы и подходы, чтобы соответствовать современным вызовам и потребностям.

Важным аспектом эволюции образования является поиск новых способов мотивации детей и подростков. В мире, насыщенном информацией и виртуальными развлечениями, учебный процесс должен быть конкурентоспособным в борьбе за внимание учащихся. Мотивация детей больше не ограничивается простой системой поощрения и наказания. Сегодняшние ученики требуют более креативных и глубоких методов, которые позволяют им не просто получать знания, а самостоятельно исследовать и творить [1].

Одним из современных методов мотивации является использование образов вдохновляющих персонажей. Эти персонажи, будь то супергерои, космические путешественники или фантастические создания, могут стать источниками вдохновения и предоставить детям возможность взаимодействовать с увлекательными мирами, где обучение превращается в захватывающее приключение.

Младший школьный возраст – это период, когда игровая деятельность является ведущей формой обучения. Дети этой возрастной группы активно исследуют мир через игру и имеют естественную склонность к воображению и фантазии [3]. Именно поэтому, можно утверждать, погружение в сказочные миры создает возможность учиться в неформальной и приятной форме, что способствует более эффективному усвоению материала [2].

Использование вдохновляющих персонажей в образовательных целях может включать различных героев, но супергерои имеют свои уникальные преимущества.

Супергерои представляют идеалы смелости, справедливости и героизма, и их приключения всегда привлекают внимание и вдохновляют. Эти персонажи обладают суперспособностями, их истории часто связаны с эмоциональными вызовами и конфликтами, и они всегда готовы сражаться за добро. Их истории могут служить метафорическими аллегориями для сложных эмоций и ситуаций, а также помогать детям развивать важные навыки эмоциональной гибкости, эмпатии и эффективного общения [1].

Результаты проведенного анкетирования среди 64 учащихся 3-х классов позволяют сделать вывод относительно эффективности использования образов вдохновляющих персонажей на уроках психологии. В прошлом учебном году лишь 23% учащихся выбрали урок психологии в качестве своего любимого, в то время как в этом учебном году эта цифра возросла до 34%. Это свидетельствует о том, что использование образов вдохновляющих персонажей на уроках психологии оказало положительное воздействие на мотивацию учеников и их интерес к предмету.

Данные результаты подчеркивают значимость креативных и педагогических подходов, направленных на создание увлекательной и стимулирующей учебной среды. В данном случае использование образов вдохновляющих персонажей доказывает свою способность увеличивать интерес и мотивацию учеников, что, в свою очередь, может способствовать более успешному обучению и развитию.

Таким образом, использование образов супергероев в контексте развития эмоционального и социального интеллекта предоставляет уникальную возможность объединить игру и обучение. Использование погружения в сказочные миры на занятиях обогащает образовательный процесс. Данный метод усиливает мотивацию учеников, а следовательно, и способствует их лучшему пониманию и усвоению учебного материала, что делает его ценным инструментом в современной образовательной практике.

Список литературы

1. Салахиева-Талал 2019. Салахиева-Талал Т. Психология в кино: Создание героев и историй. М.: Альпина нон-фикшн, 2019. 349 с.
2. Хухлаева, О. В. Формирование психологического здоровья у школьников : Автореф. Дис. Докт. Психол. Наук. М., 2001. 142 с.
3. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.

Сведения об авторе

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

Психологическое сопровождение эмоционального благополучия подростков

Аннотация. В статье рассматривается актуальность изучения в подростковом возрасте эмоционального благополучия, связанного с учебной мотивацией, уровнем удовлетворенности школой, успеваемостью обучающихся. Также рассматривается связь депрессивных состояний с переживанием благополучия системы отношений подростков, влияющих на поведение. Кратко описывается экспериментальное исследование, направленное на изучение эмоционального благополучия обучающихся. В ходе формирующего этапа эксперимента прошла апробацию психолого-педагогическая программа «Метаморфозы». Ее эффективность представлена положительной динамикой эмоционального благополучия подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, эмоциональное благополучие, негативные эмоциональные состояния, депрессивные состояния, эмоциональное отношение к учению.

В личностном развитии есть особый период – это подростковый возраст. На данном возрастном этапе ребята активно ищут смысл жизни, стремятся принимать самостоятельные решения, совершать самостоятельные поступки. Формирование целостного образа себя как личности обеспечивает человеку некоторую самостоятельность и является психологической основой устойчивости к фрустрирующим жизненным ситуациям. К снижению самооценки, эмоциональному неблагополучию приводят неудачные попытки самоутверждения, что влияет на развитие стресса, индикаторами которого являются тревожность и депрессивность подростков.

У детей и подростков наиболее распространенный вид эмоциональных расстройств – тревожные состояния. Среди сложных эмоциональных состояний подростков выделяют устойчиво сохраняющиеся состояния душевной, эмоциональной подавленности – депрессивные состояния, которые оказывают серьезное влияние на поведение, систему отношений подростка.

Современные исследования показывают, что недостаточное внимание к проявлениям депрессивности у подростков приводит к серьезным проблемам у них во взрослом возрасте. Л.С. Выготский утверждал, что весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания определены социальной ситуацией

развития. Все динамические преобразования возраста происходят в социальной ситуации развития, которая является основой психического развития ребенка, его сознания, и в условиях которой формируются психологические новообразования возраста. Можно утверждать, что эмоциональное состояние подростка связано с возрастными характеристиками: социальной ситуацией развития, отражающей место ребенка в системе общественных отношений, ведущей деятельностью, новообразованиями в сфере сознания и личности. В этой связи и важно изучать источники эмоционального благополучия или неблагополучия [1, с. 87—89].

Эмоциональное благополучие обучающихся во многом связано с их успеваемостью, учебной мотивацией, уровнем удовлетворенности школой. В связи с этим изучение эмоционального благополучия обучающихся является актуальной проблемой для всех субъектов образовательного процесса: педагогов, психологов, родителей, администрации образовательного учреждения.

В целях изучения эмоционального благополучия школьников в 2022—2023 учебном году было проведено экспериментальное исследование, включающее в себя два этапа:

– констатирующий, содержащий психологическую диагностику обучающихся с целью выявления негативных эмоциональных состояний, связанных с процессом обучения;

– формирующий, состоящий из мероприятий, направленных на снижение негативных переживаний, повышение познавательной активности на уроках, развитие адекватной самооценки, коррекции эмоциональных состояний, влияющих на развитие депрессивных состояний подростков, а также включающий психологическую диагностику экспериментальной и контрольной группы обучающихся.

Для проведения эксперимента были выбраны следующие методы:

1. Методика изучения притязаний и самооценки школьника (модификация Дембо – Рубинштейн, выполненная А.М. Прихожан).

2. Методика диагностики эмоционального отношения к учению (модификация Ч.С. Спилбергера, выполненная А.М. Прихожан).

3. Опросник детской депрессии, разработанный М. Ковач и адаптированный сотрудниками лаборатории клинической психологии и психиатрии НИИ психологии.

В исследованиях участвовали 46 обучающихся из 8-х классов. Анализ результатов исследования уровня самооценки и притязаний на констатирующем этапе исследования

выявил следующие группы обучающихся, имеющих благоприятные или неблагоприятные тенденции в развитии личности.

Благоприятное развитие личности (гармоничный и продуктивный варианты самооценки), что соответствует социально-психологической норме, выявлено у 30% восьмиклассников. Подростки ставят перед собой цели, которые основываются на представлениях о собственных возможностях, способностях, и прилагают целенаправленные усилия к достижению этих целей, а также им свойственно сбалансированное отношение к различным сторонам своей личности.

Остальные школьники (70%) имеют неблагоприятный вариант развития личности, отличаются низким уровнем целеполагания, социально-психологической адаптации. С точки зрения оценки состояния психологического здоровья данные обучающиеся могут вызывать тревогу у педагогов. Такие подростки нуждаются в дополнительном внимании всех участников образовательного процесса с целью формирования у них адекватной самооценки.

Анализ результатов диагностики эмоционального отношения к учению выявил преобладание высокого уровня познавательной активности у 52% школьников, тревожности на среднем и низком уровнях – по 35%, гнева на низком уровне у 37% детей.

Анализ сочетания показателей по трем вышеописанным шкалам (познавательная активность, тревожность, гнев) позволяет дать качественные характеристики эмоционального отношения к учению:

– продуктивную мотивацию и позитивное эмоциональное отношение к учению показали 46% подростков. Эмоциональное отношение, которое можно охарактеризовать как неблагоприятное, выявлено у 54% детей.

Анализ результатов исследования депрессивных состояний подростков показал преобладание состояния без депрессии у большинства обучающихся – 48%. Легкое снижение настроения, что может свидетельствовать о начинающемся неблагополучии, наблюдается у 17% подростков. Субдепрессия, или маскированная депрессия, выявлена у 7% восьмиклассников. Подростки данной группы маскируют свое истинное состояние или не желают признавать у себя его наличие. Критический уровень депрессивного состояния продемонстрировали 28% детей.

На втором этапе исследования (формирующий этап) в экспериментальной группе участвовали 22 подростка, в контрольной группе – 24 подростка.

В рамках формирующего эксперимента была разработана программа психолого-педагогических мероприятий «Метаморфозы» с целью снижения негативных

эмоциональных состояний школьников, обусловленных образовательным процессом. Программа «Метаморфозы» состоит из трех блоков мероприятий. Период реализации – с октября 2022 года по апрель 2023 года.

1. Просветительский блок (октябрь, ноябрь 2022 года) – консультации с администрацией, классными руководителями. Во взаимодействии с заместителем директора по воспитательной работе и педагогами были составлены планы профилактических мероприятий, запланированы групповые формы работы с подростками, способствующие положительному эмоциональному отношению к учению, снижению тревожных переживаний, связанных с процессом обучения. Мероприятия были реализованы на классных часах классным руководителем. Для обучающихся, интересующихся своими результатами диагностики, проведены индивидуальные консультации.

2. Коррекционно-развивающий блок (декабрь 2022 года – март 2023 года) состоял из психологических занятий, тренингов, проводимых педагогом-психологом посредством игровых технологий, арт-терапии, сказкотерапии. Тематика данных мероприятий подобрана с целью снижения тревожности, гнева, конфликтности, познания детьми своих индивидуальных особенностей, развития адекватной самооценки, уверенности в своих силах.

3. Диагностический блок состоял из методик, которые использовались на этапе констатирующего эксперимента. В исследовании участвовали подростки экспериментальной и контрольной групп.

Анализ полученных результатов исследования эмоционального благополучия подростков установил следующее:

1. Увеличение благоприятного варианта развития самооценки и уровня притязаний с 33% до 55%, в контрольной группе результаты остались на уровне показателей констатирующего этапа исследования (30%).

2. Увеличение высокого уровня познавательной активности восьмиклассников с 50% до 55%, а в контрольной группе – снижение с 50% до 33%.

3. Снижение тревожности у детей на высоком уровне в экспериментальной группе с 23% до 14%, в контрольной группе, наоборот, повышение с 37% до 46%.

4. Переживание гнева на высоком уровне на уроках в экспериментальной группе у подростков не изменилось по сравнению с входными данными и соответствует 23%, в контрольной группе – снижение с 37% до 33%.

5. По уровням мотивации к учению в экспериментальной группе у школьников выявлено увеличение с 50% до 55% продуктивной мотивации и позитивного эмоционального отношения к учению, а в контрольной группе – снижение с 42% до 33%.

Анализ результатов исследования депрессивных состояний подростков:

1. В экспериментальной группе увеличение числа обучающихся, находящихся в состоянии без депрессии, с 59% до 64%, в контрольной группе – снижение с 38% до 33%.

2. Показатель легкого снижения настроения у обучающихся в экспериментальной группе опустился с 23% до 18%, в контрольной группе практически нет изменений (12—13%).

3. Увеличение показателя субдепрессии, или маскированной депрессии, с 0 до 9% выявлено у восьмиклассников в экспериментальной группе, в контрольной группе показатель вырос с 12% до 25%.

4. Критический уровень депрессивного состояния снизился в экспериментальной группе подростков с 18% до 9% и в контрольной группе с 38% до 29%.

Выводы

1. Программа «Метаморфозы» способствовала развитию адекватной самооценки обучающихся, увеличению познавательной активности, снижению высокого уровня тревожности, развитию продуктивной мотивации и позитивного эмоционального отношения к учению, снижению депрессивных состояний у подростков.

2. Необходимо продолжить изучение эмоционального благополучия подростков, связанное с их успеваемостью, учебной мотивацией, уровнем удовлетворенности школой.

3. Требуется корректировка программы «Метаморфозы» с целью повышения эффективности реализуемых форм работы с подростками, а также расширение применяемых методов в просветительском и коррекционно-развивающем блоках.

4. Необходимо организовать взаимодействие с родителями подростков в форме детско-родительских тренингов с целью комплексного воздействия на актуальность решаемой проблемы и развития их психолого-педагогической грамотности.

Список литературы

1. Подольский А. И., Идобаева О. А. Психоземotionalное благополучие современных подростков. // Национальный психологический журнал. 2007. № 1. с. 87–89.

Сведения об авторе

Герасименко Ольга Сергеевна – директор, педагог-психолог Государственного бюджетного учреждения – центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи муниципального района Борский Самарской области

Организация безопасной среды для ребенка с РАС

Детям с расстройством аутистического спектра будет комфортнее и спокойнее получать новые навыки и знания в той среде, в которой они имеют возможность расслабиться и почувствовать себя в непринужденной обстановке и безопасности, как психологической, так и физической. То, как ребенок будет себя чувствовать, во многом зависит от педагога. В связи с этим мы, учителя-дефектологи, считаем, что следует учесть, какие на занятии могут быть звуки, запахи, свет, занимаемое ребенком место в кабинете. Именно эти и многие другие факторы влияют на психологическое состояние ребенка и на то, как он будет усваивать новые навыки на занятиях.

У ребят может возникнуть отрицательная реакция на шум, который нам чаще всего привычен (например, звук включенного вентилятора, кондиционера или звук шагов за дверью). Не исключается и то, что многие звуки, которые приносят нам удовольствие, ребенку с расстройством аутистического спектра могут не понравиться, но так же вполне вероятно, что тот же ребенок нейтрально отреагирует на какой-либо громкий звук, например, звук сирены или если кто-нибудь очень громко крикнет.

То, что можно посоветовать сделать родителям в первую очередь для того, чтобы помочь их малышу справиться с чувствительностью к шуму, – это обсудить с мамой и папой, какие звуки могут негативно влиять на нервную систему ребенка. Предлагаем применять следующие действенные и результативные способы, чтобы эффективно помочь малышу справиться с неприятными звуками.

1. Вам нужно найти источник, от которого исходит тот самый неприятный шум, и по возможности вынести его из кабинета или же просто отсадить ребенка подальше от него.

2. Если нет возможности осуществить описанное в пункте выше, то вы можете дать малышу беруши или наушники, в которых неприятный звук может быть нейтрализован для проведения занятий или нахождения на территории психолого-педагогического центра.

3. Для того чтобы хотя бы немного приглушить уровень шума в кабинете, в котором педагоги проводят занятия, мы рекомендуем постелить ковер, это помогает уменьшить эхо в кабинете [2].

Также мы предлагаем приобрести желтые мячики для тенниса, разрезать их пополам и прикрепить половинки на учебные стулья и столы, это помогает снизить громкость звуков, когда в кабинете организована перестановка мебели.

Существует ли возможность заменить неприятный звук? Это возможно! Например, если ребенок начинает негативно реагировать на звук, когда другие хлопают в ладоши, то вы можете заменить привычный метод похвалы на любой другой способ поощрения. Если малыш затыкает уши в ответ на звон колокольчика, то можно заменить раздражающий его звук на тихую приятную музыку, гудок или простой сигнал рукой. Если педагог знает, что скоро зазвонит звонок на перемену, то ребенка можно предупредить заранее – попросить его «приготовиться» или сказать: «Осторожно, закрой уши».

В шумной обстановке в коридоре, во время ожидания приглашения ребенка на занятие, можно порекомендовать родителям надеть ребенку наушники и включить тихую успокаивающую музыку (например, классику) [1].

Цитируя Никольскую О.С., мы считаем важным, что «...Для ребенка с РАС необходимо проводить занятия в привычном для него темпе, конечно, позволительно немного выйти за рамки задаваемого темпа занятия и изучаемый материал дать малышу прослушать в наушниках, любимую музыку, а затем заново войти в привычный ритм».

Многие дети применяют такие приемы избавления от источников раздражения, которые помогают им менее болезненно реагировать на беспокоящие нервную систему звуки. Малыши могут сконцентрировать внимание на каком-то определенном предмете или рисовать на листе бумаги, если их беспокоит шум. Детям нужно оказывать помощь в расширении опыта и пользоваться методами, к которым они привыкли.

Некоторые способы преодоления трудностей могут быть не всегда заметны, поэтому здесь педагогу важно понимать, что если он видит, как ребенок начинает перебирать пальцами у себя перед глазами или ложиться на пол, то такие манипуляции могут не мешать обучению ребенка, а наоборот, помогать. [4, с. 41].

Некоторые запахи могут беспокоить ребенка с аутизмом, например, очень насыщенный или слишком сладкий аромат духов, запах краски, мелков для рисования, канцелярских принадлежностей (наклейки, мел, пластилин), чистящих средств, запахи растений и т. д. Педагогам следует заблаговременно избавляться от тех запахов, которые могут быть проблематичны для детей с аутизмом.

Известно, что у многих детей с расстройством аутистического спектра духи и другие средства гигиены могут вызывать аллергическую реакцию. Если вы обнаружили, что ребенок по неопределенным причинам старается не подходить к какому-то человеку или же когда обращается к нему, то сторонится его, необходимо выяснить: может быть, он так реагирует на одеколон, лосьон, гель для волос, лак или шампунь, которыми пользуется

этот человек [6, с. 22]. Если получается так, что малыш неприемлемо реагирует на неприятные для себя запахи, то учителям и другим специалистам мы можем дать настоящий совет убрать из своего арсенала вещи с нетипичным запахом.

Внимание детей с расстройством аутистического спектра может рассеиваться из-за навязчивого запаха еды, что не позволяет удерживать концентрацию на определенном виде деятельности, переключаемость страдает. Родители ребенка могут ему посоветовать брать с собой маленький личный вентилятор, чтобы нейтрализовать воздействие запахов.

Если малыш чувствует резкий запах, это не означает, что у него будет болезненная реакция. Например, одному юноше очень нравился мятный аромат, благотворно действовавший на него. Его преподавательница часто ставила к себе на стол мятные конфеты на тот случай, если нужно будет помочь ему сконцентрироваться на каком-то деле и успокоиться [7, с. 45].

Для повышения комфорта ребенка во время занятий педагоги ошибочно пользуются нестандартным освещением, а именно флуоресцентными лампами, не подозревая, что неестественное фиолетовое освещение негативно влияет на обучение, поведение и уровень психологического комфорта ребенка с аутизмом. Если выяснится, что причина обеспокоенного поведения ребенка на занятии действительно кроется в освещении, то педагог может применить следующие способы:

- Обеспечьте настолько оптимальный уровень освещения, насколько это возможно.
- Предпочтительно естественное освещение во время занятия, поэтому, если в кабинете есть окно или несколько окон, воспользуйтесь этим.
- По возможности используйте лампы с плафонами, направленными вверх, а не вниз.
- Не останавливайтесь на одном, старайтесь применять и другие разновидности освещения. Для занятий больше подойдет свет солнца, либо включите лампы другого типа.
- В темное время суток пробуйте разный цвет в освещении, включите розовую или желтую лампу в углу комнаты [8, с. 52].
- Пользуйтесь обыкновенными лампами накаливания.
- Некоторым ребятам лучше рекомендовать очки, защищающие от солнечного света. Можно даже разрешить попробовать надеть их на занятии. Можно разрешить ребенку сидеть в классе в любой кепке с длинным козырьком – это помогает преломить свет и дает отдых глазам [5, с. 193].

Для того чтобы обеспечить ребенку с аутизмом комфорт, разговаривайте с ним размеренным и спокойным голосом. Дело в том, что ребенок болезненно реагирует на резкое изменение в тоне: либо на повышение, либо на понижение голоса. Во время игр с ребенком выбирайте спокойную классическую музыку, можно найти тихие звуки природы, это будет благотворно влиять на нервную систему ребенка. Мы советуем обращаться к ребенку по имени, можно даже слегка коснуться его плеча. Помните о том, что здесь важно не перестараться: у детей с аутизмом есть свое личное пространство, и излишние прикосновения могут не понравиться ребенку, даже если человек хорошо ему знаком [3].

Таким образом, исходя из сказанного выше, важно в процессе проведения занятий не навредить ребенку, а учесть его особенности и обеспечить ему максимальный комфорт.

Список литературы

1. Айрес, Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция [Текст]: понимание скрытых проблем развития: с практическими рекомендациями для родителей и специалистов / Э. Джин Айрес при участии Джеффа Роббинса ; [пер. с англ. Ю. Даре]. – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2010 – 268 с.

2. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) [Текст] / Баенская Е. Р. – М.:Теревинф, 2007 – 111 с.

3. Верещагина, Н. В. «Особый ребенок» в детском саду : практ. Рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми с множественными нарушениями в развитии; Н. В. Верещагина. – СПб.: Детство-Пресс, 2009 – 156 с.

4. Гращенкова, Н. С. Игровая развивающая программа для дошкольников с РАС и другими нарушениями развития [Текст] : (работа с малыми группами в ДОУ) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016 – № 8 – С. 39—45.

5. Каган, В. Е. Аутизм у детей [Текст] / В. Е. Каган. — Ленинград: Медицина, Ленинградское отделение, 1981 – 190 с. : ил. – Библиогр.: с. 189—203.

6. Либлинг, М. М. Игровые коррекционные занятия с дошкольниками, имеющими расстройства аутистического спектра [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016 – № 8 – С. 19—26.

7. Никольская, О. С. Специфические образовательные потребности младших школьников с расстройствами аутистического спектра [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016 – № 3 – С. 43—49.

8. Рослякова, В. Н. Методические особенности обучения письму детей с РАС в первом классе массовой школы [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016 – № 6 – С. 49—59.

Сведения об авторе

Гинтер Наталья Сергеевна – учитель-дефектолог ГБУ «ППЦ» г. о. Тольятти Самарской области

Психолого-педагогическая профилактика и коррекция аутоагрессивного поведения в подростковом возрасте

Подростковый возраст является периодом повышенной уязвимости и риска развития аутоагрессивного поведения. Это связано с такими факторами, как неустойчивость эмоций, сильные эмоциональные переживания, соматические нарушения и недостаточное развитие навыков эмоциональной саморегуляции. Кроме того, подростки могут сталкиваться с проблемами социальной адаптации, конфликтами в отношениях с родителями, школьными проблемами, давлением группы и другими стрессовыми ситуациями.

Аутоагрессия – внутренняя агрессия, которая направляется человеком на самого себя. Аутоагрессия в подростковом возрасте может проявляться разными способами, такими как резание кожи, удары по себе, применение насилия в отношении своего тела (удары, толчки), нарушение питания (анорексия, булимия) и другие формы самоповреждения [4].

Подростки, которые сталкиваются с трудностями адаптации в переходный период, могут испытывать повышенное чувство тревоги, переживать конфликты в семье или школе, испытывать социальное давление и ощущение отчужденности. В таких случаях аутоагрессия может стать способом выражения внутренних конфликтов, попыткой контроля над эмоциями или привлечения внимания.

Согласно исследованиям А.Г. Амбрумовой, И.О. Гвоздева, Л.Я. Жезловой, А.В. Ипатова, Л.Э. Комаровой, семейные факторы имеют значительное влияние на развитие аутоагрессии у подростков. Неблагоприятные семейные условия, такие как конфликты, насилие, недостаток поддержки, непонимание и отсутствие эмоциональной связи между родителями и подростком, могут способствовать формированию у него негативного эмоционального фона и низкой самооценки. Негативный опыт в семье может привести к нарушению межличностных отношений в социуме и сложностям в установлении долгосрочных доверительных отношений. Это может проявляться в избегании близости с другими людьми, социальной депривации, склонности к доминированию или манипуляции другими, а также в превращении в жертву или инициатора буллинга [1].

С.В. Зиновьева как детерминанту аутоагрессивного поведения выделяла наследственные факторы. Психические расстройства, связанные с аутоагрессией, могут иметь генетическую предрасположенность.

В исследовании С.А. Беличевой, В.Г. Бубнова, Е.М. Вроно, О.И. Ефимовой внутриличностные проблемы выступали детерминантами в развитии аутоагрессии у подростков. Неумение рефлексировать, трудности с самоконтролем, импульсивность, посттравматическое стрессовое расстройство и другие внутренние факторы могут приводить к негативным эмоциональным состояниям и ухудшению психологического благополучия.

Современные медиа, включая социальные сети, фильмы и сериалы, могут играть существенную роль в повышении риска аутоагрессивного поведения у подростков, определяла Н.А. Ананичева. Идеалы красоты и стандарты, представленные в СМИ, могут наложить дополнительное давление на подростков, особенно учитывая их уязвимость и формирование личности. Это может привести к развитию комплексов, низкой самооценке и стремлению изменить свой внешний вид через самоповреждение или другие негативные стратегии регуляции эмоций. Более того, романтизация самоповреждения может создавать неправильные представления о нем и провоцировать «эффект Вертера».

Очень важно помочь подростку развить альтернативные способы выражения своих эмоций и установить здоровые межличностные отношения. Это может быть достигнуто через психологическую и педагогическую поддержку, обучение навыкам эмоциональной саморегуляции, помощь в развитии навыков коммуникации и установления доверительных отношений.

В работе с подростками, имеющими аутоагрессивные наклонности, необходимо придерживаться базовых психолого-педагогических принципов, чтобы создать благоприятную и поддерживающую среду [3]:

1. Установление доверительного и эмпатического контакта.
2. Создание безопасного пространства.
3. Позитивное общение и поддержка.
4. Адаптивные стратегии регуляции эмоций.
5. Работа с семьей.
6. Мультисистемный подход.

При индивидуальной работе в МБУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г.о. Самара проводятся консультации с подростком, направленные на идентификацию и понимание причин и механизмов аутоагрессивного поведения. В ходе индивидуальной работы используются различные психотерапевтические подходы и методы – когнитивно-поведенческая терапия, которая помогает подростку идентифицировать и изменить негативные мысли и поведенческие привычки, связанные с аутоагрессивным поведением. Цель индивидуальной работы – помочь подростку развить альтернативные стратегии управления эмоциональным дискомфортом и укрепить его психологическое благополучие [1].

Помимо психотерапевтических методов, мы также разработали совместно с подростком «План безопасности»: он включает список мест или людей, к которым можно обратиться, если подросток испытывает желание причинить себе вред.

Для развития эмоционального интеллекта подростками ведется «Дневник эмоций», который помогает отслеживать свои состояния, осознавать триггеры и причины желаний самоповреждения, а также поиски альтернативных стратегий реагирования.

В МБУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г.о. Самара также проводится групповое консультирование, поскольку оно позволяет подросткам обсудить свои проблемы и услышать опыт других участников группы. Это помогает им понять, что они не одиноки в своих эмоциях и стремлениях, и обменяться поддержкой.

В групповой работе подростки с аутоагрессивным поведением объединяются в организованные группы. В рамках этих групп проводятся тренинги, дискуссии и другие формы работы, направленные на развитие социальных навыков, позитивной самооценки, и происходит обмен опытом. Групповая работа позволяет подросткам учиться открыто выражать свои эмоции, находить поддержку у сверстников.

Также в МБУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г. о. Самара ведется работа с родителями и опекунами. Обучение родителей приемам первичной психологической поддержки своих детей и предоставление им информации о доступных специалистах и центрах психологической помощи помогает создать поддерживающую среду. Все эти меры позволяют повысить осведомленность и подготовленность родителей для работы с подростками с аутоагрессивным поведением.

Вовлечение подростков в творческую и организационную внеурочную деятельность, такую как кружки, клубы, может быть эффективным способом помочь им

выражать свои эмоции и чувства в созидательном и позитивном направлении. Также способствует развитию талантов, интересов и укреплению позитивной самооценки [2].

Профилактическая работа с аутоагрессивным поведением требует комплексного подхода. Необходимо проводить коррекционные мероприятия, которые подразумевают работу с подростками и их родителями, а также социально-психологическое сопровождение детей, включенных в группу риска. Коррекционная работа должна быть индивидуальной и ориентированной на конкретные потребности и особенности каждого подростка.

Кроме того, важно обеспечить психолого-педагогическое сопровождение детей, входящих в группу риска. Это могут быть регулярные консультации специалистов, психологические тренинги с родителями, работа с классным руководством и другими социальными институтами, чтобы создать поддерживающую атмосферу. Важно предоставить подросткам инструменты и стратегии преодоления трудностей, а также ресурсы для получения помощи и поддержки, включая доступ к социальным службам и специалистам.

Список литературы

1. Бурлака, А. В. Исследование аутоагрессивного поведения школьной молодежи / А. В. Бурлака, Р. Ш. Аминов, Ю. А. Чумак [и др.] // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 5 (107).
2. Ефремов, А. Г. Системы субъективных значений у лиц юношеского возраста с аутоагрессивными попытками. Автореферат дисс... канд. псих. наук. Москва – 2006.
3. Матвеева, Т.В. Аутоагрессивное поведение учащихся / Т. В. Матвеева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – № 4-3 (80). – 2013.
4. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования / И. А. Фурманов, А. Н. Сизанов, В. А. Хриптович. – Минск: РИВШ, 2011. – 250 с.

Сведения об авторе

Гладкова Анастасия Андреевна – педагог-психолог МБУ ДО «Психолого-педагогический центр "Помощь"» г. о. Самара

Опыт работы по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ

Несмотря на постоянное развитие и внедрение различных инноваций в педагогическую и психологическую науку, с каждым годом увеличивается количество учащихся, которые сталкиваются не только с затруднениями, но и с проблемами в обучении. Именно с растущим числом обучающихся, испытывающих определенные трудности в обучении и адаптации, связана проблематика изучения данного вопроса. Интернет-пространство и полки книжных магазинов предлагают огромное количество различных методик, но что-то не работает.

Еще 100 лет назад А. Л. Барто писала: «Если ребенок нервный – надо лечить его родителей». Первые, с кого нужно начинать работу, – это родители дошкольников и младших школьников. Очень часто родители подозревают (знают) о проблемах своего ребенка, но стараются сознательно игнорировать их. Здесь затронуты многие факторы. Девять из десяти опрошенных родителей предпочтут умолчать и не афишировать проблемы или отставание своего ребенка, будь то здоровье, обучение, поведение и т. д. («Что обо мне подумают?»; «Будут обсуждать меня и мою семью»; «Старшие дети у меня нормальные, я тоже институт закончил, а тут...»; «Не хочу ворошить, потому что для решения проблемы потребуется много денег, времени и сил».) И чем дольше родитель умалчивает и игнорирует проблему, тем больше он теряет самого ценного ресурса в жизни каждого человека – времени.

Все мы с вами знаем, что любые комплексы и проблемы родом из детства, и чем раньше обратить на это внимание, тем больше вероятность исправить и восстановить нужный баланс. Поэтому, когда педагог видит у ребенка неуспеваемость в образовательной деятельности, проблемы с общением, адаптацией, он, конечно же, пытается выйти на связь с родителями и найти с ними общий язык. Вот тут и начинается настоящая проблема. Если родитель настроен положительно и действительно хочет помочь своему ребенку – он идет на контакт. Здесь вступает в помощь школьный психолог, который, возможно, уже диагностировал ребенка до поступления в 1-й класс и выявил уровень его развития. Но не все родители на это идут. Совместная работа педагога и психолога начнется именно с родителей. Им нужно оказать правильную психологическую помощь и объяснить, что вопрос не в том, кто виноват, а в том, что делать для того, чтобы

помочь ребенку в сложившейся ситуации. Ведь никто лучше родителей не сможет рассказать о развитии своего ребенка в раннем возрасте и его особенностях. Именно социальное взаимодействие педагог – психолог – родитель – ребенок поможет достичь желаемого результата. Речь идет о психолого-педагогическом сопровождении и родителей, и обучающихся.

Термин «психолого-педагогическое сопровождение» применительно к деятельности школьного психолога впервые предложен в работах М.Р. Битяновой для описания теоретического подхода к организации психологической работы в образовательных организациях. Согласно подходу, объектами профессиональной деятельности психолога в образовании выступают процессы обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия, а предметом – социально-психологические условия успешного обучения и развития. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в школе осуществляется преимущественно педагогическими средствами, реализуемыми в ходе образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается М.Р. Битяновой как профессиональная деятельность специалистов, направленная на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной школьной среде. При этом наиболее значимо применение опосредованных форм воздействия, недопущения непосредственного вмешательства в жизнь ребенка со стороны специалистов, осуществляющих сопровождение. Основные направления психолого-педагогического сопровождения: диагностика, психокоррекционная и развивающая работа с детьми, консультирование и просвещение субъектов образовательного процесса, социально-диспетчерская деятельность [1].

Согласно концепции З.И. Калмыковой, 26% учащихся относятся к педагогически запущенным, 15% учащихся с пониженным уровнем обучаемости и 45% – это интеллектуально пассивные дети [3]. Но есть дети и другой категории, которые ведут себя агрессивно, и разовые занятия с педагогом, психологом тут не помогут. Нужна программа работы. Хотим привести пример такой программы, разработанной для ученика МБУ «Лицей № 76» Ильи Л., учащегося 3-го класса.

Психолого-педагогическая программа коррекционно-развивающей работы с обучающимся предусматривает индивидуализацию специального психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ОВЗ. Содержание психолого-

педагогической программы коррекционно-развивающей работы для обучающегося определяется с учетом его особых образовательных потребностей на основе рекомендаций ПМПК.

Цель программы – обеспечение возможности по освоению обучающимся с нарушениями психических сфер ООП и его адаптации к условиям образовательного учреждения.

Задачи

— Определение актуального психического развития ребенка с нарушениями в психическом развитии.

— Выявление особых образовательных потребностей обучающегося, обусловленных недостатками в его психическом развитии.

— Формирование эмоциональной грамотности обучающегося.

— Формирование саморегуляции.

— Развитие уверенности в себе.

— Формирование коммуникативных навыков.

— Повышение мотивации к школьному обучению.

— Содействие осознанию позиции школьника.

— Создание предпосылок духовно-нравственного развития.

— Формирование морально-нравственных норм.

— Определение динамики развития ребенка с нарушениями в психическом развитии, его успешности в освоении ООП.

— Подбор коррекционно-развивающих мероприятий в соответствии с изменениями в психическом развитии обучающегося с ОВЗ.

— Взаимодействие по вопросу развития и адаптации к условиям обучения ребенка с ОВЗ со специалистами: педагогами, социальным работником, а также с семьей.

Программа предназначена для работы с обучающимся 3-го класса МБУ «Лицей № 76» г. о. Тольятти Л. Ильей. Программа рассчитана на 34 занятия (34 академических часа). Срок проведения – 9 месяцев.

Предполагаемый результат – освоение обучающимся с нарушениями в психическом развитии ООП и его полноценная адаптация к условиям образовательного учреждения.

Далее следует описание особенностей психического развития ученика третьего класса, структуры занятий по этапам. Остановимся подробнее на методах и приемах, используемых в работе.

Методы и техники, используемые в программе

1. Арт-терапия – направление в психологической коррекции, основанное на применении для коррекции личности искусства и творчества. Задания могут быть предметно-тематические («Я в школе», «Мое любимое занятие», «Мой самый хороший поступок») и образно-тематические: изображение в рисунке абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов (таких как «Счастье», «Добро»), а также изображение эмоциональных состояний и чувств как в рисунке, так и в лепке («Радость», «Гнев», «Обида»).

2. Тренинговые упражнения – способствуют осознанию актуального состояния психологического феномена и способа разрешения психологической проблемы.

3. Обсуждение полученных в ходе занятия знаний и умений.

4. Ролевые игры. Учебная деятельность более эффективна в условиях игры, при наличии элементов соревнования. Исходя из этого, данная программа уделяет серьезное внимание способам формирования учебной установки в близких и доступных обучающемуся формах, прежде всего, в форме ролевой игры. Разыгрываются различные ситуации, предлагаемые как этюды (например, обиженный и обидчик; учитель и ученик). Через игровые роли ребенок получает возможность осознавать собственные трудности, их причины и находить пути их преодоления.

5. Метафорические истории, притчи, сказки. Ситуации, в которые попадают герои сказок, проецируются на реальные детские проблемы, ребенок получает возможность посмотреть на них со стороны и в то же время идентифицировать трудности героя с собственными. В результате ребенок привыкает адекватно анализировать свои проблемы.

6. Приемы создания положительного эмоционального фона.

7. Психологические методы саморегуляции:

✓ Антистрессовое дыхание. Использование определенного способа дыхания в стрессовой ситуации.

✓ Аутогенная тренировка. Применение в определенных условиях специальных формул самовнушения, позволяющих оказывать воздействие на происходящие в организме процессы, в том числе не поддающиеся контролю в обычных условиях.

✓ Визуализация ресурсного состояния. Методы, направленные на развитие способности управлять своим состоянием при помощи всех органов чувств. Человек в расслабленном состоянии представляет себя в определенном месте, в котором ему легко и комфортно. Происходит переключение внимания в эмоциональном состоянии человека с предмета стресса на спокойную ситуацию.

✓ Произвольное самовнушение. Процесс внушения самому себе определенного состояния, что позволяет управлять познавательными процессами, эмоциональными и соматическими реакциями.

✓ Релаксация. Способы снятия нервно-психического напряжения с помощью расслабления мышц.

После полутора месяцев работы с родителями и учащимся наметились положительные сдвиги в сторону улучшения поведения и обучаемости Ильи Л., но поскольку программа рассчитана на 9 месяцев, о более точных результатах можно будет сказать после ее полного завершения.

Список литературы

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997.
2. Божович, Л. И., Славина, Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание [Текст]. – М. : Знание, 1979.
3. Калмыкова, З.И. Электронный ресурс.– Режим доступа: <https://obrazovanie-gid.ru/dokumentaciya/konceptsiya-razvivayuschego-obucheniya-kalmykovej-kratko.html?ysclid=lnri1isdec380460991>

Сведения об авторах

Глазунова Ирина Евгеньевна – учитель начальных классов МБУ «Лицей № 76 им. В.Н. Полякова» г. о. Тольятти Самарской области

Николаева Татьяна Евгеньевна – педагог-психолог МБУ «Лицей № 76 им. В.Н. Полякова» г. о. Тольятти Самарской области

Гоголь Н. В.

Роль учителя в личностном становлении современного школьника

*Самым важным явлением в школе,
самым поучительным предметом,
самым живым примером для ученика является сам учитель*
Адольф Дистервег,
основоположник педагогического образования в Германии

Проводимая в РФ работа по обновлению системы образования предполагает развитие личности ребенка, подростка, юноши, демократизацию и гуманизацию учебно-воспитательного процесса во всех типах учебных заведений. Таким образом, происходит изменение цели воспитания и обучения, в качестве которой выступает не совокупность знаний, умений и навыков, а свободное развитие личности человека. Знания, умения и навыки сохраняют свое исключительно важное значение, но уже не как цель, а как средство достижения цели [1, с. 265]. Данная задача – развития личности ребенка в условиях школы – ставит перед нами вопрос: а что для учителя должно быть в приоритете – воспитывать личность или обучать ребенка? Можно ли эти два процесса – обучение и воспитание – разделять?

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023), в статье 3 «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования» мы читаем о свободном развитии личности [6]. В том же законе уточняются понятия «образование» (единый целенаправленный процесс воспитания и обучения) и «воспитание» (деятельность, направленная на развитие личности). Но самого определения понятия личности в указанном законе мы не встречаем.

При этом данное понятие в обычном словоупотреблении – столь расплывчатое и с таким трудом поддающееся определению слово, что едва ли найдутся двое, которые вкладывают в него один и тот же смысл. Сам родоначальник этого понятия Гордон Олпорт предложил около 50 определений слова «личность» [11].

Автор статьи пытается рассмотреть вопрос о развитии личности современного школьника, разделив часто смешиваемые и взаимозаменяемые понятия «личность», «индивид», «индивидуальность». Необходимо отметить, что при этом используется 30-летний опыт общения с обучающимися разных возрастов (от 10 до 23 лет), уровней

образования (основного общего, среднего общего и среднего профессионального) и здоровья (обучающиеся с ОВЗ, дети-инвалиды и нормотипичные дети и подростки), который показывает, что обучающиеся очень тяжело осознают и зачастую неверно используют эти понятия и на занятиях, и во внеучебной ситуации.

Об индивиде говорят, когда рассматривают человека как представителя вида *homo sapiens* [10]. Это понятие характеризует человека как носителя определенных биологических свойств. Появляясь на свет как *индивид*, человек включается в систему общественных взаимоотношений и процессов, в результате чего приобретает особое социальное качество – он становится *личностью* [12].

В энциклопедиях и словарях понятие «личность» определяется как: 1) человек, индивид как субъект отношений и сознательной деятельности; 2) устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества или общности.

Первое из приведенных определений носит общий, философский характер, второе же достаточно часто используется психологами [2, с. 600].

Таким образом, личность – это качественно новое образование. Оно формируется благодаря жизни человека в обществе. Поэтому личностью может быть только *человек*, и то достигший определенного возраста. В ходе деятельности человек вступает в отношения с другими людьми (общественные отношения), и эти отношения становятся «образующими» его личность. Со стороны самого человека формирование и жизнь его как личности выступают, прежде всего, как развитие, трансформация, подчинение и переподчинение *его мотивов* [10].

И, наконец, *индивидуальность* – это самое узкое по содержанию понятие из всех обсуждаемых. Оно содержит в себе лишь те индивидуальные и личностные свойства человека, такое их сочетание, которое данного человека отличает от других людей [12].

Казалось бы, эти понятия мы учимся разделять с 6-го класса. Именно тогда на уроках обществознания у нас появляется эта тема: «Человек – личность». Ребята выучивают определения, говорят о том, что индивидами мы рождаемся, а личностью становимся, и у нас у всех возникает иллюзия, что нам, в принципе, понятно – что значит быть личностью. Мы благополучно идем дальше и обсуждаем тему «Потребности и способности человека». Мы объясняем обучающимся, что все наши потребности мы разделяем на биологические, социальные и духовные, знакомим их с потребностями,

располагая их в виде простейшей пирамидки [9], которая позднее, на тех же уроках обществознания, трансформируется в пирамиду потребностей А. Маслоу [13].

И зачастую на всю оставшуюся жизнь эти темы, даже если они нам запоминаются, существуют для нас по отдельности, никак не соединяясь, не давая нового знания. Очень часто мы даже не примеряем эти выученные и осознанные нами определения на себя. В результате на задаваемый вопрос: «Ты – личность?» – слышим ответ: «Да». А когда просим: «Докажи, что ты – личность», – сталкиваемся с ответами: «У меня есть свое мнение, я не похож на других и т. д.» – т. е. как раз и подменяется понятие «личность» понятием «индивидуальность».

И вот тут нам очень важно вспомнить то, что личностью мы становимся, переподчиняя свои мотивы в соответствии с общественными нормами. Как только мы подчиняем свои собственные желания общественным требованиям – мы рождаемся как личности. Несомненно, что в дополнение к биологическому росту и развитию людей отличает тенденция к психологическому росту и развитию. Эта тенденция была описана многими психологами как стремление человека к самовыражению: желание понять себя и потребность реализовать свои способности в полной мере [3, с. 20].

Немецкий социолог Эрих Фромм говорил: «Главная жизненная задача человека – дать жизнь самому себе, стать тем, чем он является потенциально. Самый важный плод его усилий – его собственная личность» [7]. И современный учитель в соответствии с законом просто обязан помогать растущему человеку выполнять его главную задачу – учиться быть личностью.

Конечно же, воспитанием занимаются и родители, и воспитатели, и окружающая среда. В целом, на формирование личности влияет все окружающее общество, включая СМИ и общение в Интернете. Но едва ли найдется образованный человек, который будет отрицать, что, наряду с проблемами образования, проблемы воспитания будут существовать всегда. Поиск решения этих проблем для всех, кто призван заниматься воспитанием, – постоянный, непрерывный процесс. И в первую очередь этим призван заниматься учитель, преподаватель. Он же воспитатель. «Воспитатель, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, борющихся за истину и за благо. Он чувствует

себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознает, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории...» Это цитата из статьи К.Д. Ушинского «О пользе педагогической литературы», написанной в 1857 году. Не погрешим против истины, утверждая, что роль и функции учителя-воспитателя можно и сегодня обозначить приблизительно теми же словами [4].

Чтобы воспитывать личность, мы можем показывать нашим обучающимся не только необходимость следования общественным правилам и нормам, но и пробуждать их интерес к восхождению на вершину той самой пирамиды Маслоу, где они реализуют свой потенциал не только и не столько с целью зарабатывания денег, авторитета, популярности, а потому, что они просто чувствуют необходимость делиться с окружающими людьми теми своими способностями, которые у них есть.

А. Маслоу сделал предположение, что большинство людей, если не все, нуждаются во внутреннем совершенствовании и ищут его. Его собственные исследования привели к заключению, что побуждение к реализации наших потенциалов естественно и необходимо. И все же только некоторые, как правило одаренные, люди достигают ее (меньше чем 1% всего населения, по оценке Маслоу). Отчасти дела обстоят столь неблагоприятным образом потому, что многие люди просто не видят своего потенциала; они и не знают о его существовании, и не понимают пользы самосовершенствования [5].

По мнению автора статьи, как раз одна из главных задач современного учителя – показывать обучающимся их скрытые возможности, мотивируя на личностный рост и самосовершенствование.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что воспитание и обучение – равноценные задачи современной школы. Поэтому роль педагога не должна заключаться только в преподавании своего предмета или в формировании личности детей [8].

Список литературы

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Психология XXI века : учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 863 с.
3. Фрейджер, Р., Фейдимен, Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 202. – 864 с.
4. <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vozpitatelnoy-funktsii-uchitelya> (дата обращения 01.10.23).

5. https://dent-a-med.ru/vzaimootnosheniya/samoaktualizaciya-lichnosti-eto.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (дата обращения 21.10.23).
6. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Текст : электронный // https://edu.sbor.ru/sites/default/files/FZ273_23.pdf (дата обращения 21.10.23).
7. <https://my-soch.ru/sochinenie/glavnaya-zhiznennaya-zadacha-cheloveka--dat-zhizn-samomu-sebe--stat-tem--chem-on-yavlyaetsya-potencialno-samyj-vazhnyj-plod-ego-silij#:~:text=Немецкий%20социолог%20Эрих%20Фромм%20говорил,терять%20себя%2C%20свою%20собственную%20личность> (дата обращения 21.10.23).
8. <https://niidpo.ru/blog/vasha-rabota--ne-tolko-uchit-rol-pedagoga-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 01.10.2023).
9. <https://nsportal.ru/shkola/obshchestvoznaniye/library/2021/03/30/prezentatsiya-po-obshchestvoznaniyu-6-klass-potrebnosti> (дата обращения 21.10.23).
10. <https://studfile.net/preview/7428429/page:2/> (дата обращения 21.10.23).
11. <https://studfile.net/preview/9692235/page:4/> (дата обращения 21.10.23).
12. <https://studizba.com/lectures/psihologiya/kurs-lekciy-po-obschey-psihologii/17227-opredelenie-i-soderzhanie-ponyatiya-lichnost.html> (дата обращения 21.10.23).
13. https://sun9-25.userapi.com/imp/gXSHACx-IVUeAuB-Bip5aWkquTUBsUdWkJ5s1A/IYAzqEXYiRQ.jpg?size=1280x890&quality=95&sign=7548238c5e23a923997c93267469b583&c_uniq_tag=NIUsH9eiskZmLnT_gLD9Tk57d-I3FjK7i106ii_2Yoc&type=album (дата обращения 21.10.23).

Сведения об авторе

Гоголь Наталья Владимировна – педагог-психолог ГБОУ «Школа-интернат № 117 им. Т.С. Зыковой

Грачева Т. В.

Сюжетно-ролевая игра как средство коррекции развития речевой активности у детей с ОВЗ в дошкольном возрасте. Из опыта работы

Основной задачей дошкольного образования является создание оптимальных условий для гармоничного, всестороннего развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями. Одной из важнейших задач работы логопеда с детьми, имеющими различные виды речевых нарушений, является коррекция и формирование связной речи.

В настоящее время возрастает общая численность детей с нарушениями речи, что побуждает специалистов коррекционной сферы к совершенствованию технологий, в моем случае – логопедической деятельности. Придя на работу в детский сад, наблюдая поведение детей в различных видах деятельности, я начала активно изучать формы и методы продуктивного взаимодействия с детьми, которые позволили бы мне добиться положительного и устойчивого коррекционного эффекта.

Задач, которые ставит перед собой логопед, работающий в дошкольном учреждении, очень много: развитие фонематического восприятия, коррекция звукопроизношения, совершенствование слоговой структуры слов... Задач очень много, но сегодня я хотела бы заострить внимание на проблеме развития у детей речевой активности.

Дошкольное детство проходит очень быстро, и к обучению в школе просто необходимо научить детей связно, грамотно, последовательно выражать свои мысли. Без этого дальнейшее, тем более успешное развитие ребенка просто невозможно. При этом нельзя забывать, что дети, имеющие статус ОВЗ, очень своеобразны, как в плане развития их познавательной сферы, так и в личностном аспекте. Любой педагог, работая с ребенком с ОВЗ, должен сделать так, чтобы обучающий процесс для него был не только информативным и развивающим, но, прежде всего, интересным.

Что может привлечь внимание ребенка? От какой деятельности он не только не откажется, но активно в нее погрузится? Конечно же, это игра! Ведь именно она, игра, является основной, ведущей деятельностью любого дошкольника. С целью развития связной, диалогической речи, фантазии я, как логопед, работающий в дошкольном учреждении, составила «Сборник сюжетно-ролевых игр для развития речи у детей с ОВЗ».

Задачи

– Обогащать словарный запас.

– Способствовать формированию у детей представлений о различных профессиях и их особенностях.

– Развивать воображение, речь, умение выстраивать сюжет игры, договариваться и обсуждать действия всех играющих.

Специальные педагогические условия использования игр

– Систематическое применение ролевых игр на занятиях и в режимных моментах.

– Организация совместной деятельности и сотворчества воспитателя и детей по подготовке к игре: накопление содержания для игр, моделирование возможных игровых ситуаций, творческое создание обстановки для игр.

– Предварительная работа по знакомству детей с профессиями, рассматриваемыми в играх.

– Требования к организации деятельности: подготовка к смене задачи, доведение начатого до конца.

В сборник входят следующие игры:

- ✓ Сюжетно-ролевая игра «Я – воспитатель»
- ✓ Сюжетно-ролевая игра «Туристическое агентство»
- ✓ Сюжетно-ролевая игра «Парикмахерская»
- ✓ Сюжетно-ролевая игра «Грамматический магазин»
- ✓ Сюжетно-ролевая игра «Ветеринарная лечебница»
- ✓ Сюжетно-ролевая игра «Мы – корреспонденты»
- ✓ Сюжетно-ролевая игра «Школа»

Активно, в тесной связи с воспитателями вот уже пятый год в своей работе я использую составленный мной сборник. Два выпуска детей вышли из нашего детского сада, и как логопед я вижу заметную, ощутимую положительную динамику в речи наших выпускников. Позитивные результаты очевидны не только для нас – педагогов, непосредственно работающих с детками, но и для родителей, для учителей, у которых в настоящий момент учатся наши выпускники. Погружение в игровую деятельность, отражающую социальную реальность, вызывает интерес у детей, учит их думать, давать полный и распространенный ответ.

Осуществляемая работа позволяет мне сделать вывод, что составленный мной «Сборник сюжетно-ролевых игр для развития речи у детей с ОВЗ» действительно

способствует активизации речи детей, расширяет и обогащает словарь, а также содействует развитию внимания, памяти, устойчивого интереса к окружающему. На память приходят слова В.А. Сухомлинского: «Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности». С этим нельзя не согласиться!

Сведения об авторе

Грачева Татьяна Васильевна – учитель-логопед СП ГБОУ СОШ № 3 детский сад «Дельфин» г. Нефтегорска Самарской области

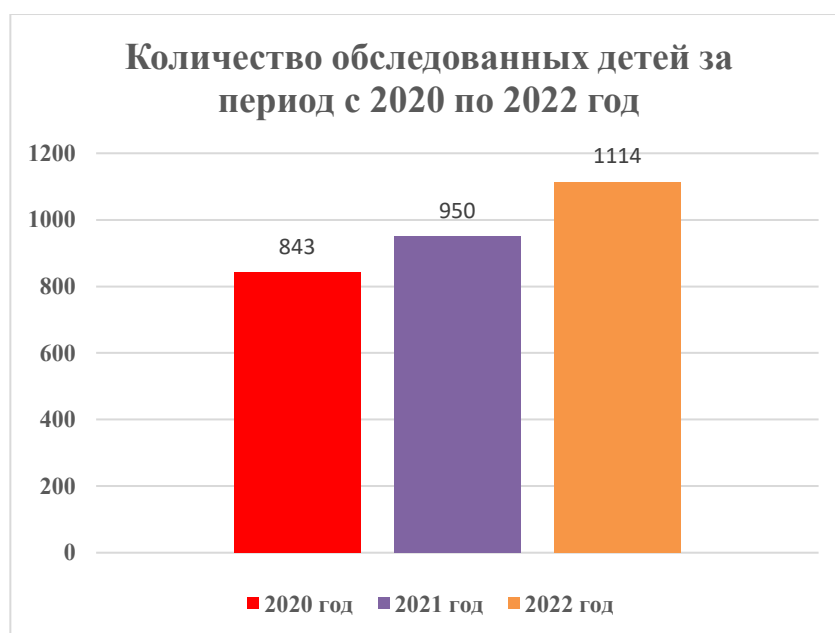
Грядунова О. В.

Особенности развития познавательной деятельности дошкольника с тяжелыми нарушениями речи на школьном этапе образования

Жигулевская психолого-медико-педагогическая комиссия ежегодно проводит в среднем 1000 обследований детей в возрасте от 0 до 18 лет. В зону охвата комиссии входит г. о. Жигулевск и муниципальный район Ставропольский.

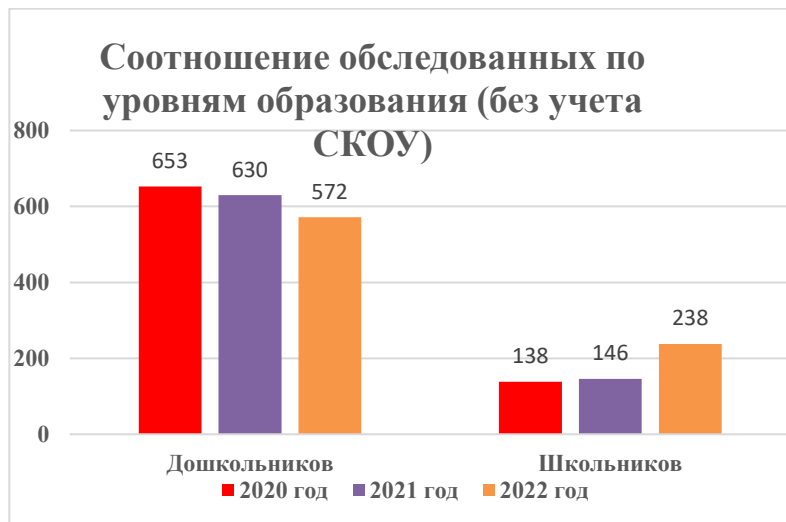
На диаграмме № 1 отражено ежегодное увеличение количества обращений в комиссию в среднем на 135 обращений в год (статистические данные за последние три года – с 2020 по 2022 год). В 2020 году в комиссию обратились 843 ребенка, в 2021 году – 950 детей, в 2022 году – 1114 детей.

Диаграмма № 1



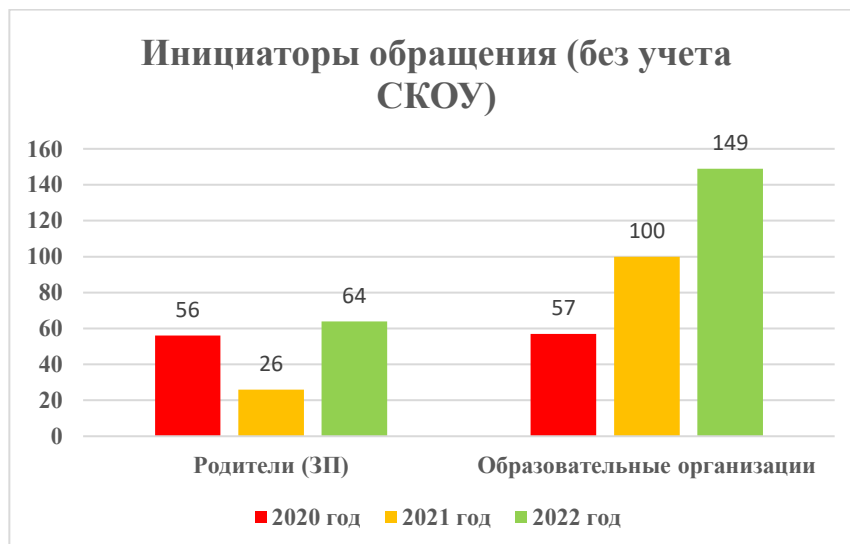
Комиссия обследует детей как дошкольного возраста (в том числе и раннего), так и школьного возраста (в том числе 10—11 классы и старше). На диаграмме № 2 отражено количество обследованных по уровням образования (дошкольный и школьный уровни). Количество обследованных дошкольников снизилось с 653 детей в 2020 году до 571 ребенка в 2022 году. Иная ситуация со школьниками. Количество обращений школьников растет: со 138 обращений в 2020 году до 238 обращений в 2022 году.

Диаграмма № 2



Инициаторами обращений могут выступать органы социальной защиты, органы опеки и попечительства, организации здравоохранения и др. Но наиболее часто в комиссию обращаются родители и образовательные организации. Основной причиной обращений является неуспешность ученика и невозможность освоения им основной общеобразовательной программы без создания специальных условий.

Диаграмма № 3



На диаграмме № 3 прослеживается тенденция к увеличению обследований, инициированных школьными психолого-педагогическими консилиумами. Количество школьных обращений увеличилось с 57 в 2020 году до 149 в 2022 году. Это говорит об

активном включении образовательных организаций в реализацию инклюзивного образования.

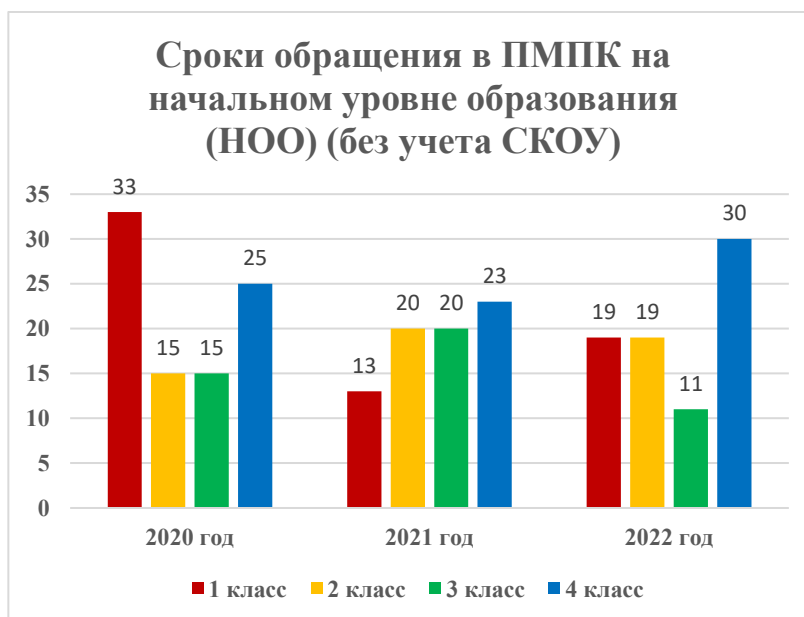
На диаграмме № 4 можно проследить, на каком этапе школьные консилиумы и родители приходят к выводу, что неуспевающему ученику необходимо комплексное обследование специалистами комиссии с целью выяснения причины его неуспешности и, возможно, смены программы обучения.

Диаграмма № 4



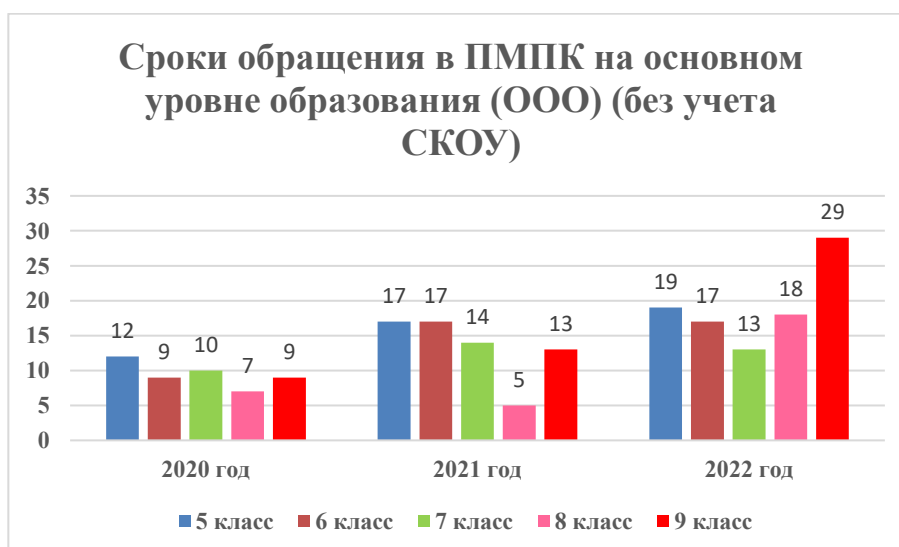
В последние три года отмечается рост обращений «будущих первоклассников» накануне поступления ребенка в первый класс: с 44 в 2020 году до 72 в 2022 году. Как правило, такое решение принимают родители совместно со школой. Тот факт, что таких обращений становится больше, говорит о том, что и родители, и школьные учителя начинают понимать необходимость поддержки бывшего дошкольника с ограниченными возможностями здоровья на этапе начальной школы. Такая педагогическая тактика перехода дошкольника на новый уровень образования является наиболее благоприятной и продуктивной. Дошкольника с особыми образовательными потребностями «подхватывают» на этапе начальной школы и постепенно «включают» в школьный процесс. Адаптация таких детей проходит более благополучно.

Пик обращений в комиссию наблюдался в первых и четвертых классах.



В целом на начальном этапе обучения отмечался достаточно высокий уровень обращений в первых классах в 2020 году (33) и его снижение в 2022 году на 48% (19). Это тоже можно объяснить дошкольными обращениями, о которых упоминалось выше. В четвертых классах обращаются чаще, чем во вторых и третьих классах. Вероятно, это связано с переходом детей на следующий уровень образования.

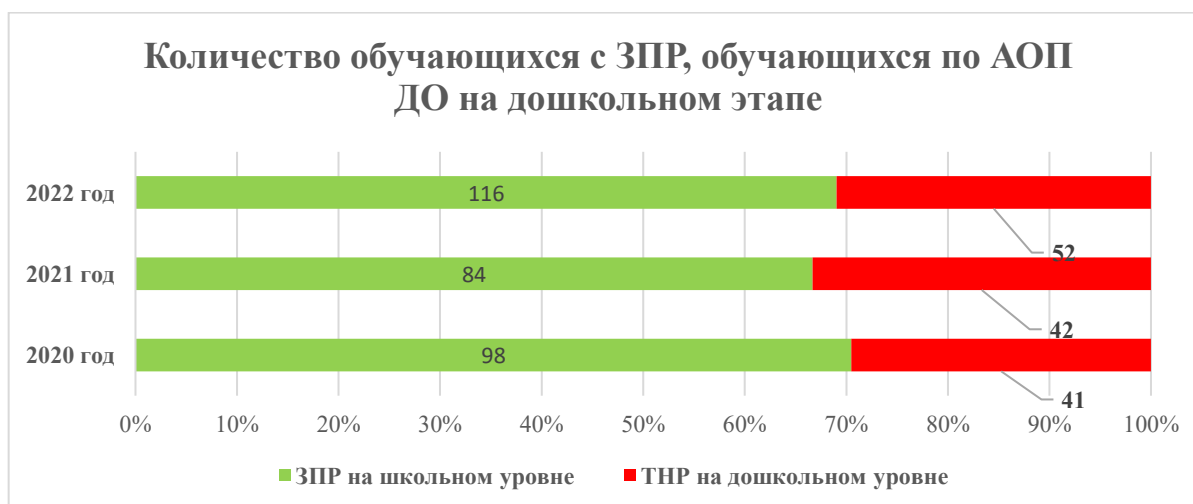
По-другому выглядит ситуация с обращениями в основной школе. Здесь за последние три года наблюдается взрывной рост обращений (с 46 до 96, практически в два раза). В 2021 году увеличилось количество обращений в 5—7 классах, а в 2022 году наблюдался значительный рост обращений в 8-х и 9-х классах. Причины такого явления необходимо дополнительно и внимательно изучать.



Увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья в основной школе происходит за счет категории детей с так называемой «задержкой психического развития». К ней относятся дети, имеющие когнитивные трудности, определяемые Н.Я. Семаго и М.М. Семаго как «парциальная недостаточность преимущественно когнитивного компонента психической деятельности». Таким детям рекомендована адаптированная программа для обучающихся с задержкой психического развития.

При подробном и внимательном изучении педагогического анамнеза этих детей выяснилось, что 31% школьников, имеющих когнитивный дефицит, в детских садах обучались по адаптированным программам для детей с тяжелыми нарушениями речи и получали логопедическую и психологическую помощь в течение двух-трех лет.

Диаграмма № 7



Уже на дошкольном этапе у воспитанников отмечалась недостаточность отдельных психических функций или операций мыслительной деятельности, но общий уровень психофизического развития ребенка в целом не выходил за условные рамки возрастной нормы. Данные протоколов обследований показали, что у этой категории детей были, очевидно, неплохо сформированы представления о себе и окружающем мире, а также у большинства воспитанников не наблюдалось нарушений эмоционально-волевой сферы. Однако у большинства дошкольников отмечались мнестические затруднения, проблемы с активным вниманием, замедленный или даже низкий темп деятельности. У большинства дошкольников с ТНР вызывал тревогу недостаточный уровень развития мыслительных операций.

Диаграмма № 8



На диаграмме № 9 показано, какие логопедические трудности преодолевались детьми на дошкольном этапе образования: у 5% дошкольников – ОНР 1 уровня, у 25% – ОНР 2 уровня, у 70% – ОНР 3 уровня. Кроме того, у 24% наблюдалось системное недоразвитие речи – моторная алалия, у 61% – дизартрия.

Диаграмма № 9



На школьном этапе образования бывшие «речевики» испытывают наибольшие трудности при выполнении заданий вербально-логического характера. Связное высказывание, как основной результат речемыслительной деятельности, для современного школьника с когнитивными проблемами становится практически недоступно. Школьники с когнитивным дефицитом затрудняются в объяснении фразеологизмов, в замене их на подходящие по смыслу словосочетания, в понимании скрытого смысла рассказа. Они не

могут выучить и объяснить термины, понятия и правила. То есть задания, где требуется высокая степень развития речемыслительной деятельности, которая опосредована речью и выражена в форме понятий, суждений и умозаключений, функционирующих на базе языка, у таких школьников вызывают непреодолимые трудности.

В период с 2019 по 2022 год при формировании заключений психолого-медико-педагогические комиссии были ограничены рамками автоматизированной системы выдачи заключений (АИС ПМПК) и не имели возможности подробно описывать подчас сложный «портрет» обучающегося со всеми его особенностями и дефицитами. Но, понимая, что таким детям необходима помощь в формировании и активизации познавательных процессов в целом, и речемыслительной деятельности в частности, мы рекомендовали этим детям занятия с педагогом-психологом и определяли срок диагностического периода от 6 месяцев до 1 года. Это позволяло нам проследить динамику развития ребенка и привлечь внимание родителей к еще только намечающимся трудностям школьного обучения.

На данный момент у комиссий появилась возможность подробного, если это необходимо, описания ребенка в разделе «Иные рекомендации». Это позволяет акцентировать внимание специалистов на дефицитах ребенка и наметить пути решения его проблем с опорой на рекомендации комиссии.

С учетом изложенного можно сделать вывод, что специалисты детских садов, как педагоги-психологи, так и учителя-логопеды, работающие в первую очередь с семантическими знаками языка (звук, слово, предложение), должны уделять внимание развитию словесно-логического мышления как компонента речемыслительной деятельности.

К сожалению, данное направление работы коррекционных педагогов пока не так часто встречается в методических разработках и программных материалах. На сайте ИКП РАН в 2022 году было размещено методическое пособие «Методы и приемы формирования речемыслительной деятельности детей с нарушениями речи (на материале смысловой стороны речи)», в котором подробно описана необходимость такого направления работы с современными детьми.

Сведения об авторе

Грядунова Ольга Владимировна – председатель Жигулевской ТППК ГБУ ДПО СО «Региональный социопсихологический центр», учитель-логопед, методист ГБУ ДПО СО «Жигулевский ресурсный центр»

Губер Т. В.

**Развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ
как фактор успешной социализации**

Ребенок в современном мире окружен различными техническими и информационными средствами. Это сотовый телефон, планшет, компьютер, современные смарт-телевизоры, электронные учебники, которые снабжены учебно-игровыми тренажерами, мессенджерами, информационно-поисковыми системами, видео- и аудиоустройствами. Дети уже в дошкольном возрасте очень быстро их осваивают, постепенно погружаясь в мир виртуальной реальности. Общение со сверстниками и значимыми взрослыми уходит на второй план. Сокращаются межличностные отношения, возникает дефицит общения, культурного развития, и как следствие, социализации дошкольника в окружающем мире.

Наряду с указанной проблемой существует еще одна. В России наблюдается тенденция роста числа «особых» детей, или детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ). В настоящее время в России насчитывается более 10 млн детей с ограниченными возможностями. Дети с ограниченными возможностями – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Синонимами данного понятия могут выступать следующие определения таких детей: «дети с проблемами», «дети с особыми нуждами», «нетипичные дети», «дети с трудностями в обучении», «аномальные дети», «исключительные дети». Наличие того или иного дефекта (недостатка) не предопределяет неправильного, с точки зрения общества, развития.

К категории «особых детей» также причисляются дети тревожные, гиперактивные, агрессивные. Такие дети есть в каждом детском саду. Наша задача – помочь ребенку адаптироваться в социуме, научить его навыкам конструктивного поведения, сформировать умение прислушиваться к чувствам сверстников, сопереживать им. Ведь произвольность общения и поведения является основанием, на котором строится, в соответствии с возрастом, конкретная детская деятельность (игра, детское творчество, продуктивная деятельность) во всем богатстве ее особенностей, что в дальнейшем приведет к успешной социализации в обществе.

Социализация необходима для того, чтобы ребенок научился успешно и легко взаимодействовать с другими людьми, строить отношения. Производится она по мере развития сознания и коммуникативных навыков. Высокий уровень развития коммуникативных навыков выступает залогом успешной психологической адаптации ребенка в любой социальной среде (в детском саду, школе).

Учитывая все вышесказанное, для решения данной проблемы мной разработана коррекционно-развивающая программа «Страна понимания». Она направлена на развитие коммуникативных навыков, или, как в последнее время мы можем услышать, «коммуникативной грамотности», детей с ограниченными возможностями здоровья. В практике дошкольного образования «коммуникативная грамотность» рассматривается как ключевой навык будущего.

Коррекционно-развивающая программа «Страна понимания» для детей старшего дошкольного возраста разработана на основе тренинга «Страна понимания» (развитие коммуникативных навыков) кандидата психологических наук, доцента Калининой Р.Р. и предназначена для детей, испытывающих трудности в общении, в том числе с ОВЗ. Данная программа модифицирована и адаптирована. Основной целью реализации программы является формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста как фактора успешной социализации.

Целевая аудитория коррекционно-развивающей программы – дети, педагоги, психологи дошкольных учреждений, родители. Программа содержит учебный и учебно-тематический план, конспекты тренинговых занятий, диагностический материал. Поскольку в дошкольном возрасте игровая деятельность является ведущей, то все занятия построены в форме игры.

На практическом этапе в процессе реализации программы «Страна понимания» были использованы такие технологии, как пескотерапия, реджио-педагогика, сенсорные коробочки, психогимнастика, игровые технологии, методика развития эмоционального интеллекта В. Шиманской «Монсики», культурная практика «Ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта», пособие «Фиолетовый лес» В. Воскобовича.

Упражнения песочной терапии «Что спрятано», «В лесу», «Рисование», «Фантазии» позволили приобрести детям такие навыки, как умение договориться о сюжете, выбрать

цветовую гамму, расположение того или иного объекта, способ изображения, распределить, кто что рисует [2; 35]. Таким образом они научились договариваться, прислушиваться друг к другу и уважать чужое мнение.

Пособие «Фиолетовый лес». Через игровую ситуацию «Добрые слова», «Подбери слово» учились проявлять внимание к окружающим, замечать положительные качества окружающих и проговаривать это словами. Проблемная ситуация «Теремок» помогла в освоении конструктивных навыков выхода из конфликтных ситуаций, научила прислушиваться к чужому мнению [3; 152].

Элементы реджио-педагогики применяются в играх и упражнениях коррекционно-развивающей программы «Азбука общения». А также в ритуалах приветствия и прощания, в создании портрета лучшего друга, пантомимических этюдов и театрализованного экзамена на звание мастера общения. Разнообразные способы познания, восприятия, самовыражения, которыми обладает ребенок, использованы в программе и помогают ему выразить свои мысли, идеи и чувства: движение, рисунок, конструирование, лепка, театральные постановки, театр теней, создание коллажей, музыка.

Сенсорную коробочку «Море» создавали дети подготовительной группы: они последовательно договаривались о своих действиях, активно взаимодействовали друг с другом.

Использование элементов методики развития эмоционального интеллекта В. Шиманской «Монсики» позволило раскрыть эмоциональную сферу ребенка. Помогло не только открыто проявлять, понимать и принимать свои и чужие эмоции, чувства и переживания, но и научило с ними справляться, контролировать свои негативные эмоциональные проявления и выражать их социально приемлемым способом [5; 81]. Это просмотр мультимедийных фильмов, проигрывание пантомимических этюдов, практических ситуаций с классификацией.

В основу программы легла культурная практика «Ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта». Такое понятие, как «культурные практики» – это разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и опыта, складывающегося с первых дней его жизни.

Данные ситуации носят проблемный характер и заключают в себе жизненную проблему, близкую детям дошкольного возраста, в разрешении которой они принимают непосредственное участие. Такие ситуации могут быть реально-практического характера, условно-вербального характера и имитационно-игровыми. В ситуациях условно-вербального характера воспитатель обогащает представления детей об опыте разрешения тех или иных проблем, вызывает детей на душевный разговор, связывает содержание разговора с личным опытом детей. В реально-практических ситуациях дети приобретают опыт проявления заботливого, участливого отношения к людям, принимают участие в важных делах («Мы сажаем рассаду для цветов», «Мы украшаем детский сад к празднику» и пр.). Ситуации могут планироваться воспитателем заранее, а могут возникать в ответ на события, которые происходят в группе, способствовать разрешению возникающих проблем.

Программа дополнена рекомендациями и практическими мероприятиями для педагогов и родителей. Разностороннее развитие личности ребенка невозможно без единства всех трех составляющих: родители – дети – педагоги. Существует волшебное слово, которое может помочь взрослому в социализации ребенка, – слово «вместе».

В рамках программы разработан адвент-календарь для закрепления конструктивных навыков общения. Он состоит из 18 дат – это 18 встреч, предусмотренных в программе. Внутри каждой встречи – знаковое обозначение того материала, который мы проигрывали с детьми на занятиях.

Для закрепления полученных навыков разработан также и «Речевой маршрут». Он предусматривает прохождение станций. Маршрут начинается с приветствия участников. Далее они проходят станции с заданиями: это решение проблемных ситуаций «Я бы поступил так...», «Раз ладошка, два ладошка» – задания в песочнице, стена эмоций – задания на развитие эмоциональной сферы, «Волшебные заросли» – на умение конструктивно договариваться, релаксация – на умение расслабляться и прорабатывать свои негативные эмоции, рефлексия – здесь ребенок должен уметь давать оценку своим действиям, что получилось, а что нет. И в заключение – прощание.

Одним из средств коммуникации является речь. Одной из задач программы является развитие речи (монолог и диалог). Но прежде чем развивать речь, необходимо ее обогатить. Хорошим помощником является игра «Свари суп» – авторская разработка.

Игровое поле достаточно универсально и позволяет проработать многие лексические темы по программе Нищевой Н.В.

Коррекционно-развивающая программа «Азбука общения» является комплексным методическим инструментом для развития у детей дошкольного возраста с проблемами в общении (в том числе и с ОВЗ) коммуникативных навыков как ключевого навыка будущего и успешной социализации личности дошкольника.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155. Текст : электронный // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов «Кодекс». URL: <https://docs.cntd.ru/document/499057887?ysclid=lo28ka9cf9597556018>.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – СПб.: Институт социальной педагогики и психологии, 2005. – 50 с.
3. Парамонова, Л. А. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб, заведений [Текст] / Л.А. Парамонова, Е. Ю. Протасова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
4. Харько, Т. Методика познавательно-творческого развития дошкольников «Сказки Фиолетового Леса» (для детей 5—7 лет) [Текст] / Т. Харько. – Детство-Пресс, 2016 – 304 с.
5. Шиманская, В. Монсики. Что такое эмоции и как с ними дружить. Важная книга для занятий с детьми [Текст] / В. Шиманская, Г. Шиманский. – Эксмо, 2017 – 129 с.

Сведения об авторе

Губер Татьяна Васильевна – педагог-психолог МБУ детский сад № 64 «Журавленок» г. о. Тольятти Самарской области

Взаимосвязь компенсаторной компетентности педагога и одаренности ученика

Аннотация. В данной работе рассмотрена одаренность детей среднего школьного возраста и ее изменение в процессе взаимодействия с педагогом.

В начале проведенного исследования было сделано предположение о том, что взаимодействию педагога и одаренного ученика наибольшим образом будет способствовать использование педагогом компенсаторной компетентности во время построения образовательной траектории.

Помимо исследования взаимосвязи детской одаренности и компенсаторной компетентности педагога, в статье рассматриваются сами понятия «одаренность», «транзитивность», «компенсаторная компетентность» и их понимание современниками. Одаренность ученика рассматривается как мотивационный компонент, который позволяет педагогу оставаться в ресурсе и продолжать педагогическую деятельность в сложных условиях транзитивности.

Ключевые слова: компенсаторная компетентность, одаренность, транзитивное общество, социальная синергетика, транзитивность, Большая переменная.

В современном быстро меняющемся мире многократно возросла роль образования. Десятилетие назад мы жили по принципу «от простого к сложному», а уже сегодня живем в условиях «от сложного к неизвестному». В условиях стремительно развивающихся высоких технологий, в мире господства BigData мы поставлены в ситуацию постоянного нахождения в процессе обучения (переобучения). Этот процесс свойственен транзитивному обществу. Но он же подводит нас к переосмыслению модели образования, способов и методов обучения.

Исследователи проблем транзитивности приходят к выводу о том, что она проистекает из трансформации общества. Критериями трансформации общества являются неравновесность и соответствие трендам. Это отчетливо просматривается в работах Иммануила Валлерстайна, считавшего основным критерием трансформирующегося общества равновесие. Если равновесие нарушено, то общество считается транзитивным, то есть трансформирующимся (изменяющимся).

При этом следует обратить внимание на то, что о каком бы виде исследования и виде науки ни шла речь, транзитивное общество рассматривается с позиции общества, занимающего какое-то промежуточное состояние между двумя иными состояниями социума на пути исторического развития. То есть само общество транзитивно и требует транзитивности от групп людей, входящих в него. Слово «транзит», или «переход», стало той глубокой проблемой, которая и вызвала к жизни интерес рассмотрения переходного общества.

Итак, в транзитивном обществе происходят изменения на всех уровнях, в эти изменения вовлечены все участники общественной жизни. Каждая группа (класс) трактует эти изменения по-своему, подстраиваясь к меняющимся условиям жизни и ища для себя наиболее выгодные способы выживания в период транзитивности. Дети, перед которыми в современном мире открыт доступ к любой информации, оказываются под влиянием все нарастающего информационного пресыщения, попадают в ситуацию транзитивного тупика, когда они уже не могут меняться вслед за постоянно меняющимся миром.

Выявим взаимосвязь двух понятий: «компенсаторная компетентность педагога» и «детская одаренность». Как было отмечено в статье «Компенсаторная компетентность педагога при работе с детской аудиторией в учреждениях культуры», педагог, использующий компенсаторную компетентность в своей деятельности, обладает такими качествами, как пластичность, а также разносторонние интересы. Большая часть одаренных детей также отличается склонностью к различным видам деятельности [6].

Для того чтобы способствовать выявлению и развитию детской одаренности, сами педагоги (учителя, психологи), и не только педагоги, но и родители, должны обладать специальными знаниями о работе с одаренными детьми.

В связи с возросшим интересом к проблеме одаренности и запросом общества на изучение данного вопроса нами было проведено исследование готовности учителей и педагогов общеобразовательной школы проводить работу с одаренными детьми. Кроме того, мы выявляли взаимосвязь компенсаторной компетентности педагога и одаренности ученика на примере участия во всероссийском конкурсе «Большая перемена» 2020/2021, 2022/2023 годов.

Для определения готовности учителей работать с одаренными детьми были отобраны 10 учителей общеобразовательной школы и 65 учеников этой же школы. Учителям было предложено пройти тестирование для определения готовности работать с

детьми в условиях социальной синергетики, к которой пришло современное общество. Детям свойственно стремление к неизведанному, но в то же время они нуждаются в стабильности, которую могут использовать как опору для своих дальнейших исследований. Это означает, что педагогическому процессу близка теория социальной синергетики.

Социальная синергетика исследует общие закономерности социальной самоорганизации, т. е. взаимоотношений социального порядка и социального хаоса. В первом приближении эти понятия могут быть определены следующим образом. Под «порядком» обычно подразумевается множество элементов любой природы, между которыми существуют устойчивые («регулярные») отношения, повторяющиеся в пространстве или во времени, или в том и другом. Соответственно «хаосом» обычно называют множество элементов, между которыми нет устойчивых (повторяющихся) отношений. Поскольку самоорганизация есть качественное и притом структурное изменение некоторой объективной реальности, постольку синергетика является теорией развития. Однако такое утверждение требует существенного обновления самого понятия «развитие».

Традиционная теория (диалектическая концепция Г. Гегеля и К. Маркса) рассматривала развитие как процесс перехода от одного порядка к другому. Хаос при этом или вообще не учитывался, или рассматривался как некий побочный и потому несущественный продукт закономерного перехода от порядка одного типа к порядку другого (обычно более сложного) типа. Синергетическая концепция хаоса существенно отличается и от интерпретаций этого понятия, которые абсолютизируют хаос (современный деконструктивизм): если развитие есть закономерное чередование порядка и хаоса, то это значит, что хаос обладает, вообще говоря, творческой силой (способностью) рождать новый порядок.

Для реализации поставленных задач нашего исследования и проверки гипотезы о том, что использование компенсаторной компетентности в деятельности педагога будет способствовать развитию детской одаренности, мы использовали следующие методы исследования:

1. Теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической литературы.
2. Тестирование: тест на определение склонности учителя к работе с одаренными детьми.

3. Практический материал по диагностике способностей детей под ред. Васильченко Л.Ф. «Стратегия направления работы с одаренными детьми в системе образования» ГЦРДО СПб. [1].

4. Методы статистической обработки данных: количественный (процентное соотношение показателей) и качественный (интерпретационный анализ).

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что гипотеза подтвердилась. Использование педагогом компенсаторной компетентности в процессе своей педагогической деятельности в программе ведет к повышению эффективности в работе с детьми, улучшает психологический климат в классе, способствует вовлечению самих детей в осмысленное стремление развивать заложенные в них природные задатки – свою одаренность.

Кроме исследования мотивации детей – участников эксперимента, проводились опросы педагогов (учителей, наставников, родителей) на предмет способности оказывать положительное влияние на детей экспериментальной группы. Результатом анкетирования стал вывод о том, что вовлеченность педагога, а также уверенность в своих силах и в возможностях детей придавала уверенность участникам эксперимента и способствовала получению высоких результатов во время конкурсных мероприятий.

Учителя, использовавшие при работе с одаренными детьми компенсаторную компетентность, получили больше положительных отзывов от детей, принимавших участие в эксперименте, нежели учителя, следовавшие предписаниям и не проявившие собственную заинтересованность в успехах своих воспитанников. Были и те, кто бросил выполнение задания по причине неуверенности в победе. В эти моменты учителя, использовавшие компенсаторную компетентность при работе с учениками, настояли на доведении начатого задания до конца, объясняя детям, что важен полученный опыт, используя который, можно достичь наивысшего результата, приняв участие в конкурсе в следующем году.

Список литературы

1. Васильченко, Л. Ф., Атласова Я. П. Одаренные дети: сборник методик по выявлению способностей и одаренности детей / ГОУ ДОД Дом детского творчества «На реке Сестре» 2014. – 2-е изд. – 39 с.

2. Вилькеев, Д. В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе. / Д. В. Вилькеев. – Казань: Изд-во КГУ, 2017. – 168 с.

3. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Эксмо, 2005. – 507 с.
4. Выготский, Л. С.– Переиздание. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики) – 224 с.
5. Глаголева, Л. В. Проблема одаренности в современной школе / Л. В. Глаголева. – Москва: Просвещение, 2017. – 29 с.
6. Гугуева, Т. А. Компенсаторная компетентность педагога при работе с детской аудиторией в учреждениях культуры. – Материалы VII Международной научной конференции / Отв. ред.: Т. А. Чичканова. – Самара: МБУК г. о. Самара «МДКГ»; ООО «Научно-технический центр», 2022. – 672 с.
7. Дружинин, В. Н. Психическое здоровье детей. – М.: Центр, 2012. – 164 с.
8. Федотова, М. Г. Означивание социальной информации как фактор системной трансформации современного транзитивного общества. Омск: Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук, 2016. – 407 с.

Сведения об авторе

Гугуева Татьяна Алексеевна – педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», МБОУ Школа № 116 г. о. Самара

Демина Т. Ю., Порунова Н.В.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации младших подростков в образовательных учреждениях

Аннотация. Профессия педагога меняется в соответствии с изменениями в современном и беспрецедентно динамичном обществе. Учиться в школу приходит человек абсолютно нового образца, и педагогические методы приходится подстраивать под такие же новые стандарты. Однако есть то, в чем педагогический процесс нуждался и будет нуждаться всегда, – это внесение в него элементов социализации. Очевидно, что школа так или иначе ответственна за формирование личности ученика, но большие масштабы этого влияния начали воспринимать всерьез лишь недавно. Настоящим исследованием предлагается рассмотреть педагогические основы внедрения социализации в учебный процесс и изучить, как внедрение того или иного элемента влияет на становление личности у детей.

Ключевые слова: социализация, педагогический процесс, учитель, личность, ценностные установки, самостоятельность.

Социализация является одним из важных аспектов развития личности. Она представляет собой процесс усвоения норм, ценностей и поведенческих стандартов, необходимых для жизни в обществе. В учебном процессе педагогическая система играет ключевую роль в формировании социальной компетентности учащихся.

Целью предпринятого исследования является составление систематизированных сведений относительно внедрения основ социализации в педагогический процесс. Объект исследования – феномен социализации в рамках педагогического процесса и его влияние на развитие личности у детей. Актуальность рассматриваемой темы заключается в изменчивости конъюнктуры педагогического процесса и необходимости расстановки приоритетов в пользу формирования гармоничной личности.

В ходе настоящего исследования была предпринята попытка анализа различных исследований с точки зрения подхода к социализации как обязательному элементу учебного процесса. Считается, что ранее в этой теме была проделана серьезная работа, однако факт систематизации и тем самым обновления научной базы отмечен быть не может (настоящее исследование решает заданный запрос).

Методология

Настоящим исследованием было решено проанализировать существующую информацию касательно рассматриваемой темы и охарактеризовать основные тезисы социализации в рамках педагогического процесса. При рассмотрении каждого элемента ему давалась характеристика в контексте учебного процесса.

Результаты исследования

В первую очередь необходимо привести определение явления социализации. Трактовок много: по одной из них, социализация есть процесс формирования и социальных установок человека [5], по другой, социализация – направленное воздействие на индивида с целью привить ему желаемые черты и свойства (в этом случае социализация схожа с явлением воспитания), по третьей – то же воздействие, но непреднамеренного и спонтанного характера [4]. Тем не менее все определения сводятся к одной идее: социализация есть процесс формирования в человеке социального начала и ценностных ориентиров [3].

Одной из основных педагогических основ социализации в учебном процессе является активное вовлечение учащихся в общественную жизнь. Педагог должен создавать условия для развития социальных навыков и умений [2]. Это означает, что ему необходимо пробуждать и поддерживать активное участие учащихся в различных общественных и социальных мероприятиях как в рамках своей педагогической работы, так и за ее пределами (подразумевается мотивация учеников к ведению широкой, не в ущерб учебе, социальной активности в рамках их собственного досуга). Такое вовлечение позволяет ученикам развивать навыки коммуникации, сотрудничества, лидерства, доверия, в результате чего каждый из них будет чувствовать себя нужным звеном общей команды. Преподаватель помогает детям лучше понять социальные процессы и нормы, а также формирует у них чувство здоровой ответственности перед обществом. Педагог в данном случае выступает в роли организатора и наставника, создавая условия для развития социально-коммуникативных навыков и активизации учеников. Организация совместной деятельности может вестись посредством внедрения в педагогический процесс проектной работы, групповых задач: общее дело всегда способствует развитию умения работать в коллективе, принимать решения и разрешать конфликты.

Педагогические методы, ориентированные на развитие эмпатии и умения сопереживать другим, также важны для социализации в учебном процессе. Поддержка учителя, его понимание и внимание к индивидуальным потребностям и эмоциональному состоянию учащихся создают благоприятную атмосферу в классе и способствуют формированию социальной ответственности.

Один из ключевых методов в этом направлении – это моделирование эмпатии. Педагог может использовать различные ситуации, игры или ролевые спектакли, чтобы помочь учащимся понять переживания и эмоции других людей. Например, учащиеся могут рассматривать ситуации, в которых другой ученик чувствует себя неудобно или испытывает трудности, и предлагать способы помощи и поддержки. Путем такого моделирования эмпатии дети могут научиться видеть ситуации с точки зрения других людей и развивать умение проявлять заботу и поддержку по отношению к другим.

Еще один метод, связанный с развитием эмпатии, – это обратная роль. В этом случае учащиеся представляют самих себя в ситуации другого ученика, который испытывает трудности или переживает эмоциональный стресс. Они описывают свои чувства и переживания, и остальные учащиеся стараются понять и поддержать их. Этот метод способствует развитию эмпатии, умения поставить себя на место других [2].

Важным аспектом этого направления является активное использование диалога и обратной связи со стороны педагога. Педагог помогает учащимся проникнуться чувствами и переживаниями других, задавая вопросы, проводя обсуждения и уточняя их представления о ситуации. Также учитель может предложить различные задания, направленные на развитие эмпатии, такие как написание рассказов о переживаниях других учеников или проведение межличностного разговора, чтобы учащиеся могли выразить свои чувства и понять, как важно иметь способность слушать других и понимать их состояние.

Другим важным аспектом педагогических основ социализации в учебном процессе, смысл которого вытекает из предыдущих, является развитие и поощрение самостоятельности учащихся. Педагогу следует быть склонным к одобрению их самостоятельной, в рамках правил, инициативы, он должен развивать в детях умение принимать собственные решения и нести ответственность за самих себя. Создание условий для саморазвития и самообразования, поощрение инициативности и творчества

способствуют формированию активной жизненной позиции учащихся. Этот аспект позволяет ученикам выражать свои мысли, принимать собственные решения и реализовывать свои идеи. Самостоятельность способствует формированию навыков самоорганизации и самоконтроля, что особенно понадобится в жизни после школы.

Социализация в учебном процессе имеет глубокую связь с формированием у учащихся ценностных ориентаций. Педагог должен воспитывать в них уважение к себе и другим, толерантность, ответственность перед обществом. Важно развивать учебный интерес и стремление к знаниям, формировать уверенность в своих силах и умение достигать поставленных целей [1].

В процессе обучения дети и подростки вступают в контакт с различными социальными группами, такими как учителя, одноклассники, школьное сообщество и общество в целом. Во время взаимодействия с этими группами учащиеся усваивают и принимают некоторые нормы поведения, ценности и идеалы.

В школе педагогу следует поощрять такие ценности, как уважение, ответственность, дружба и трудолюбие. Учащиеся усваивают эти ценности и стремятся соответствовать им, поскольку видят, что они признаются важными и поощряются в личной и общественной среде. Кроме того, общение с одноклассниками также влияет на формирование ценностных ориентаций. Другие учащиеся делятся своими ценностями, идеалами и мнениями, что может повлиять на подростков и вызвать у них новые мысли и пересмотр своих собственных ценностных установок.

Ценности, формирующиеся в учебной среде, имеют долгосрочное влияние: от успеха формирования у ребенка правильной ценностной ориентации в ранние годы жизни зависит его будущее. Они могут воздействовать на поведение, выбор профессиональной деятельности и общение взрослых. Например, если учебная среда поощряет соревновательность и ставит успех и достижения превыше всего, то учащиеся могут воспринимать эти ценности как основные и стремиться к высоким результатам в образовании и карьере.

Таким образом, педагогические основы социализации в учебном процессе играют важную роль в развитии учащихся как личностей, готовых к жизни в обществе. Внедрение каждого приведенного пункта как повысит ответственность учителя, так и покажет детям, что школа – это не только учеба. Активное вовлечение в общественную жизнь, развитие

социальных навыков и эмпатии, формирование самостоятельности и здоровых ценностных ориентаций – все эти аспекты помогут учащимся успешно пройти социализацию и комфортно жить во взрослой жизни.

Список литературы

1. Ардабацкая, И. А. Социализация обучающихся школы средствами интеграции формального и неформального образования / Ирина Акимовна Ардабацкая // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – №4. – с. 8—17.

2. Гурьянов, А. С. Социализация личности в процессе образования в зависимости от типа общества / А.С. Гурьянов // Мировая наука. – 2017. – №7. – с. 155—159.

3. Коледа, И. В. Социализация личности: особенности процесса / Инна Владимировна Коледа // Высшее техническое образование. – 2018. – №1. – с. 24—28.

4. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания. М.: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.

5. Смелзер, Н. Социология / под ред. В. А. Ядова. М.: Феникс, 1994. 688 с.

Сведения об авторах

Демина Татьяна Юрьевна – педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Порунова Наталья Владимировна – методист ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Денисова М. В., Зумбадзе Э. А.

Работа педагога-психолога с потерями на этапе восстановления личностной идентичности у клиента

Жизнь человека не может лишиться смысла, ни при каких обстоятельствах. Смысл жизни всегда может быть найден. И человек свободен найти и реализовать смысл жизни, даже если его свобода заметно ограничена объективными обстоятельствами.

В. Франкл

В настоящее время психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях становится все более и более востребованной. Выделяют следующие этапы кризисной психотерапии и психокоррекции:

- кризисную поддержку;
- кризисную интервенцию;
- повышение уровня адаптации;
- коррекцию личностной идентичности (на ней мы остановимся подробнее).

Чаще всего причина потери своей идентичности – это сильное психологическое потрясение. Включение защитных механизмов помогает смягчить боль. Симптомы потери идентичности: нерешительность и неуверенность; потеря интереса к прежним увлечениям; отчужденность от себя и окружающих; чувство пустоты и бесцельности; изменение внешности и стиля жизни; снижение самооценки; постоянное чувство неопределенности, опасение за будущее, трудности в определении своей системы ценностей, убеждений, сомнения в правильности своих действий, трудности в принятии решений. Состояние, связанное с потерей идентичности, чаще всего является этапом в развитии личности в ситуации потери, если это не психическое расстройство.

Тренинговая работа на этапе восстановления идентичности у клиента направлена на то, чтобы создать условия для проведения клиентом самоанализа, осознания своих потребностей, определения своих жизненных ценностей.

На начальном этапе используются метафорические ассоциативные карты «Роботы» (Т. Ушакова), с помощью которых клиент имеет возможность осознать свои

особенности, потребности. После того как клиент собрал робота, он отвечает на вопросы. Вопросы касаются робота, но, говоря о нем, клиент выражает свои предпочтения. Вопросы:

- Как зовут робота?
- Его любимое блюдо?
- С кем он любит общаться?
- Какие испытывает чувства при общении с этими людьми?
- Каковы люди или ситуации, которые ему не нравятся?
- Какие чувства он испытывает к этим людям или ситуациям?

Упражнение «Линия жизни» (А.Кроник в интерпретации А. Караяни) помогает клиенту определить точки опоры в настоящее время, ценности будущего, смысла и перспективы жизни.

На прямой линии ставится точка, которая обозначает среднюю продолжительность жизни. Клиенту задается ряд вопросов:

- Какой вы себе представляете свою продолжительность жизни? Поставьте примерно (просматриваем жизненные перспективы).
- Где вы сейчас находитесь? (Важная точка для начала разговора.)
- Разместите события, которые были, происходят сейчас, случатся в будущем (обозначаем то, что имеет особую важность для клиента). Проставляем годы. Это и будут наши точки опоры, вокруг которых необходимо строить дальнейший разговор.

Затем расчерчиваем шкалу от «-5» до «+5». Даем оценку событиям и продолжаем беседу, стараясь сделать акценты на продолжительности и ценности будущего, смысла и перспективы жизни.

И в конце упражнения можно предложить внести коррективы в прошлое и создать проект будущего.

Продолжают работу упражнения с метафорическими ассоциативными картами «Себе можно верить» (О. Примаченко). Клиент получает возможность не только проанализировать свое поведение, но и увидеть перспективу своих дальнейших действий. Клиент, выбирая карту, отвечает на вопросы, приходит к пониманию того, что является для него опорой:

- На ваш взгляд, какая суперсила есть у этого героя? (Это качество/навык/природный дар вы считаете для себя очень важным. Вы им тоже

обладаете или будете развивать? А может, не хотите его развивать, но искренне восхищаетесь им в других?)

– Чему герой карты учится, в чем становится сильнее, проживая свой опыт? (Любой опыт – это некая «прокачка» определенных навыков. «Прокачка» для того, чтобы навыки не пропали, ими стоит пользоваться хоть время от времени.)

– Чем, на ваш взгляд, гордится герой? (Похож ваш ответ на то, чем вы можете гордиться сами? Или вы хотели бы этим гордиться?)

– Представьте, что герой карты – друг, которого вы давно знаете и любите. Назовите черты, которые вас в нем восхищают. (Мы видим в других то, что для нас «заряжено», т. е. мы обладаем такими чертами, или, наоборот, то, что вызывает восхищение.)

– Какой ресурс для себя вы видите в этой карте? Какой совет даст вам этот герой? (Это, скорее всего, то, что для клиента в данный момент – большой потенциал/ориентир.)

Возможность актуализировать то, что важно для клиента на данный момент, помогает упражнение «Тайные знаки», основанное на методе свободных ассоциаций швейцарского психолога К. Юнга (таблица). Клиенту предлагают выбрать одну картинку с изображением пейзажей (природа, город).

Таблица

Бланк

№	1. Распознавание знаков	2. Расшифровка знаков	3. Ассоциация
А			
В			
С			
Послание:			

Задания:

I этап

2. Выбрать два элемента, которые привлекли внимание (записать в столбик А-1 таблицы).

– Что привлекает внимание на этих элементах? Почему именно эти элементы вы выделили как знаковые?

3. Выбрать два элемента, которые вы не заметили сразу (записать в столбик В-1).

– Почему вы на них не обратили внимание, не увидели?

4. Выбрать два элемента, которые не считаете важными (записать в столбик С-1).

– Почему они не важны?

II этап

К записанным элементам (А-1, В-1, С-1) подобрать ассоциации (записать в столбики А-2, В-2, С-2).

III этап

Клиент отвечает на вопросы, относящиеся к ассоциациям (столбик № 3):

– Как это говорит о вас, о вашей жизни?

– Где это проявляется? Приведите примеры.

– Какие еще у вас возникают идеи, мысли и чувства относительно этого?

IV этап

Объединение двух слов – ассоциаций в одно слово (записать в А-3, В-3, С-3).

V этап

Составление «смыслового послания» из ассоциаций. На этом этапе происходят важные осознания для планирования действий в реальной жизни.

На примере личной стрессовой ситуации клиент ищет те ресурсы, которые можно задействовать в настоящее время. Для этого необходимо познакомиться с моделью BASIC Ph (опыт работы кризисного психолога Мули Лаада). Согласно этой модели, у человека существует шесть ресурсов, каждый из них помогает выйти из кризисной ситуации: вера, эмоции, общение, воображение, рассудительность, физическая активность. В результате работы по этой модели у клиента есть возможность определить, какие ресурсы наиболее эффективны в данной кризисной ситуации.

Включение арт-терапевтических методик работы с травмой в занятия посредством сотворения изобразительной продукции и обсуждения образов и процесса их создания

помогает людям прийти к лучшему пониманию себя и других, справиться с последствиями травмы, достичь позитивного, жизнеутверждающего мироощущения (пособие Ольги Плетка и Юлии Чаплинской «Интенсивная работа с травмой: психотерапевтические методы»).

Для дальнейшей самостоятельной работы рекомендуется работа с раздаточным материалом для работы с утратами «Как говорить «до свидания».

Список литературы

1. Алешина, Ю. Е. Индивидуальное и семейное консультирование. М., 1994.
2. Василюк, Ф. Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984.
3. *Караяни, А. Г., Сыромятников, И. В. Прикладная военная психология.* – СПб. Изд-во: Питер, 2006.
4. Кочунас, Р. Основы психологического консультирования. М., 1999.
5. Методическое пособие по работе с посттравматическим стрессовым расстройством. СПб., Гармония, 2001.
6. Плетка, О., Чаплинская, Ю. *Интенсивная работа с травмой : психотерапевтические методы: пособие.* К.: Толком, 2017.
7. Роджерс, К. Р. Консультирование и психотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
8. URL: <https://online-psychoanalyst.ru/clauses/opisanie-problem/poterya-identichnosti/>
9. URL: <https://xn--870-iddfg5dar7d.xn--p1ai/faq/cto-takoe-poterya-licnosti>
10. URL: <https://www.livelib.ru/author/104916/top-fjodor-vasilyuk>

Сведения об авторах

Денисова Марина Васильевна – педагог-психолог ГБУ ДПО СО «Жигулевский ресурсный центр»

Зумбадзе Этери Амирановна – педагог-психолог ГБУ ДПО СО «Жигулевский ресурсный центр»

Еграшкина Е. А., Грачев Ю. А.

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

В 2023 году ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» был проведен мониторинг психологического здоровья обучающихся sixth классов школ с разными образовательными результатами. В настоящее время актуализировалась потребность изучения причин низких образовательных результатов у обучающихся общеобразовательных школ. Данное направление в нашем Центре разрабатывалось в рамках изучения психологического здоровья обучающихся.

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 исследования психологического здоровья обучающихся основана на научных работах И.В. Дубровиной. Мы использовали ее методологический подход к пониманию психологического здоровья. И.В. Дубровина обосновала, что психологическое здоровье школьников – это прижизненное образование, основу которого составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза [1]. Оно предполагает своевременное формирование интеллектуальной, эмоциональной и личностной сфер у обучающихся.

Состояние психологического здоровья обучающихся, по нашему мнению, напрямую влияет на уровень их образовательных результатов. Исследование состояния психологического здоровья школьников, выявление проблемных зон может позволить построить эффективную систему педагогической помощи обучающимся для повышения у них уровня обученности.

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 ГИТ);
- 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).

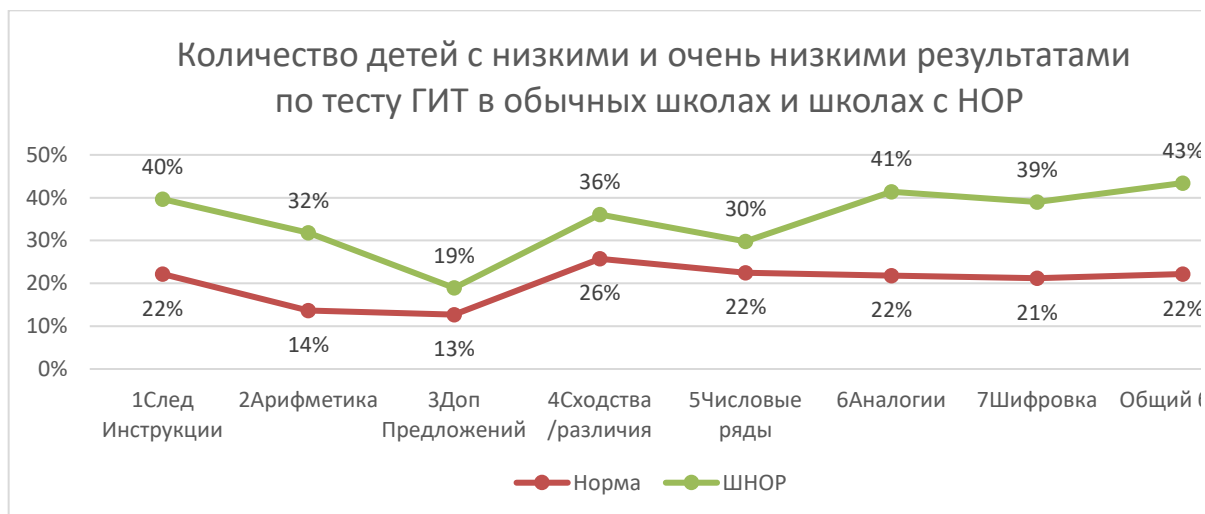
В тестировании принимали участие обучающиеся 6-х классов школ Самарской области. Всего было обследовано 1975 человек. Из них 727 обучающихся из обычных школ и 1248 обучающихся из школ с НОР. Всего было обследовано 16 обычных школ и 20 школ с НОР. Девять школ с НОР, принявших участие в данном исследовании, получили такой статус в 2022 г., 11 школ с НОР имеют этот статус еще с 2021 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 у обучающихся из обычных школ и школ с НОР. В ходе анализа полученных данных были выявлены значимые различия в показателях психологического здоровья по всем методикам.

Рассмотрим показатели уровня умственного развития обучающихся 6-х классов по методике ГИТ.

Диаграмма 1.



Как видно из диаграммы 1, обучающиеся в школах с НОР показали результаты по всем субтестам ГИТ ниже, чем обучающиеся в обычных школах. Рассмотрим те показатели, по которым наблюдается самое большое расхождение.

При выполнении задания «Исполнение инструкций» обучающимся было необходимо прочитать инструкцию и самостоятельно выполнить указанные в ней действия. Успешность выполнения заданий на понимание инструкций отражает не только уровень умственного развития испытуемого, но и выраженность свойства лабильности нервной системы, проявляющейся в мыслительно-речевой деятельности. Это свойство в определенной степени служит основой для быстрого овладения понятиями и умственными действиями. Низкие результаты, как правило, связаны с тем, что такие школьники не научились структурировать полученные знания, а также у этих обучающихся овладение понятиями и умственными действиями происходит медленно. Среди обучающихся школ с НОР 40% показали результаты ниже возрастной нормы, в обычных школах таких обучающихся 22%.

При анализе выполнения заданий на решение арифметических задач было выявлено, что среди обучающихся школ с НОР результаты ниже возрастной нормы показали 32% детей, а в обычных школах – 14% детей. Низкие результаты по данному субтесту могут свидетельствовать о несформированности на необходимом уровне познавательных общеучебных и логических универсальных учебных действий, так как для решения задач необходимо и развитие смыслового чтения, и структурирование знаний, и

выбор наиболее эффективных способов решения задач, и анализ объектов, и построение логической цепочки рассуждений. Также низкие результаты свидетельствуют о том, что у обучающихся наблюдается явный пробел в освоении базовых арифметических операций.

В субтесте «Аналогии» обучающимся было необходимо совершить ряд мыслительных операций: сравнение двух слов, установление имеющегося между ними логического отношения, анализ третьего слова и слов, из которых надо производить выбор, и, наконец, подбор слова по аналогии. Результаты этого субтеста позволяют выявить, насколько развито именно словесно-логическое мышление и сформированность навыка выполнения основных логических операций (причина – следствие, часть – целое, противоположности, функциональные отношения). Низкие результаты выполнения субтеста демонстрируют обучающиеся, которые не овладели умением мыслить по аналогии и у которых возникают трудности с выбором правильного основания и подбором критериев для сравнения понятий. Результаты ниже возрастной нормы показали 41% обучающихся из школ с НОР и 22% обучающихся из обычных школ.

Задания субтеста «Шифровка» направлены на выявление уровня концентрации внимания и определение работоспособности. Проверяются скоростные возможности выполнения простой умственной работы, не связанной с речью. Успешность выполнения задания показывает точность и скорость простой мыслительной деятельности, лабильность нервной системы.

Отметим, что данный субтест не диагностирует компоненты умственного развития. На успешность выполнения субтеста в большей степени влияют физиологические особенности обучающихся.

Как показывает анализ диаграммы 1, 39% обучающихся 6-х классов школ с НОР показали результаты ниже возрастной нормы. В обычных школах таких обучающихся – 21%. Низкий результат по данному субтесту может говорить о том, что у данной группы подростков недостаточно сформирован уровень произвольности (относительно возрастной нормы), они не умеют сосредоточиться, у них плохо развиты функции внимания и контроля.

Рассмотрим итоговый результат по методике ГИТ у обучающихся обычных школ и ШНОР. Необходимо сказать, что задания теста позволяют определить, насколько умственное развитие обучающихся соответствует возрастной норме. Задания помогают оценить уровень развития таких мыслительных навыков, 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. Как видно из диаграммы 1, в школах с НОР результаты ниже возрастной нормы показали 43% учащихся. В обычных школах такие результаты были выявлены у 22% учащихся.

По методике «Эмоциональное отношение к учению» значимые различия были выявлены по показателям «Гнев» и «Мотивация учения».

Высокий уровень злости был выявлен у 40% обучающихся шестиклассников в школах с НОР и 35% обучающихся шестиклассников в обычных школах.

Негативные эмоции по отношению к школе напрямую влияют как на мотивацию школьников к учению, так и на их успеваемость. Как и все сильные чувства, они не только тормозят процесс учения, но и разрушающе действуют на всю психику. 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).

По показателю «Мотивация учения» были получены следующие результаты. В школах с НОР у более чем половины обучающихся (60%) наблюдается сниженная мотивация учения, переживание «школьной скуки», отрицательное отношение к учению. Причем у 18% из них резко отрицательное отношение к учению. В обычных школах сниженная мотивация учения в 47% случаев, а резко отрицательное отношение к учению – в 13% случаев.

По методике «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой значимые различия были выявлены по показателю «Гибкость». Шкала «Гибкость» диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. У обучающихся в школах с НОР высокие показатели по этой шкале встречаются значимо чаще: 21% обучающихся продемонстрировал высокий уровень регуляторной гибкости. В обычных школах данный показатель составил 11%.

Значимых различий по методике «Тест аксиологической направленности школьников А.В. Капцова» сравнительно немного. Различается уровень сформированности ценностной сферы «Досуг» и ценности «Жизнедеятельность». При сформированной ценности досуга подростки считают, что без увлечения жизнь человека во многом неполноценна, именно поэтому все свое свободное время предпочитают

уделять своему хобби. Среди шестиклассников ШНОР данная ценностная сфера сформирована только у 39%. Среди шестиклассников обычных школ данная ценностная сфера сформирована у 50% подростков.

Для обучающихся со сформированной ценностью «жизнедеятельности» характерно стремление к активной вовлеченности в любой процесс жизнедеятельности. Работа, учеба, увлечения и т. п. поглощают их и приносят внутреннее удовлетворение, гордость и самоуважение за причастность к ним. Среди шестиклассников ШНОР данная ценность сформирована только у 43%, в обычных школах – у 59% подростков.

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что у значительной части шестиклассников из школ с НОР наблюдается сниженный уровень интеллектуального развития, что недостаточно для удовлетворительного освоения школьной программы. Сниженные показатели выявлены по всем субтестам методики ГИТ (по сравнению с обучающимися из обычных школ). Также (по сравнению с подростками из обычных школ) шестиклассники в школах с НОР значимо чаще и сильнее испытывают негативные эмоции по отношению к учебе (шкала «Гнев») и у них ниже уровень мотивации учения.

У подростков из школ с НОР (по сравнению с подростками из обычных школ) были диагностированы более высокие показатели по шкале «Гибкость» теста «Стиль саморегуляции поведения».

Можно предположить, что их низкая успеваемость, скорее всего, связана с относительно сниженным уровнем умственного развития и достаточно выраженным негативным отношением к учению. Возможно, что эти подростки слабо заинтересованы в адекватном освоении школьной программы, а педагогические условия – и в этих школах, и в семьях – не способствуют формированию как необходимых интеллектуальных способностей, так и мотивации учения.

Список литературы

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

Еременко Е. А., Крюкова С. Ю.

Семинар-практикум для родителей совместно с детьми с применением здоровьесберегающих технологий как эффективное средство поддержания и укрепления психоэмоционального и физического здоровья дошкольника, в том числе с ОВЗ (из опыта работы)

Традиционно в дошкольной педагогике долгое время уделялось внимание в первую очередь физическому здоровью детей – зарядке, закаливанию, профилактике заболеваемости. Сегодня не меньше места в процессе организации образования и воспитания в ДОУ занимает система мер, направленных на поддержание и укрепление не только физического, но и психологического здоровья дошкольников, в том числе с ОВЗ, а также педагогов и родителей, то есть всех участников образовательного процесса.

Именно поэтому для педагогов ДОУ и родителей так актуальна сегодня задача по обеспечению условий для укрепления и поддержания психологического и физического здоровья, психологического комфорта и эмоционального благополучия ребенка – как в детском саду, так и дома.

Родители и педагоги – воспитатели и «учителя» одних и тех же детей, и результат воспитания и образования может быть успешным тогда, когда педагоги и родители станут союзниками. Основа этого союза – единство стремлений, взглядов на воспитательно-образовательный процесс, вместе выработанные общие цели, задачи и пути достижения намеченных результатов, другими словами – ЧТО развивать и КАК.

В нашем детском саду существует Семейный клуб «Развиваемся вместе», в ходе работы которого оказывается психолого-педагогическая помощь родителям (законным представителям) в вопросах образования и воспитания детей, в создании благоприятного психоэмоционального климата в семье; повышается психолого-педагогическая компетентность родителей; формируются положительные установки в воспитании детей; устанавливаются доверительные отношения между родителями и сотрудниками детского сада.

Работа в СПДС осуществляется со всеми родителями: дистанционно – через консультации, статьи, презентации, фотоподборки и видеоролики, мастер-классы, полезные ссылки; традиционная работа организована через уголки «Психолог рекомендует» в каждой группе, раздаточный материал (памятки, буклеты и др.). Отдельно с родителями каждой группы – через беседы, круглые столы на родительских собраниях, мастер-классы, спортивно-оздоровительные развлечения.

Осуществляются различные формы работы с родителями (формы активного взаимодействия): родительские собрания, круглые столы, индивидуальные и групповые консультации, мастер-классы (с привлечением специалистов ДООУ), спортивно-оздоровительные мероприятия (развлечения) совместно с детьми, семинары-практикумы совместно с детьми (с привлечением специалистов ДООУ).

Анализ прошлого опыта работы по здоровьесбережению показал, что наиболее часто использовались мастер-классы для родителей (желающих или приглашенных представителей от всех групп) и спортивные развлечения (совместно с родителями и детьми по каждой группе). Но наиболее высокую эффективность, на наш взгляд, имеет практический семинар (семинар-практикум) для родителей совместно с детьми. В ходе семинара родители не только знакомятся с различными здоровьесберегающими приемами и методами, технологиями, с опытом их применения педагогами в игре с детьми, но и сами становятся активными участниками процесса взаимодействия, когда педагоги и дети показывают родителям игры и упражнения, которые выполняются сообща (так сказать, практически «обучают» их).

Подготовка и проведение семинара-практикума для родителей совместно с детьми включает в себя определенные этапы работы:

✓ *Подготовительный.* Перед разработкой сценария каждого отдельного семинара-практикума проводится предварительная работа – анализ конкретной группы детей и их родителей. Учитываются особенности в развитии познавательных процессов, социально-коммуникативных навыков, особенности развития эмоционально-волевой сферы и др. (по результатам диагностики и наблюдения); проводятся беседы с родителями (пожелания, запросы), определяются цели и задачи, которые ставят педагоги, работающие с данной группой.

✓ *Разработка сценария.* Совместная работа педагогов (педагог-психолог, воспитатели, возможно привлечение учителя-логопеда, музыкального работника, физинструктора).

Цель проведения семинара-практикума (общая для всех): сохранение и поддержание психоэмоционального и физического здоровья участников образовательного процесса.

Задачи:

- снятие психоэмоционального напряжения детей и взрослых;
- развитие познавательных процессов (внимания, памяти, мышления);

- развитие автоматизированной и выразительной моторики;
- социально-коммуникативное развитие;
- формирование основ здорового образа жизни;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) по вопросам укрепления и поддержания психоэмоционального и физического здоровья дошкольников, в том числе с ОВЗ.

✓ *Проведение семинара-практикума.* В ходе проведения семинара-практикума родитель приобретает теоретические знания в ходе кратких бесед-предисловий и сопутствующих комментариев, знакомится с приемами и методами, технологиями здоровьесберегающей направленности, а главное – получает практический опыт применения различных приемов и методов во взаимодействии (а точнее, в игре) со своим ребенком, обменивается с другими родителями впечатлениями (обсуждение – рефлексия).

Для решения поставленных целей и задач наряду с другими мы используем в своей работе различные *здоровьесберегающие технологии*: игровые, арт-терапия (сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия и др.), нейроигры и кинезиологические упражнения – дыхательные, телесные, глазодвигающие, пальчиковые, упражнения с массажными мячиками, шариками су-джок и др., элементы само- и взаимомассажа, так называемая «смехотерапия», и многое другое.

✓ *Анализ (рефлексия, отзывы, обсуждение между всеми участниками своего опыта в конце семинара-практикума и позже, обмен впечатлениями и так называемая «Обратная связь» («домашнее задание»).*

Полученные знания, умения, навыки закрепляются, с одной стороны, положительными эмоциями от продуктивного общения со своим малышом и его ближайшим окружением (другие ребята из группы, педагоги, которые непосредственно работают с группой), а с другой стороны – выполнением домашнего задания (действует так называемая «обратная связь»): родители присылают в родительскую группу фото и короткие видеоролики своих игр и выполненных упражнений по теме семинара-практикума).

В качестве иллюстрации хотелось бы привести план-схему одного из семинаров-практикумов. Предусмотрены следующие разделы:

- Викторина (пословицы и поговорки, загадки о спорте);
- «Психогимнастика» или нейрокомплекс «Развиваемся вместе»;
- Беседа о закаливании, обсуждение закаливающих мер, которые применяют родители, практические рекомендации;

— Обсуждение («Мяч по кругу» и т. д.); буклет «Закаливание – это...» и памятка «Синхрोगимнастика – ...»;

— Домашнее задание «Мы играем вместе с мамой / вместе с папой»

— (игры и упражнения с мячиками су-джок, массажными мячиками; упражнения из нейрокомплекса – дыхательные, растяжки, глазодвигательные, на напряжение и расслабление мышц «Семечко», «Росток», «Ветерок» и др., перекрестные, комплекс упражнений «Ключ» – синхрोगимнастика и др.).

Данная форма работы – это незабываемый опыт игрового общения родителя со своим ребенком, в ходе которого пополняется «багаж» психолого-педагогических ЗУНов мамы и папы для всестороннего воспитания и развития ребенка, укрепления и поддержания психоэмоционального и физического здоровья всей семьи.

Таким образом, проведение семинаров-практикумов для родителей совместно с детьми с применением здоровьесберегающих технологий – один из наиболее эффективных средств поддержания и укрепления психоэмоционального и физического здоровья дошкольника, в том числе с ОВЗ.

Список литературы

1. Гаврючина, Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ : Метод. пособие. М., 2008.
2. Галанова, А. С. Игры, которые лечат. М., 2005.
3. Картушина, М. Ю. Сценарии оздоровительных досугов для детей 5—6 лет. М., 2004.
4. Кузнецова, М. Н. Система комплексных мероприятий по оздоровлению детей в дошкольных образовательных учреждениях. М., 2002.
5. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза // А. В. Семенович. Интермедиа, 2009. 476 с.
6. Шорыгина, Т. А. Беседы о здоровье : Метод. пособие. М., 2005.
7. Методика Х. Алиева «Ключ».
8. <https://avidreaders.ru/download/klyuch13.html?f=doc>.
9. <http://kotva.ru/2017/01/trening-seminar-praktikum-master-klass-i-drugie/>.

Сведения об авторах

Еременко Елена Анатольевна – педагог-психолог ГБОУ СОШ № 7 СПДС «Дружные ребята» г. Жигулевск г. о. Жигулевск Самарской области

Крюкова Светлана Юрьевна – воспитатель ГБОУ СОШ № 7 СПДС «Дружные ребята» г. Жигулевск г. о. Жигулевск Самарской области

Психологическая готовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ

В последние годы количество детей с особыми образовательными потребностями, посещающих образовательные учреждения, неуклонно растет. По данным Министерства образования РФ, число детей с ограниченными возможностями здоровья увеличивается на пять процентов ежегодно, поэтому одним из важных направлений развития современного образования является инклюзия.

Но, как показывает практика, внедрению инклюзивного образования препятствуют не только трудности создания так называемой «безбарьерной среды», но и сложности социального свойства: часто дети с ОВЗ и их родители сталкиваются с распространенными предрассудками и стереотипами, в том числе и с неготовностью или отказом педагога принять инклюзивную форму образования.

А ведь эффективность реализации образовательной инклюзии во многом определяется готовностью педагога к взаимодействию как с ребенком с особенностями развития, так и с его семьей. Но, как показывает практика, даже тогда, когда педагог имеет желание и, как ему кажется, готовность работать с ребенком с ОВЗ, он может столкнуться с целым рядом трудностей, преодоление которых потребует от него значительных усилий.

Первая проблема, с которой, как правило, педагог остается один на один, – это отношение и родителей нормально развивающихся детей, и родителей детей с ОВЗ к инклюзивному обучению в классе. Родители «особого» ребенка зачастую не соотносят его возможности с перспективами развития и просто стремятся переложить ответственность за воспитание и обучение на педагога. Не секрет, что и родители обычных детей не всегда готовы принять ребенка с особыми образовательными потребностями в класс, они боятся, что это может навредить их собственным детям. Решать эту проблему нужно в тесной взаимосвязи педагогов, специалистов образовательного учреждения и родителей.

Вторая немаловажная проблема, с которой часто сталкиваются педагоги, реализующие инклюзивное обучение, – это острая нехватка квалифицированных специалистов (логопедов, дефектологов, психологов, врачей), без которых невозможно обучать и социализировать ребенка с особенностями развития.

И третья проблема – это переоценка педагогом собственных сил и возможностей на фоне дефицита знаний в области коррекционной педагогики и низкого уровня

эмоционального принятия детей с ограниченными возможностями здоровья. Нередки случаи, когда педагог не принимает во внимание, что состояние здоровья детей с ОВЗ часто в значительной степени препятствует освоению ими программы обучения, отражается на их характере и поведении. Пытаясь только с помощью педагогических методов осуществлять обучение и коррекцию таких детей, он в скором времени понимает, что результаты его работы либо отсутствуют, либо очень незначительны в сравнении с затраченными усилиями. Это может стать причиной снижения у педагога его профессиональной самооценки, переживания стресса, и как итог – возникновения у него синдрома профессионального выгорания (синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека).

Современные исследователи говорят о профессионально-психологической готовности педагогов и считают, что, помимо знаний об особенностях психофизического развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, педагог должен обладать устойчивой мотивацией для такой работы и профессиональными умениями в использовании приемов и методов коррекционно-развивающей работы с такими детьми.

Вполне очевидно, что в настоящее время этап развития системы инклюзивного образования требует пересмотра и изменения как самого процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями, так и подготовки специалистов, которые будут способны создавать необходимые условия для их развития и коррекции.

Для формирования профессиональной компетентности педагогов в инклюзивной практике необходима комплексная подготовка кадров, работающих в образовательном учреждении. А в рамках этой подготовки актуальной остается проблема психологической готовности к общению с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья в целом.

Такая готовность невозможна без эмоциональной устойчивости, самообладания, уравновешенности педагогов. Такие качества они могут развивать с помощью релаксации, музыкальной и цветотерапии, дыхательной гимнастики, телесно ориентированных упражнений и многих других техник и приемов, познакомить с которыми их может педагог-психолог. В ходе учебного процесса эта работа может быть организована в форме

семинаров, мастер-классов, тренингов, выступлений на методических объединениях и консультаций.

Список литературы

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1.
2. Барсукова, О. В., Гавриш, Е. Н. Семинар-практикум для педагогов «Навстречу друг другу» : психологическая готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивного образования // Образование и воспитание. – 2017. – № 2. – С. 101—105.
3. Потапова, О. Е. Инклюзивные практики в детском саду // Методические рекомендации. – 2015.
4. Журнал «Справочник педагога-психолога» № 2, 2016; № 7, 2015.

Открытые источники сети интернет

1. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/05/06/navstrechu-drug-drugu-psiologicheskaya-gotovnost-pedagogov-k>.
2. <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2017/02/06/trening-konstruktivnogo-povedeniya-v-konfliktnyh>.

Сведения об авторах

Еремина Ольга Викторовна – педагог-психолог ГБУ «ППЦ» г. о. Тольятти Самарской области

Лисицына Елена Анатольевна – педагог-психолог ГБУ «ППЦ» г. о. Тольятти Самарской области

Диагностика детей, имеющих трудности в обучении, в условиях психолого-медико-педагогической комиссии

В современном мире каждый родитель заинтересован в том, чтобы его ребенок получил образование и реализовал свои возможности во взрослой жизни. Успешность воспитания и обучения ребенка, а также его социальная адаптация зависят от правильной оценки его возможностей и особенностей развития. Комплексная психолого-педагогическая диагностика нарушений развития решает эту задачу. В ходе проведения диагностического обследования психологи, логопеды, дефектологи психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК) выявляют недостатки в развитии детей, определяют оптимальный педагогический маршрут (программу обучения), помогают обеспечить индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение ребенка, соответствующее его психофизическим особенностям.

В последнее время увеличилось количество обращений в ПМПК родителей, дети которых имеют трудности в обучении. Педагоги и родители ждут ответа на вопросы: почему ребенок не усваивает программу, чем это обусловлено, и главное, как ему помочь?

Основными задачами психолого-медико-педагогической комиссии являются:

- определение уровня развития ребенка и выявление его особенностей;
- определение программы обучения;
- проведение консультативной работы с родителями (законными представителями) по результатам обследования.

Решая эти задачи, специалистам ПМПК необходимо разграничить часто сходные по своим внешним проявлениям состояния. Как правило, основной причиной трудностей в обучении является задержка в психическом развитии, или парциальная несформированность высших психических функций (далее ВПФ).

М.М. Семаго, М.Я. Семаго парциальную несформированность ВПФ подразделяют на следующие типы:

- с преимущественной несформированностью регуляторного компонента;
- с преимущественной несформированностью вербального компонента;
- с несформированностью смешанного типа [6].

Все эти явления очень сходны по своим проявлениям. Поэтому разграничение данных состояний является одной из важнейших задач ПМПК.

Цель данной работы: охарактеризовать особенности психических процессов детей, которые испытывают трудности в обучении.

Данный материал может быть полезен педагогам и психологам, которые работают с этими категориями детей.

Рассмотрим каждую категорию детей отдельно.

Дети с *преимущественной несформированностью регуляторного компонента* характеризуются незрелостью процессов программирования и контроля. Это так называемые «вечные дети». Игровая деятельность остается ведущей для них даже в школьном возрасте. Внимание таких детей поверхностное, произвольное, запоминание быстрое, но непрочное. Интерес к заданию быстро угасает. Запоминание и воспроизведение материала «мозаичное»: яркий, красочный материал эти дети запоминают быстро и надолго, абстрактные понятия запоминают и воспроизводят с большим трудом. При обследовании они, как правило, быстро переключаются с одного вида деятельности на другой, отвлекаются на посторонние раздражители. При всем вышесказанном дети очень хорошо принимают помощь и делают перенос на аналогичный вид деятельности. Мыслительная деятельность этих детей отличается незрелостью, но интеллектуальный уровень соответствует возрастной норме. В связи с сохранностью когнитивных процессов прогноз развития таких детей благоприятный. Дети данной категории могут обучаться по основной общеобразовательной программе. В учреждении им необходима помощь психолога по формированию произвольной регуляции деятельности и функции программирования и контроля.

Категорию детей с *парциальной несформированностью ВПФ преимущественно вербального компонента* часто ошибочно относят к категории детей с задержкой психического развития. Однако в структуре дефекта таких детей на первый план выходит речевое нарушение, задержка психических процессов является вторичной. При беседе с родителями и изучении медицинского анамнеза специалисты выясняют, что речь ребенка начала формироваться с задержкой. При обследовании эти дети затрудняются выполнять вербальные задания. Пассивный словарный запас преобладает над активным. С большим удовольствием такие дети выполняют невербальные задания. Как правило, таким детям требуется стимулирующая или организующая помощь. Перенос на аналогичное задание

они выполняют самостоятельно. Эти дети очень критичны к своей речи, так как у многих из них проявляются некомпенсированные недостатки произношения звуков, недостаточная сформированность грамматических категорий и связной речи. Прогноз развития таких детей благоприятен в случае проведения ранней коррекционной работы.

Данной категории детей психолого-медико-педагогическая комиссия рекомендует обучение по адаптированной программе для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. В списке рекомендуемых специалистов службы сопровождения – учитель-логопед и педагог-психолог. В этом случае работа психолога будет направлена на коррекцию эмоционально-волевой сферы. Логопед работает над коррекцией всех сторон речи.

Самая сложная категория детей для обследования на ПМПК – это дети со *смешанной парциальной недостаточностью психических функций*. По уровню психического развития и интеллекта они приближены к детям с умственной отсталостью. Эти дети отличаются повышенной истощаемостью, незрелостью эмоций, слабостью воли. У детей данной категории ограничен запас общих сведений и представлений, снижен активный словарный запас, они испытывают трудности при выполнении звуко-буквенного анализа и синтеза. Восприятие характеризуется замедленностью, в мышлении проявляется недостаточность словесно-логических операций. У этих детей страдают все виды памяти, отсутствует умение использовать вспомогательные средства для запоминания. В процессе деятельности проявляется низкий навык самоконтроля.

Но в отличие от умственно отсталых детей, у обучающихся со смешанной парциальной недостаточностью ВПФ выше обучаемость, они лучше используют помощь и способны применять показанный способ действия при выполнении аналогичных заданий. Помощь детям данной категории более эффективна, чем в случае умственно отсталых обучающихся. Дети со смешанной парциальной недостаточностью ВПФ делают частичный перенос на аналогичное задание. Психолого-медико-педагогическая комиссия рекомендует детям со смешанной парциальной недостаточностью ВПФ программу для обучающихся с задержкой психического развития.

Дифференциальная диагностика направлена на определение типа нарушенного развития, именно по ее результатам определяется адаптированная программа, по которой будет обучаться ребенок. Специалисты психолого-педагогической комиссии решают следующие задачи дифференциальной диагностики:

- разграничение степени и характера нарушений умственного, речевого и эмоционального развития ребенка;
- выявление первичного и вторичного нарушений и системный анализ структуры нарушения;
- определение и обоснование педагогического прогноза.

Проблемы дифференциальной диагностики изучала С.Д. Забрамная. Она описала методики обследования детей школьного возраста.

Обследование обучающихся в условиях психолого-медико-педагогической комиссии требует тщательной подготовки. На первом этапе члены ПМПК изучают документы ребенка: характеристику, представление психолого-педагогического консилиума учреждения, медицинскую выписку, письменные работы. По итогам изучения документов подбирается материал для обследования.

Время обследования таких детей ограничено из-за психических особенностей: концентрация внимания кратковременная, быстро наступает утомление, истощение. При возникновении трудностей у детей появляются «отказные реакции», что ведет за собой прекращение деятельности. Деятельность некоторых детей хаотичная, нецеленаправленная. Если ребенок не справляется с заданием, используется прием постепенного снижения уровня сложности задания.

Дети с преимущественной несформированностью регуляторного компонента, как правило, легко вступают в контакт, но при этом они быстро пресыщаются деятельностью. *Дети с парциальной несформированностью ВПФ преимущественно вербального компонента* тяжело идут на вербальный контакт, но они понимают ситуацию обследования, у них достаточно сформирована мотивация к учебной деятельности. *Дети со смешанной парциальной недостаточностью психических функций* в контакте не заинтересованы, у них снижена познавательная активность и учебная мотивация.

Обследование начинается с беседы. Ребенку задают простые вопросы для создания благоприятных условий обследования. Если ребенок не принимает задания, не понимает их, необходимо задавать более простые вопросы. Очень важно показать родителям, как ребенок принимает помощь и осуществляет перенос на аналогичное задание. Необходимо показать родителям уровень актуального развития их малыша. На это и направлено обследование ПМПК.

На заключительном этапе специалисты беседуют с родителями, чтобы понять, насколько адекватно родители оценивают умственные способности своего ребенка.

После беседы с родителями члены ПМПК принимают коллегиальное решение, формулируют заключение. Заключение формулируется на основании рекомендаций М. М. Семаго, Н. Я. Семаго.

Список литературы

1. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. Ред. М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2014. – 386 с.
2. Психолого-педагогическая диагностика : Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др.; Под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.– 320 с.
https://cppms-tver.ru/sites/1-ppms/uploads/metodika_zhabramnoyo_s.d..pdf.
5. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития.
[Электронный ресурс] // URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200501913>
6. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. Левченко И. Ю., Киселева Н. А. М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 160 с.;
<https://zlibrary-asia.se/book/3113812/804adb>
7. Рекомендации Министерства образования и Российской Федерации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования по организации деятельности Психолого-медико-педагогических комиссий в Российской Федерации.
<https://pmpkrf.ru/wp-content/uploads/2018/09/46.met-rek-pmpk-vk-1074-07-ot-23.05.2016.pdf>
8. Семаго, Н. Я., Семаго, М. М. Проблемные дети : Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.
http://psy-school7.ucoz.net/index/deti_s_ovz/0-15
<https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2015/07/17/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-okazaniya-pomoshchi-detyam-s-0>

Сведения об авторе

Ершова Елена Юрьевна – учитель-дефектолог Жигулевской ТПМПК ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Ефимова Ю. И.

Конструктивное урегулирование педагогического конфликта на уровне начального общего образования

Проблема взаимодействия участников педагогического процесса приобретает все большую остроту в современной школе. Сегодня педагог должен обладать компетенциями, которые позволят предупреждать и разрешать конфликтные ситуации в образовательном пространстве [1, с. 3].

Сегодня становится все более актуальным формирование конфликтологических компетенций у педагогов и всех участников образовательного процесса. Благоприятный психологический климат в коллективе (школе, классе, группе), снижение влияния конфликтогенных факторов, существующих в образовательной среде, использование методов индивидуального консультирования, учет личностного компонента участников конфликта будут способствовать гармоничному развитию личности каждого учащегося. Наряду с этим хочу представить свой опыт конструктивного урегулирования педагогического конфликта в нашей школе [1, с. 4].

Биография педагогического конфликта

В школе, где я работаю, произошел следующий инцидент. Учитель, уважаемый человек с большим авторитетом и высшей категорией, поставил ученице, обучающейся в 4-м классе, четверку по английскому языку за первый триместр по среднему баллу 4,5. То есть учитель округлил 4,5 балла до 4 баллов, что соответствовало критериям и нормам оценивания в школе согласно локальному акту школы. До этого у девочки чередовались четверки с пятерками за триместры. Мама и ученица решили, что не удовлетворены отметкой, так как стали заниматься на дополнительных платных занятиях и ожидали высшего балла. Также мама считает, что требования учителя к ее ребенку необоснованно завышены, работы проверяются с предвзятым отношением, то есть учитель всегда старается занижить оценку дочери. Фактически в 4-м классе у Дианы выходит одна четвёрка по английскому языку, а по остальным предметам девочка отличница.

Дома девочка (Диана) пожаловалась, что учитель предвзято относится к ней. Мама девочки написала сообщение учителю на телефон и выразила ему свое недовольство. Но учитель проигнорировал сообщение и не ответил ей. Мать это вновь не устроило.

Тогда мама обратилась напрямую к завучу и директору с жалобой на учителя. Директор вызвал на общую беседу учителя с мамой Дианы. Учитель в свое оправдание принес все письменные работы ученицы с последующим разбором ошибок. Учитель также объяснил матери девочки, над чем ей нужно работать, чтобы повысить свои знания, умения и навыки и иметь оценку «отлично» по английскому языку, и предложил конкретные пособия для подготовки к проверочным и контрольным работам.

Директор, в свою очередь, предложил матери посетить урок и попросил учителя спросить Диану при матери и завуче. Матери пообещали, что в ее присутствии другие учителя в составе школьной конфликтной комиссии заодно проверят знания учащегося. И мать, и учитель приняли предложения директора.

В доброжелательной обстановке ученицу спрашивал другой учитель. Знания Дианы были оценены как посредственные, то есть знания на оценку 4, и матери пришлось удовлетвориться решением комиссии. Учитель предложил ученице дальнейшую программу индивидуальных занятий. Он сообщил об этом другим ученикам и пообещал разработать похожую серию дополнительных занятий для остальных желающих.

Конфликт учителя и матери Дианы является открытым и достаточно острым. Мать не соглашается с тем, как учитель оценивает знания ее дочери, считая предвзятым отношением к ее дочери, а учителя задевает недоверие к его объективности и авторитету.

Ситуация разрешилась благодаря разумному поведению директора. Он нашел грамотный и разумный подход и к учителю, и к матери ученицы. Каждый из них принял условия директора, поскольку увидел возможность преодоления конфронтации и поиска путей к сотрудничеству. Привлечение других учителей оказалось эффективным, поскольку подтвердило объективность оценок ученицы.

Конфликт разрешился конструктивно. Ситуация была исчерпана снятием противоречий между ее участниками. Очень важно, что учитель сам предложил Диане свою помощь при других учениках. Это укрепило авторитет учителя.

Развитие столкновения можно было бы предотвратить, если бы учитель после сообщения мамы Дианы не игнорировал ее сообщения, а вышел бы на контакт и сразу предложил Диане свою помощь.

Структурные характеристики педагогического конфликта

Все конфликты имеют общую структуру, однако разные исследователи рассматривают различные структурные компоненты конфликта. А.Я. Анцупов

и А.И. Шипилов при описании структуры конфликта говорят о конфликтной ситуации, участниках конфликта, объекте конфликта, условиях протекания конфликта, образах конфликтной ситуации и конфликтном взаимодействии [1, с. 6].

Субъектами конфликта выступают ученица 4-го класса Диана, мать Дианы, учитель, администрация школы в лице директора и завуча, школьная конфликтная комиссия.

Предметом конфликта стало отсутствие взаимопонимания между конфликтующими сторонами.

Образом предмета конфликта стало нежелание сторон сразу начать сотрудничать для выхода из создавшейся конфликтной ситуации.

Конфликт развился в результате взаимодействия противоположно направленных мотивов. Так, учитель, не желая идти на контакт с матерью ученицы, поспособствовал продолжению конфликта с ней. Оценка за триместр, выставленная учителем, не оправдала ожидания матери Дианы. Нежелание идти на поводу у матери Дианы и отвечать на ее вопросы спровоцировало агрессию и вылилось в конфликтную ситуацию, вызвало протест у матери девочки. Следовательно, ей пришлось обратиться в администрацию школы, чтобы ее услышали.

Руководство школы, принимая педагога с большим стажем, стремилось вести качественную кадровую работу. Их мотивы в сложившемся конфликте – формирование грамотного и квалифицированного педагогического коллектива и создание благоприятной психо-эмоциональной обстановки как среди педагогов, так и среди учащихся и их родителей. В начале учебного года потеря работника могла обернуться серьезными проблемами, чего администрация учебного заведения старалась избежать. Учитель, как человек, ответственный за свою работу, за качество успеваемости групп по своему предмету, был заинтересован в благополучном разрешении конфликта не меньше других.

Динамические характеристики педагогического конфликта

Основные этапы конфликта:

- 1) Возникновение и развитие конфликтной ситуации (претензии родителя Дианы к учителю английского языка).
- 2) Осознание конфликтной ситуации (беседа с администрацией школы родителя и учителя с целью прояснения ситуации).
- 3) Начало открытого конфликтного взаимодействия (учитель начал занижать отметки).

- 4) Развитие открытого конфликта (отказ педагога идти навстречу ученику).
- 5) Разрешение конфликта (предложение директора о создании конфликтной комиссии для учащегося).

Анализ стратегий поведения участников конфликта

Взаимное отрицание сторонами требований создало конфликтную ситуацию, а появление не ожидаемой оценки за триместр стало обстоятельством (инцидентом), приведшим к разгоранию конфликта.

Конфликтогенами в рассматриваемом случае стали отсутствие реакции со стороны учителя на просьбу матери снизить требования и изменить предвзятое отношение к ее дочери.

Помимо основных участников конфликта – учителя, ученика и родителя – остальные стороны конфликта можно отнести к посредникам – лицам, взявшим на себя обязательства оказать помощь противоборствующим сторонам в разрешении конфликта.

Стратегии поведения всех субъектов и выхода участников из конфликта

Учитель выбрал вначале позицию компромисса и взаимных уступок. В ходе беседы с директором школы учитель понял, что в состоянии оправдать ожидания администрации и родителя. Кроме того, учитель пошел на компромисс еще и ради сохранения репутации хорошего педагога. И далее учитель перешел на стадию сотрудничества, так как осознал, что только конструктивное рассмотрение проблемы обеими сторонами приведет к поиску лучшего решения. Это считается самым эффективным поведением оппонентов по И.Д. Щербакову. Данная стратегия используется, если участники толерантны к позициям друг друга.

Администрация школы также стремилась разрешить ситуацию компромиссом путем беседы с учителем и матерью Дианы. И конфликт разрешился конструктивно.

Алгоритм действий по конструктивному урегулированию педагогического конфликта и его анализ

1. Для начала необходимо признать наличие конфликта. Не думать, что все само собой рассосется, а, не теряя времени, правильно определить проблему, которая привела к конфликту.
2. Конфликтующие стороны должны высказать свою точку зрения на проблему.
3. После выявления проблемы конфликта начинается совместный поиск его разрешения. В процессе обсуждения важно не давать оценку высказанным предложениям.

В итоге необходимо выбрать из предложенных такую идею, которая учитывала бы мнение всех сторон и удовлетворяла их требования.

4. В процессе выработки разрешения конфликта важно определить «правила игры»: кто, когда, в каком составе и где будет обсуждать нерешенные проблемы, а также установить сроки его разрешения, которые должны быть приняты всеми участниками конфликта.

5. Реализация плана разрешения конфликта должна быть немедленной.

6. Оценка правильности принятого решения. На этом этапе оценивается эффективность действий членов конфликтной ситуации. Самое важное – сделать так, чтобы максимальное количество участников были довольны. Самый главный критерий – окончание конфликта. После успешной реализации принятого решения полезно опять вернуться к обсуждению и выяснить, устраивает ли это решение большинство. Если нет, почему, что мешает его реализации. Если большинство разочаровалось в принятом решении, необходимо принять новое, пройдя все вышеозначенные этапы.

Список литературы

1. Курочкина, И. А. Педагогическая конфликтология : учебное пособие /И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. Проф.- пед. Ун-та, 2013. 229 с. ISBN 978-5-8050-0524-.

Сведения об авторе

Ефимова Юлия Игоревна – учитель английского языка ГБОУ СОШ № 5 «ОЦ "Лидер»» г. о. Кинель Самарской области

Влияние молодежных субкультур на саморазрушающее поведение подростка

Аннотация. В настоящее время существует множество различных молодежных объединений, их количество постоянно растет, возникают новые направления и течения молодежных субкультур. Однако отношение общества к подобным объединениям неоднозначно и во многом формируется на основе направленности интересов и увлечений тех или иных течений. Проблема отношений молодежных субкультур и общества представляет собой малоизученную область социологического знания.

Тема субкультур является особенно актуальной в наше время, так как в современном мире многие субкультуры развились в крупнейшие образования, отлично видные обывательскому взгляду и заметно влияющие на человеческий социум. Подростки находятся в постоянном конфликте с самими собой и окружающим их миром, они как никто другой подвержены влиянию субкультур. Они уже не считают себя детьми, так как ощущают увеличившуюся ответственность за свои поступки, родители предъявляют завышенные по сравнению с детством требования, но при этом они еще не являются самостоятельными личностями, поскольку пока не готовы ко всем проблемам взрослой жизни.

Ключевые слова: субкультура, подростки, поведение.

Актуальность заключается в том, что в настоящее время в российском обществе не уделяется должного внимания развитию и поощрению просоциальных субкультур и отсутствует усиленный контроль над субкультурами асоциального и антисоциального типов. У подростка возникает проблема преодоления жизненных трудностей, а порой и просто физического выживания.

И когда еще школьники не находят способа мирным, «экологическим» путем, через институт семьи и микросоциума, справиться со своими трудностями, они уходят в различные молодежные течения. Быстрое распространение различных субкультур (готы, эмо, скинхеды, хипстеры, растаманы, рэперы, рики, ванильки, бонхеды и т. д.) с ценностями, которые отличаются от общепринятых норм, влияет зачастую на негативное, аддиктивное поведение у подростков.

В период подросткового возраста, когда организм проходит через значительные физиологические трансформации, наступают изменения в психологической сфере, которые придают этому периоду своеобразные оттенки. Одним из таких изменений является начало половой зрелости, которое приносит с собой бурное развитие новых чувств и побуждений. Подростки начинают испытывать влечение к лицам противоположного пола, и это может вызвать разнообразные эмоциональные реакции.

Психофизиологические изменения не могут не повлиять на ход и содержание социализации. Склонность к творчеству, непризнание всех и всяческих авторитетов, с одной стороны, подчеркнутая автономия и независимость – с другой, порождают особое явление, которое называется молодежной субкультурой. Она ассоциируется с тремя главными негативными чертами, явлениями-символами: наркотиками, сексом и насилием. Подростковый период называют «трудным возрастом», «переломным периодом».

Суть этого явления заключается в трансформации поведенческих характеристик: начиная с исключительной покорности, характерной для детей, подростки вступают на путь скрытого неподчинения родителям. Если прежде они воспринимали мир глазами своих родителей, то теперь у них формируется параллельная система ценностей и взглядов, частично соответствующая взглядам родителей и частично совпадающая с мнениями сверстников. В этот период формируется не только основа личности, но расцветают и ее высшие этажи – мировоззренческие горизонты. Это время осознания своего «я», которое характеризуется анализом своего места в жизни, в семье, среди друзей и в обществе в целом. Здесь наблюдается непрерывный поиск моральных ориентиров, переплетенный с глубокой переоценкой смысла жизни.

В юношеском возрасте неизбежно возникают некие аномалии в психическом развитии, особенно если рассматривать их в контексте социального влияния и самоидентификации. Подростки становятся очень чувствительными к неприятным оценкам со стороны окружающих, особенно если речь заходит об одежде, внешности, поведении и круге людей, с которыми они контактируют, – о составных частях их социальной среды и символике личности. В этом возрасте их самостоятельность стремится к гипертрофии, что проявляется в крайней уверенности в собственных мнениях и оценках. Многие подростки считают «хорошим» и «правильным» то, что им самим нравится.

Сложности взаимодействия в данный период жизни обусловлены тремя ключевыми факторами: 1. Раскол между амбициозными целями, например, стремлением к славе и признанию – и низким социальным статусом, который предопределен возрастом. Молодые люди хотят большего, чем им предоставляется из-за их юности. 2. Разрыв между устаревшими стандартами родительского воспитания, где матери и отцы видят своих детей как вечных малышей, и новыми перспективами, открывающимися подросткам благодаря их физическому и психологическому развитию. 3. Противоречие между стремлением к независимости – и все более укрепляющейся зависимостью от мнений и поведения сверстников.

Психофизиологическое созревание остается в значительной степени нейтральным по отношению к социально-экономическому положению подростков. Социальные статусы родителей и подростков по-прежнему остаются несовместимыми: родители обеспечивают средства к существованию, несут нравственную и юридическую ответственность за своих детей, а также за сохранность своего имущества, и активно участвуют в общественной и производственной жизни.

В связи с этим социологи выделяют явление ролевой беспомощности подростков, связанное с ограниченными правами и обязанностями, по сравнению с взрослыми. В силу своего ограниченного жизненного опыта подростки сталкиваются с глобальными моральными и мировоззренческими вопросами, которые могут остаться без ответов до зрелого возраста. Недостаток опыта зачастую приводит их к совершению большего количества ошибок, нежели детей или стариков, и это может включать в себя такие серьезные проблемы, как преступность, употребление наркотиков, алкоголизм, аморальное сексуальное поведение и даже насилие над личностью.

Многие исследования указывают на то, что отсутствие образования у подростков может оказывать негативное влияние на их будущую жизнь. Подростки, которые бросают школу, часто имеют ограниченные возможности для трудоустройства и зарабатывают намного меньше, чем те, кто имеет образование. Это может приводить к экономической нестабильности, социальной изоляции и недостатку перспектив на рынке труда. В результате подростки, не имеющие образования, могут оказаться в худшей ситуации, столкнуться с бедностью, безработицей и общественным неравенством. Данные показатели особенно высоки в развитых странах, где уровень безработицы среди 18-летних в три раза выше, чем у взрослых. В результате разрыв между теми, кто имеет

образование, и теми, кто его не имеет, может привести к созданию социальных и экономических проблем не только для подростков, но и для общества в целом.

Таким образом, после тщательного изучения сложностей, с которыми сталкиваются подростки в процессе социализации, мы пришли к выводу о том, что наиболее значим среди них ролевой конфликт, который можно описать как ощущение бесправия в роли подростка.

В результате процесса социализации подростки формируют уникальную систему норм и ценностей, которая выделяет их из общей массы общества и называется субкультурой. Молодежь обитает в общем социокультурном пространстве, и кризис, затрагивающий общество и его основные институты, не может не повлиять на характер и направление молодежных субкультур. Поэтому разработка каких-либо специальных программ для молодежи, за исключением социально-адаптационных и профориентационных, вызывает сомнения в эффективности.

Любые попытки модификации процесса социализации неизбежно будут сталкиваться с существующим состоянием всех социальных институтов в российском обществе, особенно системы образования, культурных учреждений и средств массовой информации. Общество формирует характер молодежи и, следовательно, определяет особенности молодежных субкультур.

Агрессивный стиль воспитания, который мы часто применяем в обществе, вредит нашей молодежи, ведь они вырастают с чувством отчуждения и гнева на систему, которая пропагандирует слепую подчиненность стандартам и не приветствует инициативу и самостоятельность. Злость и разочарование рождаются из такого общества, в котором личные ценности и творческий потенциал не уважаются, а подавляются в соответствии со стереотипами, созданными агентами социализации. У молодежи нет возможности проявить себя и самореализоваться, поэтому мы должны пересмотреть свои методы воспитания и предоставить им возможность стать свободными и независимыми личностями.

Коммерциализация средств массовой информации и художественной культуры играют важную роль в формировании особого «образа» молодежной субкультуры, сравнимой с влиянием семьи и системы образования. Исключительная популярность телевизионных передач и общения влияет на самореализацию молодежи в свободное

время. Молодежная субкультура зачастую повторяет телевизионную субкультуру, которая стремится привлечь определенного зрителя под свои стандарты.

Многочисленные представители неформального движения – это истинные эксцентрики, обладающие немислимыми талантами. Они бесконечно блуждают по улицам и ночью, не имея ясного понимания своих целей. Эти молодые люди сами собой стекаются сюда, не нуждаясь в организации или внешнем принуждении. Они яркие, индивидуальны, но одновременно необъяснимо похожи друг на друга. Многие из этих молодых, энергичных людей ночью испытывают глубокую тоску и одиночество, желая быть в унисон с ночным ветром. Однако большинство из них лишены веры во что-либо и мучаются, считая себя никому не нужными. Они отправляются на поиски саморазбирательства и приключений, входя в неформальные молодежные объединения в надежде найти смысл в своей жизни.

Таким образом, неформальные субкультуры становятся ключевым фактором в жизни молодежи. И важнейшая задача для педагогов, родителей и всего общества – направить это влияние в позитивное русло.

Список литературы

1. Акбаров, Н. Г. Социальные процессы трансформирующегося общества: проблема подростка – проблема страны // Научные труды. – Казань, 2001. – Т. 16. – С. 86-92.
2. Бааке, Д. Молодежь и субкультура. М.: «Мысль», 1992. – С. 48-70.
3. Бурдеева, Н. О. «Молодежная субкультура»: социологический анализ понятия // Материалы научной конференции молодых ученых. АГУ «Наука. Образование. Молодежь» (6 февраля 2004 года). – Майкоп, 2004. – Т. 1. – С. 19-23.

Сведения об авторе

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

Групповое консультирование родителей по проблемам воспитания и обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. Эффективная психокоррекционная работа с ребенком с ограниченными возможностями здоровья невозможна без определенных знаний родителей. Деятельность школы направлена на то, чтобы родители (законные представители) из пассивных наблюдателей стали активными участниками процесса воспитания и обучения своих детей. Статья раскрывает особенности повышения психологической компетентности родителей посредством группового консультирования в образовательной организации.

Ключевые слова: групповое консультирование, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), активная родительская позиция, моделирование позитивного мышления.

В инклюзивной школе очень важно, что все участники образовательных отношений (обучающиеся, их родители (законные представители), педагоги) – это, прежде всего, партнеры, поэтому необходимо создание качественного психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии. Работа с этой категорией родителей нацелена не только на повышение их педагогической культуры, информирование об особенностях воспитания детей с ОВЗ, но и на психологическую поддержку, выстраивание конструктивного взаимодействия по переводу в активную субъектную позицию в вопросах учебно-воспитательного процесса. Залогом успеха в реализации данной идеи является объединение усилий родительской общественности и педагога-психолога. При этом соблюдается ряд условий: целенаправленность, плановость, систематичность, дифференциация и индивидуализация в работе с родителями, с учетом многоаспектной специфики конкретной семьи, по выработке активной родительской позиции.

Проблемы диады «ребенок – родитель» не могут быть решены благодаря психокоррекции только ребенка или только родителя. Необходима параллельная работа с целью увеличения эффективности занятий родительской группы [3].

В рамках совместных действий с образовательными организациями по повышению психологизации родителей (законных представителей), оказанию адресной помощи специалистами ГБУ ДПО «Похвистневский ресурсный центр» проводятся групповые консультации по обсуждению проблем воспитания и обучения детей с ОВЗ, совместного поиска путей и способов их решения. В результате анализа поступивших обращений от родителей и педагогов из школ Северо-Восточного образовательного округа были выявлены дефициты родительской компетентности:

— недостаток психологических знаний родителей (проблемные зоны: учебная деятельность, трудности в воспитании, проблемы в поведении и адаптации; многие родители не знают, как помочь ребенку, поддержать его);

— сужение круга общения ребенка (родители ограничивают своих детей в общении, избегают новых знакомств, тем самым приводя к депривации и дезадаптации);

— гиперопека родителей, сопровождающаяся неадекватным поведением ребенка;

— недобросовестное, попустительское отношение родителей к своим обязанностям;

— отказ родителей сотрудничать с образовательной организацией (у родителей отмечается отрицательная установка на контакты с педагогами, поскольку они думают, что их обращение будет связано с какой-либо неприятной ситуацией).

Статистика и анализ обращений родителей на психологическую консультацию является важным элементом оказания услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям. По запросу родителей проводятся групповые консультации по общим и типичным проблемам на родительских собраниях, встречах в форме родительского всеобуча, лекции, практикумы. Имеется опыт консультирования в режиме онлайн. Наиболее часто обсуждаются следующие вопросы и утверждения:

1. Принятие ребенка таким, каков он есть: понимание и принятие ребенка на безоценочном уровне (без сравнения и критики).

2. Отказ от гиперопеки: выработка самостоятельности у ребенка с ОВЗ, адекватное отношение к его болезни.

3. Как воспитывать и обучать ребенка? Перевод проблемы из эмоционального плана в продуктивный.

4. Ролевые функции родителей: предупреждение конструирования у ребенка образа «Я – больной».

5. Каковы перспективы развития ребенка? Расширение знаний об особенностях детского и подросткового развития на различных возрастных этапах.

6. Коррекция нарушений развития: что родители знают об этом.

7. Что я могу изменить во взаимоотношениях с ребенком: модели и стили семейного воспитания.

8. Правовая помощь, изучение правовой документации (Конституции РФ, Семейного кодекса РФ, ФЗ «Об образовании в РФ» и др.).

9. Создание специальных условий при сдаче ГИА. Выработка рекомендаций и советов родителям.

Основной принцип работы с родителями – закрепление сотрудничества между семьей и школой, разъяснение ответственности за воспитание ребенка, взаимное доверие всех участников образовательного процесса.

Педагоги-психологи ресурсного центра в своей работе используют различные приемы при проведении консультирования: разбор жизненных ситуаций, просмотр и обсуждение фрагментов видеосюжетов и фильмов, упражнения на тренировку навыков конструктивного взаимодействия, техники моделирования позитивного мышления и игровой терапии. Получая навыки позитивного мышления, родители стремятся избавиться от комплексов «барьеров», «недоверия», «неверия», находят позитивные моменты в неудачах, принимают убеждение быть более оптимистичными.

В заключительной части консультирования с родителями проводится игротерапия («Смена ролей», «Вежливость – взаимовежливость, терпеливость – взаимотерпеливость», «Риск ответственности», «Скульптура»), которая направлена на отработку приемов эффективного взаимодействия в моделированных ситуациях.

При рефлексии, в качестве обратной связи, родители отмечают разрыв шаблонов мышления по отношению к себе и ребенку, отказываются от установки на неразрешимость проблем в семье. Задача педагога-психолога – анализировать и фиксировать изменения собственных убеждений у родителей по поводу воспитания, обучения и развития обучающихся с ОВЗ и отслеживать, как меняются их отношения с ребенком в повседневной жизни [2].

Результативность консультативной работы проявляется в активном участии родителей в образовательном процессе, толерантном отношении к своему ребенку и другим обучающимся с ОВЗ. Педагоги-психологи отмечают, что групповой подход может быть более эффективен, чем индивидуальное консультирование, и позволяет шире взглянуть на ситуацию. Групповое взаимодействие оказывает сильное воздействие на взгляды родителей, принятие решений и поведение [1]. При интерактивном общении происходит обмен мнениями между родителями, осознание и принятие чувства собственного достоинства. Они начинают понимать собственные ошибки и стереотипы воспитания, которые, как правило, перенимаются по наследству от своих родителей либо являются результатом своего неосознанного выбора.

Список литературы

1. Бэрон, Р., Керр, Н., Миллер, Н. Социальная психология группы. Процессы решения, действия. – Питер, 2003. – с. 27.
2. Корнеева, Н. В. Особенности стилей семейного воспитания детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста / Н.В. Корнеева // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 27 (39). – с. 102-107.
3. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: ЗАО «Институт психотерапии», 2003 – с. 295.

Сведения об авторе

Забелина Ирина Анатольевна – начальник социопсихологического отдела, педагог-психолог ГБУ ДПО «Похвистневский РЦ»

Захарова И. Г., Семина О. Н., Старыгина И. В.

**Из опыта работы по коррекции нарушения голоса
у ребенка старшего дошкольного возраста с ТНР**

В прошлом учебном году в группу компенсирующей направленности поступил ребенок с нарушениями голоса: страдала тембральная окраска и выразительность произносимых слов. В практике своей работы мы впервые столкнулись с расстройством голоса, и перед нами возникла задача найти пути решения данной проблемы.

Нарушения голоса оказывают серьезное влияние на общее развитие детей и их нервно-психическое состояние. Голос имеет большое значение в процессе общения, поскольку он передает интонацию, которая определяет смысловую и эмоциональную стороны высказываний.

Для решения проблемы мы разработали последовательные систематические методы коррекции. Наша коррекционная работа включала в себя следующие принципы:

- последовательность, систематичность;
- комплексность, тесное взаимодействие специалистов;
- опора на сохраненные функции голоса;
- поэтапность;
- работа от простого к сложному.

Наши формы работы были как групповыми, так и индивидуальными. Для себя мы определили несколько этапов коррекционной работы, которые проводили параллельно:

- Коррекция физиологического и фонационного дыхания.
- Тренировка голосового аппарата фонopedическими упражнениями.
- Психокоррекция.
- Автоматизация восстановленной фонации.

Для активизации мышц небной занавески использовались такие упражнения: проглатывание воды малыми объемами, покашливание, зевание и имитация полоскания рта. Мы также проводили упражнения, направленные на расслабление голосовых складок, используя поворот головы и произношение гласных звуков.

Чтобы развить тембр голоса и его длительность, использовались специальные упражнения. Они помогли нам разработать звонкость голоса, снизить напряжение мышц шеи и гортани, а также улучшить выносливость голоса.

Упражнение 1. Используя различные позиции рук, каждый раз произносить новый гласный звук: [а], [о], [у], [ы], [э].

Упражнение 2. Делая наклон вперед, произнести несколько гласных звуков, чтобы продолжительность выдоха составляла 7-10 секунд.

Упражнение 3. Проговаривать на выдохе нарспев слова, пословицы, поговорки, которые насыщены гласными звуками, требующими широкого раскрытия рта.

Также проводилась работа по умению ребенка изменять **силу голоса**, чтобы он мог говорить громко и четко. Умение изменять силу голоса – одно из важных его выразительных средств. На этом этапе учили ребенка изменять силу голоса – от громкого произнесения к среднему и тихому, и наоборот.

1. «Громко – тихо». Ребенку предлагается ходить на месте или по кругу под звучание музыкального инструмента: громкие удары – шагать, поднимая высоко ноги, и громко произносить: «топ-топ-топ», удары потише – шагать обычно, произнося: «топ-топ-топ».

2. «Этаж». Представлять, что спускаешься с верхнего этажа на нижний или наоборот, считать до пяти с планомерным понижением силы голоса.

3. Проговаривание стихотворений, используя изменение силы голоса с каждой строчкой. Смысл новой строки соответствует рекомендуемому изменению силы голоса, что облегчает его правильную подачу.

Развитие интонационно-выразительной стороны речи помогло придать речи эмоциональную окраску и усилить воздействие слов на слушателя. Здесь использовались групповые инсценировки русских народных сказок, разыгрывание диалогов и стихотворных текстов с различными интонациями.

«Назови и покажи» – предлагался набор карточек, необходимо отгадать эмоциональное состояние, которое изображено. Затем назвать и показать, сопровождая движениями тела и мимикой.

«Актер» – обыгрывание характерных черт людей, повадок животных (расстроенная мама, ласковая кошка и т. д.).

Коррекционная работа проводилась и музыкальным руководителем.

Детский голос – очень нежный, хрупкий музыкальный инструмент, поэтому правильно подобранные упражнения и методы помогают сделать его красивым, звучным, ненапряженным, а занятия интересными и плодотворными.

Для снятия мышечного напряжения, развития музыкального слуха и самоконтроля применяла в работе следующие упражнения:

Упражнения для развития правильного речевого дыхания

Дыхание – это фундамент, на котором формируется певческий голос. А чтобы голос был сильным и красивым, нужно развивать диафрагмальное дыхание. Упражнения на дыхание осуществляют массаж внутренних органов, насыщают ткани кислородом, помогают снять напряжение и волнение, укрепляют нервную систему.

Во время дыхательных упражнений важно следить за тем, чтобы осанка была ровной, плечи не поднимались, а при глубоком вдохе включалась в работу диафрагма. Чтобы упражнения на развитие певческого дыхания вызывали у детей положительный эмоциональный настрой, занятия лучше проводить в игровой форме. Например: «Роза и ромашка». Выполняется в положении стоя. Вначале ребенок делает глубокий вдох носом, как будто он нюхает розу, стараясь втянуть в себя весь ее аромат, затем «дует на ромашку» – максимально выдыхает ртом.

Упражнения на распевание

— На одной ноте петь все гласные звуки (а, э, и, о, у; а, о, э, и, у), не торопясь, на одном дыхании. Этот порядок гласных обеспечивает удобство артикуляции, стабильность, ровность звука, исключая те случаи, когда на [а] гортань зажата.

— Пропевание закрытым ртом звука [м] способом мычания, меняя громкость звука.

— Пение на одной ноте последовательности слогов: [ма], [мэ], [ми], [мо], [му] в неторопливом темпе.

Упражнения на развитие музыкального слуха

Музыкальная игра «Кто где живет?»

В домике поселились разные жители.

Первый этаж – самый низкий, в нем живет медведь с низким голосом.

Второй этаж – здесь живет зайка, у него средний голосок.

Третий этаж – самый верхний, здесь живет мышка с высоким голоском.

Однажды все пошли гулять, а когда вернулись, перепутали, кто где живет. Дети на слух определяют, какой звук исполняется на фортепиано (низкий, средний или высокий) – и прикрепляют фигурку жителя на свой этаж.

«Дон, дон, дили-дили, дон». Ребенок произносит низким голосом «дон-дон», если показывается картинка большого колокольчика, и высоким голосом «дили-дили» – если картинка с маленькими колокольчиками.

Еще одним направлением в преодолении нарушения голоса и связанных с ним эмоциональных и коммуникативных трудностей стала психокоррекционная работа педагога-психолога. Слишком высокий голос отражает мышечное и эмоциональное напряжение, а низкий голос транслирует расслабление. Поэтому, воспринимая высокий голос, окружающие ощущают передаваемое напряжение и реагируют раздражением.

Основным методом для психокоррекции данной проблемы была выбрана сказкотерапия. В ходе наблюдений, бесед с ребенком была собрана информация, которая потом использовалась в процессе создания сказки. Главным героем сказки стал плюшевый медвежонок, поскольку именно этот образ стал метафорой низкого и сильного голоса в комплексной коррекционной работе с ребенком. Медвежонок в сказке испытывал как внутренний конфликт (проблему самоидентификации, поскольку его голос был «не такой, как нужно»), так и внешние конфликты (с сестрой, которой не нравилось звучание его голоса, и со сверстниками, не принимающими и высмеивающими его особенности). Явно показанные в сказке, эти конфликты имели проявления в реальной жизни ребенка.

В сказке медвежонок встретил помощника – доктора Плюшева, который помог ему справиться с проблемой, научил управлять голосом и рассказал о важности регулярных тренировок, как у спортсмена.

Когда сказка была готова, разделила ее на части, добавила вопросы, коррекционные упражнения, релаксацию и провела групповые психокоррекционные занятия. Групповой формат проведения занятий был выбран не случайно, поскольку было важно показать всем воспитанникам группы, какие переживания могут быть у того, кого дразнят, не принимают в игру из-за каких-либо особенностей, и как поддержка друзей и родных помогает человеку справиться со сложностями.

По завершении совместной коррекционной работы можем сделать выводы:

1. Работа артикуляционного аппарата нормализовалась, движения стали более точными. Активизировалась работа по автоматизации нарушенных звуков.

2. Голос у ребенка приобрел модулированность, достаточную громкость, звонкость, появилась возможность свободно управлять своими голосовыми возможностями без напряжения.

3. Одним из положительных результатов коррекции явилось то, что сверстники стали принимать особенности ребенка и готовы были оказать ему поддержку.

Список литературы

1. Алмазова, Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. М., 2005.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.; М.: Речь, 2018.
3. Картушина, М. Ю. Логоритмические занятия в саду. М.: Сфера, 2008.
4. Микляева, Н. В. Фонетическая ритмика в ДОУ. М., 2004.

Сведения об авторах

Захарова Ирина Григорьевна – педагог-психолог ГБОУ СОШ № 1 п.г.т. Суходол м. р. Сергиевский Самарской области, структурное подразделение – детский сад «Золотой ключик»

Семина Олеся Николаевна – учитель-логопед ГБОУ СОШ № 1 п.г.т. Суходол м. р. Сергиевский Самарской области, структурное подразделение – детский сад «Золотой ключик»

Старыгина Ирина Владимировна – музыкальный руководитель ГБОУ СОШ № 1 п.г.т. Суходол м. р. Сергиевский Самарской области, структурное подразделение – детский сад «Золотой ключик»

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

Сборник материалов XXVI областной
научно-практической конференции
8 – 9 ноября 2023 года

Том 1

Подписано в печать 29.12.2023.

Печать оперативная.

Гарнитура Arial Narrow. Формат 60x90/8.

Отпечатано редакционно-издательским отделом

ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»
443034, г. Самара, ул. Металлистов, 61а, тел. (846) 993-16-38