

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

**Образование  
и психологическое здоровье**

Сборник материалов  
XXVII областной научно-практической конференции  
13–14 ноября 2024 г.  
В 2-х томах

Том 1

Самара  
2024

УДК 159.2  
ББК 88.8  
О-232

Печатается в соответствии с Государственным заданием  
Министерства образования Самарской области  
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» на 2024 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 13–14 ноября 2024 г.: в 2-х томах. Т. 1. — Самара: ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2024. — 187 с.

ISBN 978-5-901707-93-7

Том 1. ISBN 978-5-901707-94-4

В сборник включены научные статьи, представленные участниками XXVII областной научно-практической конференции «Образование и психологическое здоровье», состоявшейся 13–14 ноября 2024 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 978-5-901707-93-7

ISBN 978-5-901707-94-4 (Том 1)

©Авторы, 2024

©Региональный

социопсихологический центр, 2024

## Оглавление

Предисловие .....	6
Илюхина Н.В. Приоритетные направления в оказании психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в контексте инклюзивного образования .....	8
Яньшин П. В. Взаимосвязь уровня тестометрического интеллекта, уровня сформированности контроля за результатами интеллектуальной деятельности и темпа выполнения заданий в Групповом Тесте Интеллекта (ГИТ) .....	17
Грачёв Ю. А. Специфика и «проблемные зоны» онлайн-опросов родителей (законных представителей) детей, обучающихся Самарской области .....	28
Еграшкина Е. А, Яхина Р. Р., Грачев Ю.А. Отдельные аспекты психологического здоровья обучающихся Самарской области (4–5 и 8 классы) .....	34
Жданова Л.Г., Казаков К. В. Технологии развития критического мышления у старшекласников .....	40
Пиманова Л.А. Психологическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования .....	44
Ссорин В.В. Удовлетворённость населения качеством дошкольного и общего образования в Самарской области .....	50
Ларина Т. В., Порунова Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение социализации и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан в условиях образовательной организации .....	55
Хохлов С.С., Хохлова С. А. Базовые ценностно-мотивационные механизмы личности школьника и их специфика в современных реалиях образования .....	61
Абдеева Е. М., Горичева С. М. Использование дидактической игры «Узнай меня» в развитии детско-родительских взаимоотношений .....	66
Алфёрова Е. Н., Мтгян А. Ю., Михальченко Т. В. Ознакомление дошкольников с музыкальными инструментами в аспекте социокультурного и медиакультурного образования с использованием пособия, создающего условия для сохранения психологического здоровья ребёнка .....	69
Антошкина И. В., Фаттахова М. Ю., Мартынова Е. А. Использование нейропсихологических приемов в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ (ТНР) дошкольного возраста .....	72
Артамонова А. Б. Формирование социально-коммуникативных основ у детей дошкольного возраста посредством сказкотерапии с помощью развивающих игр В. В. Воскобовича .....	76
Атясова З. Ф. Итоговое психодиагностическое обследование как показатель сохранения психологического здоровья воспитанников подготовительных групп ДОО .....	81
Баландина Е.П. Профилактика и преодоление школьной тревожности .....	85
Белюсова Ю. С., Кривенкова Е. В. Аспекты развивающей предметно-пространственной среды кабинета педагога-психолога с учетом нейропсихологического подхода .....	89

Боженова Е. А., Ушатова Т. Г. Адаптация детей-мигрантов: проблемы и пути их решения (из опыта работы МБУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г. о. Самара) .	91
Бородина Н. М., Фурман В. О. Цикл занятий для педагогов ОУ «Каникулы с пользой», направленный на профилактику синдрома эмоционального выгорания. Из опыта работы .....	95
Варламова Л. Н., Бацанина Л. М. Индивидуальный подход к детям с нарушениями интеллекта, как одно из эффективных средств коррекционно-развивающей работы .....	98
Верясова О. А. Психологические аспекты цифровой безопасности младших школьников .....	102
Вильдина Е. А. Использование нейропсихологической технологии в коррекционно-развивающем процессе у младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата .....	106
Гагунина О. В., Тарземанова В. В. Просвещение родителей ключ к развитию компетенций и доверительных отношений в системе образования .....	109
Гаранина Н. С. Формирование представлений о психологическом благополучии (здоровье) у старших дошкольников. Из опыта реализации развивающей программы педагога-психолога МБДОУ «Детский сад № 290» г.о. Самара.....	113
Гладкова А. А. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных обучающихся в условиях образовательного учреждения .....	117
Гоголь Н. В. Правила: почему они нарушаются и что можно сделать для их соблюдения в школе .....	121
Григорьева С. С., Прокофьева Т. В., Садовникова О. Б. Дидактический материал «Театральный конструктор» как средство развития творческого мышления у детей дошкольного возраста .....	128
Григорьевская К. Ю. Важность стабилизации семейной системы в процессе психологического сопровождения семей СВО .....	132
Губер Т. В. Напольные игры в работе с детьми старшего дошкольного возраста .....	136
Гуляева Т. А. Психологическое здоровье детей средствами музыкальной терапии в практике дошкольного образования .....	140
Гулямова О. Н. Организация коррекционно-развивающей работы с детьми 3-го года жизни с задержкой речевого развития в детском саду в рамках инклюзивного образования .....	144
Денисова М. В., Белокрылова О. С., Зумбадзе Э. А. Применение техники «Темпоритмы» в развитии навыка саморегуляции у обучающихся (из опыта работы) .....	147
Доровских С. В., Орешина Л. Ю. Развивающая предметно-пространственная среда как фактор развития речевой активности в условиях группы комбинированной направленности.....	150
Дрягина Ю. В., Трифонова Г.В. Просвещение педагогов в области профилактики скулшутинга среди младших подростков, или Он не такой, как все, значит, чужой .....	154

Евсеева Е. Н., Прокулатова И. В. Развитие эмоциональной идентификации у детей старшего дошкольного возраста с использованием сказкотерапии.....	157
Еремина О. В., Лисицына Е. А. Развитие у подростков умения оценивать информацию (из опыта реализации методической разработки) .....	161
Ерилова О. Ю. Логосенсорная интеграция в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы логопеда в условиях ЦППМСП .....	164
Желнова М. М. Психолого-педагогическое сопровождение семей участников СВО .....	167
Зайцева А. В. Коррекционно-развивающая программа как инструмент психолого-педагогического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи .....	171
Зайцева Н. А., Солдатова О. А. Организация работы педагогов-психологов по профилактике моббинга в шестых классах на базе школы .....	175
Захарова И. Г. Применение авторской игры «Лабиринт гнева» для формирования у дошкольников навыка управления своими эмоциями .....	179
Зубарева К. А. Комплексный подход в коррекции нарушения письменной речи у младших школьников .....	183

## Предисловие

13-14 ноября 2024 года ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» при поддержке Министерства образования и науки Самарской области провел XXVII 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, содействие 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 358 человек, было представлено 128 докладов.

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 118 заявок от 193 авторов. После проведения технической и содержательной экспертиз к публикации в сборнике по решению редакционно-издательского Совета ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» допущено 90 работ.

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 XXVII ежегодной областной научно-практической конференции издается в 2-х томах и размещается в сетевом издании «Региональный социопсихологический центр» по адресу: <http://rpsamara.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).

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

Редакционно-издательский совет  
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

## Илюхина Н.В.

### Приоритетные направления в оказании психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в контексте инклюзивного образования

**Аннотация.** В публикации рассматриваются приоритетные направления в оказании психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в контексте инклюзивного образования в современных условиях. Приводятся основные проблемы в сфере современного социально-экономического состояния системы образования обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью, требующие первоочередного решения. Обозначены основное содержание приоритетных направлений, а также механизмы и ресурсы их реализации на региональном уровне.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающийся с инвалидностью, приоритетные направления, концепция.

Обеспечение доступного и качественного образования — актуальная задача в том числе и для инклюзивного образования, которое невозможно без осуществления психолого-педагогического сопровождения. В современных условиях конкретизируются приоритетные направления в оказании психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений, в том числе обучающимся с ОВЗ, с инвалидностью. Так, например, Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» регламентировано создание необходимых специальных условий для получения без дискриминации качественного доступного образования обучающимися с инвалидностью, с ОВЗ, на протяжении всей жизни, начиная с раннего возраста (оказание ранней коррекционной помощи), коррекции нарушений развития и социальной адаптации, до профессиональной самореализации как в рамках отдельных образовательных организаций, так и в инклюзивном формате [1]. Ответственность за получение детьми образования при этом возлагается на их родителей (законных представителей), а создание необходимых для получения качественного доступного образования специальных условий — на органы государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования, органы местного самоуправления муниципальных районов и городских округов в сфере образования и организации, осуществляющие образовательную деятельность [1].

Приоритетные направления в оказании психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в контексте инклюзивного образования обусловлены в первую очередь современным состоянием системы образования. Анализ современного социально-экономического состояния системы образования обучающихся

с инвалидностью, с ОВЗ позволяет выделить ряд проблем, требующих на сегодняшний момент решения. В частности отмечается:

- недостаточно развитая региональная сеть организаций, оказывающих раннюю коррекционную помощь детям, имеющим нарушения развития или риск их возникновения и их семьям, расположенных в шаговой доступности от мест проживания таких семей;

- недостаточно развитая региональная сеть отдельных и инклюзивных образовательных организаций, расположенных в шаговой доступности от мест проживания семей, воспитывающих детей с инвалидностью, с ОВЗ и позволяющих реализовать право родителям (законным представителям) в выборе образовательной организации;

- недостаточное построение преемственности между уровнями образования;

- недостаточная готовность образовательных организаций к реализации инклюзивного образования;

- отсутствие единых подходов к организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ;

- несоответствие системы профессиональной ориентации потребностям обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ и рынка труда, а именно: неспецифичность профессиональной ориентации для каждой категории обучающихся с ОВЗ; отсутствие ее ориентированности на рынок труда конкретного региона, в котором проживает такой обучающийся;

- отсутствие единой системы психолого-педагогического сопровождения на уровне получения обучающимися с инвалидностью, с ОВЗ профессионального образования;

- низкая эффективность межведомственного и внутриведомственного взаимодействия органов власти и организаций отдельного муниципального района или городского округа в части обеспечения преемственного качественного доступного образования обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ, направленного на переход к самостоятельной трудовой деятельности и закреплению на рабочем месте [2].

Приоритетные направления развития системы образования обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ (далее — Приоритетные направления) определены Минпросвещения России до 2030 (утверждены Минпросвещения России от 30 декабря 2022 года) и содержат комплекс взаимосвязанных мероприятий, адресованных:

- в целом для системы образования обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ;

- для организаций, осуществляющих образовательную деятельность;

- для педагогических работников;

- для обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ;

— для родителей (законных представителей) и других членов семей обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ [2].

Предполагается поэтапная реализация Приоритетных направлений до 2030 года. При этом основными механизмами их реализации выступают *правовые, организационно-управленческие, кадровые, научно-методические, финансово-экономические, информационные* механизмы.

При реализации Приоритетных направлений обозначена важная роль специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ и их семей. Так, например, в рамках *организационно-управленческого* механизма среди прочих отмечено:

— обеспечение психолого-педагогического сопровождения и коррекционной помощи для обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ и их семей;

— создание в рамках психологической службы в системе образования отдельного направления — отделения специальной психологической помощи обучающимся с инвалидностью, с ОВЗ, психологическое сопровождение всех участников образовательных отношений;

— поддержка родительских и иных общественных объединений, способствующих созданию условий для обучения и воспитания, социальной адаптации и интеграции обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ в общество, формирование ответственного отношения родителей к воспитанию детей, повышение родительской социальной, коммуникативной, психологической и педагогической компетентности;

— поддержка общественно-профессиональных организаций специалистов, работающих с обучающимися с инвалидностью, с ОВЗ, способствующих созданию условий для повышения качества их образования, социальной адаптации и интеграции, а также уровня подготовки кадров соответствующих специалистов.

А среди *кадровых* механизмов выделено, например:

— обеспечение подготовки и повышения квалификации специалистов, в том числе учителей адаптивной физической культуры, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, тьюторов и специальных психологов, владеющих современными технологиями организации обучения, воспитания, развития обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ;

— повышение престижа профессий учителя-дефектолога, учителя-логопеда, тьютора, специального психолога, воспитателя, учителя адаптивной физической культуры, создание атмосферы уважения к педагогическому труду, разработка мер по его поддержке;

— разработка региональных комплексов мер по поддержке (социальной, экономической, методической, психологической) специалистов, в том числе молодых специалистов, работающих с обучающимися с инвалидностью, с ОВЗ;

— разработка региональных планов мероприятий по развитию кадрового потенциала учителей-логопедов, учителей-дефектологов, в том числе посредством целевой реализации дополнительных профессиональных программ — программ профессиональной переподготовки педагогических работников по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

Среди *основных индикаторов* реализации Приоритетных направлений к 2030 году обозначено 100 % соответствие показателей актуальной на 2030 год потребности, например:

— обеспечение педагогическими работниками (в том числе учителями-логопедами, учителями-дефектологами, педагогами-психологами, учителями (педагогами) адаптивной физической культуры, тьюторами) организаций, реализующих адаптированные образовательные программы;

— охват семей, воспитывающих детей группы высокого социального и биологического риска в возрасте до 3 лет, услугами ранней коррекционной помощи;

— охват семей, воспитывающих детей с инвалидностью, с ОВЗ, психолого-педагогическим сопровождением, навигацией и консультированием в сфере образования и психолого-педагогической помощи;

— охват обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ образованием (общим, профессиональным, дополнительным) и психолого-педагогической помощью [2].

Приоритетные направления в отношении оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений (в том числе в контексте инклюзивного образования) расширены в Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года (далее — Концепция) и дополнительно конкретизированы в Плане мероприятий на 2024–2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года (утверждены Минпросвещения России от 18 июня 2024 г. № СК-13/07вн).

В Концепции основным приоритетом в развитии системы психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в сфере общего образования и среднего профессионального образования выступает обеспечение равной доступности качественной психолого-педагогической помощи во всех субъектах Российской Федерации, что соотносится с *национальными целями* развития Российской Федерации, определенными Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», таких как: «сохранение населения, здоровье и благополучие людей», «возможности для самореализации и развития талантов» [3].

Среди целевых групп обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогической помощи, в Концепции отдельно выделяются:

— дети раннего возраста, имеющие отклонения в развитии и риск их возникновения;

— обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе по нозологиям, в соответствии со ст. 79 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ;

— обучающиеся с инвалидностью.

С учетом особенностей обучающихся целевых групп в Концепции отмечены следующие Приоритетные направления в развитии системы психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений:

1. *Совершенствование управления* деятельностью по организации психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

2. *Совершенствование нормативно-правового регулирования* деятельности по организации психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

3. *Кадровое обеспечение* деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

4. *Методическое обеспечение* деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

5. *Научное обеспечение* системы психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

6. *Информационное обеспечение* деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

7. *Материально-техническое обеспечение* деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

В рамках *совершенствования управления* деятельностью по организации психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений во всех регионах, а также и в Самарской области, актуализирован *региональный план* (далее — План) по развитию системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования. План включает комплекс мероприятий регионального уровня, в том числе по совершенствованию индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ, с инвалидностью. В рамках данного направления продолжает совершенствоваться *деятельность по оказанию ранней коррекционной помощи детям с нарушениями развития, риском возникновения нарушений развития и их семьям на базе 14-ти центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Самарской области.*

*Совершенствование нормативно-правового регулирования* деятельности по организации психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений включает участие специалистов психолого-педагогического сопровождения Самарского региона в актуализации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», а также в разработке предложений в Порядок осуществления мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся по образовательным программам основного общего и среднего общего образования по вопросам проведения психологического консультирования обучающихся с ОВЗ, инвалидностью в целях определения их дальнейшего профессионального выбора.

*Кадровое обеспечение* деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в контексте инклюзивного образования на региональном уровне уже осуществляется через проведение мероприятий, направленных:

— на увеличение штатной численности педагогов-психологов в общеобразовательных организациях с целью оказания адресной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, инвалидностью. С этой целью со второго полугодия 2025 года предусмотрено обучение штатных педагогов-психологов образовательных организаций Самарской области по образовательной программе «Специальная психология»;

— развитие профессиональных компетенций педагогов-психологов через проведение курсов повышения квалификации в области оказания психолого-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ, инвалидностью в части комплексного психолого-педагогического сопровождения развития обучающихся с особыми образовательными потребностями. Примером одной из таких программ повышения квалификации для педагогов-психологов в 2024 году является программа «Психолого-педагогическое сопровождение реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального и основного общего образования для обучающихся с ОВЗ».

*Методическое обеспечение* деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в контексте инклюзивного образования на региональном уровне включает разработку рекомендаций по оказанию психолого-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ, инвалидностью (различных нозологий) и их родителям (законным представителям), а также разработку и адаптацию коррекционно-развивающих, коррекционно-реабилитационных, абилитационных и профилактических программ различной направленности на основе доказательного подхода. В нашем регионе это направление дополнено возможностью получения специалистами сопровождения квалифицированной консультативной помощью со стороны специалистов областных центров: ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» (РСПЦ), ГБУ ДПО «Центр специального образования»

(ЦСО). Кроме того, в регионе ежегодно проводятся научно-практические конференции, в рамках которых у специалистов сопровождения есть дополнительная возможность повысить свой профессиональный уровень и обменяться практическим опытом. В 2024 году такими конференциями были: VI Межрегиональная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: эффективные практики обучения лиц с ОВЗ» (02-03.10.2024, ЦСО), а также XXVII областная научно-практическая конференция «Образование и психологическое здоровье» (13-14.11.2024, РСПЦ).

*Научное обеспечение* системы психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений предполагает, с одной стороны, участие региональных специалистов психолого-педагогического сопровождения в регулярных общероссийских популяционных исследованиях обучающихся в Российской Федерации в интересах совершенствования деятельности по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса, в том числе инклюзивного образования, с другой стороны, создание пилотных площадок для внедрения научно-исследовательских результатов и разработок в интересах совершенствования системы психолого-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ, инвалидам. Такое участие запланировано ежегодно с 2025 года.

*Информационное обеспечение* деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений включает проведение мероприятий по информированию участников образовательных отношений о возможностях получения психолого-педагогической помощи в системе общего образования и среднего профессионального образования, в том числе в условиях инклюзивного образования, а также о возможностях получения экстренной и кризисной психологической помощи. На региональном уровне данное информирование совершенствуется как через средства массовой информации, так и с использованием социальных сетей. Дополнительно в Самарской области запланирована *апробация цифровой платформы оказания психологической помощи несовершеннолетним обучающимся, их родителям (законным представителям)*.

*Материально-техническое обеспечение* деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в контексте инклюзивного образования при реализации Плана предполагает ряд мероприятий, например:

— разработку на региональном уровне дизайна типовых макетов зоны психологической разгрузки и инклюзивной образовательной среды с учетом особенностей целевых групп обучающихся;

— обеспечение реализации и доступности на базе образовательных организаций, в том числе центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, различных форм коррекционно-развивающих занятий для детей с ОВЗ, инвалидностью, поддержки и психолого-педагогической помощи семьям,

воспитывающим детей с ОВЗ, инвалидностью, включая возможности дистанционного пролонгированного консультирования для семей;

— развитие цифровой инфраструктуры оказания психологической помощи участникам образовательных отношений посредством использования телекоммуникационных технологий. Реализации мероприятий Плана по данному направлению способствует также вхождение Самарской области в инициированный Минпросвещения России федеральный проект «Цифровой психолог».

*Ресурсами* реализации направлений, отмеченных в Концепции на региональном уровне, выступают:

— специалисты психолого-педагогического сопровождения организаций, осуществляющих образовательную деятельность в Самарской области;

— ведущие научные организации, образовательные организации Самарской области, осуществляющие научные исследования и разработки;

— образовательные организации высшего образования и дополнительного профессионального образования, осуществляющие подготовку и повышение квалификации педагогических работников в Самарской области, подведомственные Министерству просвещения Российской Федерации и Министерству образования Самарской области;

— центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи;

— структурные подразделения организаций, выполняющие функции развития системы психолого-педагогической помощи в Самарской области;

— Самарское отделение общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» и иные профессиональные общественные объединения, оказывающие содействие развитию практической психологии образования Самарской области.

Дополнительно в 2024 году Минпросвещения России обозначены рекомендации по обеспечению преемственного качественного доступного образования обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью с учетом необходимости обеспечения индивидуализированного подхода (изложены в рекомендациях Минпросвещения России от 30 августа 2024 г. N ДГ-1478/07). Например, обозначены необходимые меры в части своевременного, полного, объективного информирования родительского сообщества о возможных образовательных траекториях ребенка с ОВЗ, в том числе в части выбора образовательной организации; учета родительского мнения обучающихся с ОВЗ в управляющих/попечительских советах образовательных организаций. Согласно им для обеспечения качественного доступного преемственного образования обучающихся с ОВЗ, оказания им психолого-педагогической, в том числе ранней коррекционной помощи целесообразно включать в состав коллегиальных органов управления образовательной организацией (например, попечительский совет, управляющий совет, наблюдательный

совет и иные) представителей из числа родителей (законных представителей) указанных обучающихся. Кроме того, целесообразно на уровне образовательных организаций организовать взаимодействие с общественными объединениями инвалидов по вопросам получения образования лицами с ОВЗ, с инвалидностью [4].

Таким образом, все вышеобозначенные документы (материалы) не только определяют, но и конкретизируют приоритетные направления в оказании психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в контексте инклюзивного образования в современных условиях.

#### Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изменениями на 8 августа 2024 года) [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>

2. Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030, утверждены Минпросвещения России от 30 декабря 2022 года. [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты РФ: [сайт]. — URL: <https://legalacts.ru/doc/prioritetnye-napravlenija-razvitija-obrazovaniija-obuchaiushchikhsja-s-invalidnostiu-s-ogranichennymi/>

3. Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утверждена Минпросвещения России от 18 июня 2024 г. № СК-13/07вн. [Электронный ресурс] // Судебные и нормативные акты РФ: [сайт]. — URL: <https://sudact.ru/law/kontseptsiia-razvitiia-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere/>

4. Методические рекомендации по организации индивидуализированного подхода к обучающимся с ОВЗ, с инвалидностью. Письмо Минпросвещения от 30.08.2024 № ДГ-1478\_07. [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации [сайт]. — URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-30082024-n-dg-147807-o-napravlenii/>

#### Интернет-ресурсы

1. [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/limited\\_health/](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/) (сайт Минпросвещения России, ключевое направление «Дети с особыми образовательными потребностями»)

#### Сведения об авторе:

**Илюхина Наталья Валерьевна** — заместитель директора по учебно-методической работе государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Самарской области «Региональный социопсихологический центр».

## Яньшин П. В.

### Взаимосвязь уровня тестометрического интеллекта, уровня сформированности контроля за результатами интеллектуальной деятельности и темпа выполнения заданий в Групповом Тесте Интеллекта (ГИТ)

**Резюме.** Исследование посвящено комплексному анализу факторов, влияющих на результаты тестирования интеллекта учащихся с помощью Групповой интеллектуальный тест (ГИТ) на выборке 2798 учеников Самарской области. Результаты исследования подтверждают значительное влияние темпа выполнения заданий на результаты тестирования интеллекта. Выявлено четыре типа учащихся на основе сочетания скорости и точности выполнения заданий. Валидизирован углубляющий интерпретацию ГИТ индикатор сформированности контроля за результатами интеллектуальной деятельности. Исследование указало на риск недооценки интеллектуальных способностей учащихся с низким темпом работы. Необходим комплексный подход к оценке интеллектуальных способностей учащихся, учитывающего не только общий балл теста, но и динамические характеристики выполнения заданий, а также уровень сформированности контроля. Это может способствовать более точной диагностике интеллектуальных способностей и разработке индивидуальных образовательных стратегий.

**Ключевые слова:** групповой интеллектуальный тест (ГИТ), тестометрический интеллект, скорость психических процессов, контроль интеллектуальной деятельности, типология учащихся, динамические характеристики интеллекта, темп интеллектуальной деятельности, индивидуальные различия.

Уровень тестометрического интеллекта в тестах с временным ограничением (таких как ГИТ) сильно зависит от темпераментальной составляющей скорости протекания психических процессов. Но, как правило, эта зависимость игнорируется при вынесении итогового «вердикта» о степени интеллектуального развития. С одной стороны, разделение детей по степени успешности решения интеллектуальных заданий от этого не страдает. С другой стороны, из поля зрения педагога и психолога рискуют выпасть умные перспективные ученики, отличающиеся замедленным темпом протекания психических процессов. Такие дети, как правило, незаслуженно попадают во второй квартал («низкую норму»), несмотря на высокий уровень интеллектуального развития. Но мы, всё же, попробуем выделить эту динамическую составляющую и использовать её как «дополнительное измерение» при интерпретации результатов ГИТ. В этом нам поможет показатель количества ошибок, который до сих пор практически не

использовался при интерпретации результатов. Он же поможет охарактеризовать уровень сформированности контроля за результатами интеллектуальной деятельности.

Таким образом, **исследование направлено на разработку более комплексного подхода к оценке интеллектуальных способностей учащихся, учитывающего не только общий балл теста, но и динамические характеристики выполнения заданий, а также уровень сформированности контроля.** На выборке 2798 учеников Самарской области был уточнён психологический смысл этих характеристик с целью дополнения имеющейся компьютерной интерпретации ГИТ (Примечание авт.: данные по выборке собран сотрудниками Лаборатории практической психологии ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара.)

В ходе исследования проверялись следующие **гипотезы**:

1) скорость выполнения заданий значительно влияет на результаты тестирования интеллекта, что может привести к недооценке интеллектуальных способностей учащихся;

2) существует обратная зависимость между скоростью выполнения заданий и точностью ответов;

3) уровень сформированности контроля за результатами интеллектуальной деятельности является важным фактором, влияющим на общий уровень интеллектуального развития, измеряемый ГИТ;

4) уровень сформированности контроля не зависит от темпа выполнения интеллектуальных заданий и является важным компенсаторным ресурсом при снижении темпа интеллектуальной деятельности ученика.

**Индикатором скорости** психических процессов служит *сумма «Общего балла» ГИТ и количества ошибок («Ошибки»)*. Эта сумма отражает количество предпринятых учеником **попыток** решения заданий теста в отведённое время (далее — показатель «Попытки»). Разумеется, скорость («Попытки») и точность («Ошибки») при использовании результатов ГИТ отражают не только динамические темпераментальные характеристики протекания интеллектуальной деятельности. Они определяются комплексом причин, «смесью» разных факторов. Не в последнюю очередь они зависят от *степени сформированности* и автоматизированности умственных операций, эмоциональной устойчивости и ещё от множества факторов, обеспечивающих интеллектуальные и учебные достижения.

Логика подсказывает, что возможны четыре сочетания характеристик «скорость» и «точность»: 1) высокая скорость + высокая точность; 2) высокая скорость + низкая точность; 3) низкая скорость + высокая точность; 4) низкая скорость + низкая точность. Каждая имеет определённую психологическую интерпретацию.

### **1. Ребёнок, который даёт много ответов и делает мало ошибок**

*Динамические характеристики:* высокая скорость и продуктивность психических процессов, высокая мотивация.

*Внимание и контроль:* хорошая концентрация внимания, развитый самоконтроль.

*Диагностический вывод:* испытуемый обладает высоким уровнем когнитивного развития, хорошей обучаемостью и развитыми исполнительными функциями. Имеет развитые навыки саморегуляции, что помогает избегать ошибок даже при высокой скорости выполнения. Способен быстро обрабатывать информацию, поддерживать внимание на задаче и эффективно контролировать свои ответы.

### **2. Ребёнок, который даёт много ответов, но многие из них ошибочны**

*Динамические характеристики:* высокая скорость психических процессов, но низкая точность.

*Внимание и контроль:* слабая концентрация внимания, недостаточный самоконтроль.

*Диагностический вывод:* высокий темп психической деятельности, но при этом сниженный уровень внимания и контроля. Испытуемый быстро реагирует на стимулы, но не успевает обдумывать свои ответы и проверять их правильность. Это может быть связано с импульсивностью или с трудностями в концентрации внимания на выполнении задания.

### **3. Ребёнок, который даёт мало ответов и делает мало ошибок**

*Динамические характеристики:* низкая скорость психических процессов, но высокая точность. Вариант: низкий общий темп психической деятельности в сочетании с высокой мотивацией (вероятно: преобладает мотивация избегания неудачи).

*Внимание и контроль:* хорошая концентрация внимания, развитый самоконтроль.

*Диагностический вывод:* низкий темп психической деятельности или осторожный стиль работы. Замедленный темп обработки информации, но высокий уровень самоконтроля. Такой ребенок, вероятно, обладает рефлексивным когнитивным стилем. Он медленно, но тщательно выполняет задания, уделяя внимание каждой детали, чтобы минимизировать ошибки. Это может свидетельствовать о возможной неуверенности в себе или стремлении к перфекционизму.

### **4. Ребёнок, который даёт мало ответов, и многие из них ошибочны**

*Динамические характеристики:* низкая скорость и продуктивность психических процессов и/или низкая мотивация.

*Внимание и контроль:* слабая концентрация внимания, недостаточный самоконтроль.

*Диагностический вывод:* испытуемый сталкивается с затруднениями в организации внимания и контроля, а также с низким темпом психической деятельности. Это может указывать на общие трудности в когнитивном развитии или специфические проблемы с обучением. Он может испытывать трудности с пониманием заданий или быть неуверенным в своих силах, что приводит к медленной работе и высокой вероятности ошибок. Это может быть связано с проблемами в когнитивной деятельности, обработкой информации, низким самоконтролем, сложностью поддержания внимания на задаче, низкой стрессоустойчивостью или с недостаточной мотивацией.

Таблица 1.

Статистика разбиения на группы по признаку сочетания характеристик «скорость» / «точность» по данным ГИТ (Самарская область, весна 2023 г., 4-я параллель, n = 2798)

	Ошибки		Сумма
	Мало	Много	
Темп (Попытки)			
Высокий	474 (17%)	891 (32%)	1365 (49%)
Низкий	876 (31%)	554 (20%)	1430 (51%)
Сумма	1350 (48%)	1445 (52%)	2795 (100%)

*Пояснение к Таблице 1: за высокую скорость принималась величина показателя «Попытки = Общий балл + Ошибки», превышающая медиану; за малое количество ошибок принималась величина показателя «Ошибки» ниже медианы.*

Как видно из Таблицы 1, на первом месте по количеству сочетаний анализируемых параметров стоит «высокий темп + много ошибок» (32 %); в предложенной выше классификации это пункт № 2. На втором месте — «низкий темп + мало ошибок» (31 %); в нашей классификации это пункт № 3. Количество детей в обеих группах практически одинаково. Этот результат достаточно предсказуем, поскольку вероятность ошибки должна повышаться с увеличением количества решаемых заданий: корреляция «Попыток» с «Ошибками»  $r(2795) = 0,82$  (см. Таблицу 2). Эта связь затрудняет анализ остальных взаимосвязей, поэтому в качестве индикатора контроля был сконструирован не зависящий от темпа (количества попыток) показатель «%Ошибки к попыткам» (см. ниже по тексту).

Две оставшиеся группы по количеству существенно отличаются от двух предыдущих. Наименьшее количество учеников (17 %) в группе № 1 и несколько больше (20 %) — в группе № 4. Таким образом, лишь 17 % учеников характеризуются малым

количеством ошибок на фоне высокого темпа протекания интеллектуальной деятельности. С большой вероятностью это сочетается с высокой учебной мотивацией. К сожалению, 20 % учеников попадают в группу с большим количеством ошибок на фоне низкого темпа протекания интеллектуальной деятельности.

Для уменьшения влияния скоростной характеристики протекания интеллектуальных процессов на количество ошибок был сконструирован индикатор контроля (точности), не зависящий от скорости. **Индикатором точности** (контроля) служит отношение количества ошибок («Ошибки») к количеству «Попыток», далее — показатель «%Ошибок к Попыткам» (*Примечание авт.: читается как «процент ошибок к попыткам».*)

**Под контролем**, вслед за П.Я. Гальпериним (Гальперин П.Я., 1985), понимается действие (операция) проверки учеником правильности результатов умственных действий (операций). П.Я. Гальперин рассматривал высшую психическую функцию *внимание* как результат интериоризации, обобщения и сокращения действия контроля, существовавшего первоначально во внешней «развёрнутой» форме. По мере автоматизации действие контроля «сворачивается» и переходит на уровень операций. Действие контроля предполагает процедуру соотнесения результата с эталоном (образцом). Применение образца относится, прежде всего, к произвольному вниманию, которое можно представить как умственный контроль за действием, выполняемый на основе:

- заранее составленного плана;
- заранее установленных критериев;
- заранее выделенных способов их применения.

Вооружив ребенка планом, критериями успешности деятельности и способами их применения, можно сформировать действие контроля, принимающего в последствие характер автоматизма. Сначала оно будет осуществляться во внешней форме, с опорой на речь, а потом постепенно перейдет в умственный план и только тогда станет истинным актом произвольного внимания. В случае с решением арифметической задачи полученный результат сравнивается с результатом повторно проделанного проверочного действия (эталон в этом случае служит отсутствие расхождения результатов первого и проверочного действия).

Использование корреляций на сравнительно больших, как наша, выборках делает бесполезным критерий статистической значимости для анализа результатов. Даже очень слабая, практически бесполезная, корреляция на большой выборке может быть очень высоко значимой. Выход состоит в установлении разумного порога величины корреляционного эффекта, ниже которого корреляции не будут рассматриваться как теоретически и практически полезные. Согласно таблицам

J.Cohen, R.E. Chaddock и др. (см.: Котеров А.Н. с соавт., 2019), в *медико-биологических исследованиях* ниже 0.30 обычно располагаются корреляции, интерпретируемые как «низкие», «слабые» и «очень слабые»; выше 0.30 — как «умеренные». С другой стороны, согласно метаанализам корреляционных исследований в *социальных науках* (см.: Gignac Gilles E., Szodorai Eva T., 2016; Lovakov, A., & Agadullina, E., 2017 (2021)), корреляции 0.30 располагаются в шестом центиле из 708 либо 12170 опубликованных корреляций, т.е. могут считаться «выше среднего». При анализе результатов мной была выбрана граница величины корреляционного эффекта, обозначающая его «существенность», в **0.30**. При этом следует учитывать, что даже величина корреляции 0.15 для большинства выборок статистически значима на уровне  $p < 0.01$ .

Таблица 2.

Взаимные корреляции обсуждаемых показателей ГИТ  
(Самарская область, весна 2023 г., 4-я параллель,  $n = 2795$ )

	Ошибки	Общий балл	Попытки	%Ошибки к попыткам
Ошибки	1,00	-0,16	0,48	0,82
Общий балл ГИТ	-0,16	1,00	0,79	-0,55
Попытки	0,48	0,79	1,00	0,03
%Ошибок к Попыткам	0,82	-0,55	0,03	1,00

Напомню, что показатель «Попытки» получен суммированием «Общего балла» с «Ошибками» и характеризует общий темп выполнения ГИТ, а показатель «%Ошибок к попыткам» относит в процентах количество ошибок к этому показателю и характеризует *снижение контроля* над результатами интеллектуальной деятельности. Обратившись к Таблице 2, в которой представлены взаимные корреляции динамических показателей ГИТ и их корреляции с Общим баллом, можно заметить любопытные закономерности.

Показатель «%Ошибок к Попыткам» (контроль) практически не коррелирует ( $r(2795) = 0,03$ ) с суммарным количеством попыток (темпом) (*Примечание авт.: Это логично, т.к. он специально сконструирован быть независимым от скорости*), но очень сильно ( $r(2795) = 0,82$ ) — с количеством ошибок. Это подтверждает валидность сконструированного показателя контроля: снижение контроля связано с увеличением ошибок (и это логично), но при этом не связан с темпом протекания интеллектуальной деятельности. Темп («Попытки»), напротив, коррелирует ( $r(2795) = 0,48$ ) с «Ошибками»: при увеличении попыток возрастает и количество ошибок. Мы это уже наблюдали в Таблице 1.

С другой стороны, «Общий балл» (тестометрический индикатор развития интеллектуальных способностей в ГИТ) сильно коррелирует ( $r(2795) = 0,79$ ) как с темпом («Попытки»), так и с уровнем сформированности контроля ( $r(2795) = -0,55$ ). При этом «Общий балл» практически не коррелирует ( $r(2795) = -0,16$ ) с количеством ошибок. Эта система связей тоже подтверждает валидность показателя контроля: его связь с уровнем развития интеллектуальных способностей не определяется темпом их протекания. Это даёт основание полагать, что процессы, индикатором которых является сконструированный показатель контроля, как и сами интеллектуальные операции, являются *результатом формирования*. Это и предполагает теория П.Я. Гальперина о внимании как интериоризованной операции контроля. Переводя на язык психологических закономерностей, картина такова. Уровень тестометрического интеллекта положительно связан со скоростью протекания интеллектуальной деятельности и с уровнем сформированности контроля за их протеканием. Но сама по себе сформированность контроля не связана напрямую со скоростью интеллектуальных процессов (Таблица 3), а лишь с ошибками, количество которых возрастает с увеличением скорости. При этом большое или малое количество ошибок самих по себе не является индикатором уровня развития интеллектуальных способностей в ГИТ.

Таблица 3.

Статистика разбиения на группы по признаку сочетания характеристик «скорость» / «Интеллектуальное развитие» по данным ГИТ (Самарская область, весна 2023 г., 4-я параллель,  $n = 2798$ )

Общий балл ГИТ	Темп (попытки)		Сумма
	Высокий	Низкий	
Выше медианы	1111(40%)	274 (10%)	1385 (50%)
Ниже медианы	254 (9%)	1159 (51%)	1413 (50%)
Сумма	1365 (49%)	1433 (51%)	2798 (100%)

Пояснение к Таблице 3: за высокую скорость принималась величина показателя «Попытки = Общий балл + Ошибки», превышающая медиану; за высокий уровень интеллектуального развития принималась величина показателя «Общий балл» выше медианы.

Таблица 3 иллюстрирует высокую связь между Общим баллом ГИТ и скоростью его заполнения. Стоит обратить внимание на то, что 10% учеников с низким темпом всё же смогли набрать баллы выше медианы. Это возможно только при очень низком количестве ошибок, т.е. хорошо сформированном контроле. Напротив, 9% при высоком темпе не достигли этого уровня, вероятнее всего, уже из-за недостаточного контроля.

Таблица 4.

Статистика разбиения на группы по признаку сочетания характеристик «скорость» / «Интеллектуальное развитие» по данным ГИТ (Самарская область, весна 2023 г., 4-я параллель, n = 2798)

Общий балл ГИТ	Темп (попытки)		Сумма
	Высокий	Низкий	
Норма и выше	1286 (46%)	792 (28%)	2078 (74%)
Низкий	79 (3%)	641 (23%)	720 (26%)
Сумма	1365 (49%)	1433 (51%)	2798 (100%)

*Пояснение к Таблице 4: за высокую скорость принималась величина показателя «Попытки = Общий балл + Ошибки», превышающая медиану; за норму интеллектуального развития и выше принималась величина показателя «Общий балл» выше границы первого квартиля.*

Напомню, что интервал нормы в применяемом РСПЦ варианте программной обработки ГИТ составляет 50% генеральной совокупности и располагается в интервале двух средних квартилей (между границами первого и третьего квартилей). Медиана лежит посередине. На Таблице 4 представлены результаты, которые получатся, если включить в расчёт групп по интеллектуальному развитию *весь этот интервал нормы* (от нижней границы второго квартиля до верхней границы третьего). Видно, что в группу «низкий темп + нормальный и высокий интеллект» войдут уже не 10 % (как в Таблице 3), а 28 %, а в группу «высокий темп + низкий интеллект» – не 9 %, а всего 3 %. В обоих случаях разница примерно в три раза. В частности, примерно две трети 18 % = 28 % - 10 %) учеников с пониженным темпом интеллектуальной деятельности попадают во второй квартиль по интеллектуальному развитию «Низкая норма», и только одна треть (10 %) — в третий квартиль «Целевая норма». Это можно интерпретировать так, что низкий темп выполнения заданий существенно компенсируется хорошо сформированным контролем за результатами интеллектуальной деятельности. Одновременно низкое развитие контроля может компенсироваться высоким темпом деятельности. Хотя представленные закономерности могли бы иметь и противоположную интерпретацию: в силу повышенного контроля скорость выполнения теста замедляется, и увеличивается при его ослаблении. Но против этого существует серьёзный аргумент: между показателем «Попытки» (темп) и «%Ошибок к попыткам» (контроль) корреляция практически отсутствует ( $r(2795) = 0,03$ ). Т.е. интенсивность контроля либо не снижает скорость, либо эта зависимость разнонаправлена, что в сумме даёт ноль. **Вывод: качество контроля следует рассматривать как существенный резерв повышения результатов ГИТ.**

Таблица 5.

Статистика разбиения на группы по признаку сочетания характеристик «интеллектуальное развитие» / «контроль» по данным ГИТ (Самарская область, весна 2023 г., 4-я параллель, n = 2798)

Общий балл ГИТ	Контроль		Сумма
	Хороший	Плохой	
Выше медианы	955 (34%)	430 (15%)	1385 (49%)
Ниже медианы	440 (16%)	970 (35%)	1410 (51%)
Сумма	1395 (50%)	1400 (50%)	2798 (100%)

Пояснение к Таблице 5: за высокий уровень интеллектуального развития принималась величина показателя «Общий балл», превышающая медиану; за высокий контроль принималась величина показателя «%Ошибок к попыткам» ниже медианы.

Количественное неравенство групп при примерном равенстве диагональных клеток на Таблице 5 отражает высокую корреляцию между уровнем развития интеллектуальных операций («Общим баллом») и уровнем сформированности контроля за их результатом. Поскольку Общий балл ГИТ тесно связан с темпом ( $r(2795) = 0,79$ ), а показатель «%Ошибок к попыткам» – с «Ошибками» ( $r(2795) = 0,82$ ), эти результаты дополняют выводы, сделанные ранее на основании Таблицы 1, причём результаты Таблицы 5 менее зависимы от паразитной связи количества ошибок с темпом выполнения. Обратившись вновь к классификации четырёх соотношений «скорость / точность», видим следующее.

У 34 % учеников хорошее развитие интеллектуальных способностей сочетается с хорошей сформированностью контроля. Это группа № 1 в нашей классификации — группа наиболее успешных и перспективных в плане усвоения школьной программы учеников.

Примерно столько же учащихся (35 %) отличаются развитием ниже медианы как интеллектуальных способностей, так и контроля за результатом интеллектуальной деятельности. Это группа № 4 в нашей классификации. Здесь сходится негативное влияние сразу трёх психологических факторов: пониженного/повышенного темпа, недостаточного развития интеллектуальных способностей и слабого развития операции контроля за протеканием интеллектуальной деятельности. Любой из них достаточно, чтобы понизить успешность в ГИТ. Но следует учесть, что, согласно Таблице 4, 26 % учеников справляются с ГИТ на уровне «ниже нормы» из-за отклонений в скорости выполнения заданий. Именно для этих учеников можно прогнозировать существенные трудности в освоении школьного материала в последующих параллелях, если учебными

заведениями не будут предприняты специальные меры по коррекции их отставания. Например, **путём дополнительных занятий по формированию контроля**. Остальные 8 %-10 % из 35 % следует отнести к группе № 2 или № 3 нашей классификации

У 15 % учеников хорошее развитие интеллектуальных способностей сочетается с недостаточным уровнем сформированности операции контроля за результатами интеллектуальной деятельности. Это группа № 2 в нашей классификации. Вероятно, быстрый темп интеллектуальных процессов в этой группе отчасти компенсирует недостаточный контроль. **Специальные программы по формированию операций контроля приведут к существенному повышению тестометрической оценки их интеллектуальной деятельности.**

У 16 % учеников низкие показатели «Общего балла» ГИТ сочетаются с хорошей сформированностью операции контроля за результатами интеллектуальной деятельности. Это группа № 3 в нашей классификации. Согласно Таблице 4, у 10 %-20 % таких детей низкий уровень достижений в ГИТ есть следствие не слабых интеллектуальных способностей, а пониженного темпа интеллектуальной деятельности. На таких детей ещё в 70-х годах прошлого века обращал внимание педагогов и психологов известный польский психолог Ян Стреляу (Стреляу Я., 1982) как на детей с «общей психомоторной заторможенностью». У этих учеников нет первичного дефицита интеллектуальных задатков. Напротив, именно низкий темп является «слабым звеном» в их интеллектуальном развитии. Вероятно, и часть учеников из группы 4 с низким темпом также отличается этой темпераментальной особенностью. Для устранения отставания в интеллектуальном развитии **они нуждаются в замедленной подаче учебного материала.**

Таким образом, проделанный анализ демонстрирует сильную связь «Общего балла» развития интеллекта в ГИТ с динамическими характеристиками протекания интеллектуальных процессов и со степенью контроля за их результатом. Высокий корреляционный эффект требует серьёзного отношения к этим связям, и позволяет достаточно уверенно относить учеников на основе сочетания этих характеристик к четырём группам, а также определять индивидуальную стратегию коррекционной и развивающей работы с ними.

### **Выводы:**

1. Темп выполнения заданий существенно влияет на результаты ГИТ. Это указывает на необходимость учитывать фактор скорости интеллектуальных процессов при интерпретации результатов.

2. Исследование выявило риск недооценки интеллектуальных способностей учащихся с низким темпом интеллектуальной деятельности. Такие дети, как правило, незаслуженно попадают во второй квартиль («низкую норму»), несмотря на достаточный уровень интеллектуального развития и хороший самоконтроль. Это подчеркивает

необходимость комплексного подхода к оценке интеллектуальных способностей и развития навыков самоконтроля у учащихся.

3. В исследованной выборке преобладают ученики двух типов сочетаний темпа и количества ошибок. Это либо ученики, характеризующиеся сочетанием высокого темпа интеллектуальной деятельности с большим количеством ошибок, либо, напротив, ученики с низким темпом интеллектуальной деятельности в сочетании с низким уровнем ошибок. Эта типология может быть полезна для индивидуализации образовательного подхода.

4. На основе сочетаний показателя «Ошибки + Общий балл» был сконструирован и валидизирован индикатор уровня контроля в ГИТ. Показатель «%Ошибок к Попыткам» (контроль) практически не коррелирует ( $r(2795) = 0,03$ ) с общим количеством попыток (темпом), но сильно связан с Общим баллом ( $r(2795) = -0,55$ ) и количеством ошибок ( $r(2795) = 0,82$ ). Это указывает на то, что контроль является отдельным важным фактором интеллектуальной деятельности, формирующимся в процессе обучения.

5. Для учеников группы с замедленным темпом и низким развитием интеллектуальных способностей можно прогнозировать значительные трудности в освоении школьного материала в последующих классах, если учебные заведения не предпримут специальных мер по коррекции их отставания.

6. Низкий темп выполнения заданий может быть существенно компенсирован хорошо сформированным контролем за результатами интеллектуальной деятельности.

#### Список литературы

1. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. М.: Издательство Московского Университета, 1985.
2. Котеров А.Н., Ушенкова Л.Н., Зубенкова Э.С., Калинина М.В., Бирюков А.П., Ласточкина Е.М., Молодцова Д.В., Вайнсон А.А. Сила связи. Сообщение 2. Градации величины корреляции / Медицинская радиология и радиационная безопасность. 2019. Том 64. No 6. С. 12–2.
3. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. М.: «Прогресс», 1982.
4. Gignac Gilles E., Szodorai Eva T. Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*. V. 102. 2016. P. 74-78.
5. Lovakov, A., & Agadullina, E. (2017, November 27). Empirically Derived Guidelines for Effect Size Interpretation in Social Psychology. *European Journal of Social Psychology* (Preprint: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2752>).

#### Сведения об авторе

**Яньшин Пётр Всеволодович** — зав. отделом психолого-педагогического сопровождения образования Государственного бюджетного нетипового общеобразовательного учреждения Самарской области «Академия для одаренных детей (Наяновой)»; г.н.с. Лаборатории практической психологии ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

## Грачёв Ю. А.

### Специфика и «проблемные зоны» онлайн-опросов родителей (законных представителей) детей, обучающихся Самарской области

С 2020 года Лаборатория практической психологии (далее — ЛПП) ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» (далее — РСПЦ) проводит онлайн-мониторинги, связанные с оценкой удовлетворенности родителей (законных представителей) обучающихся различных образовательных организаций Самарской области качеством образования и качеством предоставленных психолого-педагогических услуг. Показатели удовлетворенности, сформированные на основании ответов на анкету, интерпретируются Министерством образования Самарской области (далее — МО СО) как успешность работы по предоставлению соответствующих услуг по области в целом и в разрезе конкретных территориальных управлений, департаментов образования.

До 2020 года данные опросы проводились с использованием бумажных носителей. Современный онлайн-формат позволил снизить уровень технических ошибок и значительно увеличить базу данных потенциальных респондентов, сократить время получения результатов.

Работа осуществляется в рамках госзаказа МО СО.

Традиционно указанные мониторинги проводятся в анонимном для респондентов режиме. За год от родителей (законных представителей) обучающихся поступают десятки тысяч ответов на анкеты, расположенные на Яндекс-платформе.

Не подлежит сомнению, что показатели, влияющие на решение об успешности работы организации, должны быть достаточно точными и достоверными. Для выполнения этих требований важны опыт организации мониторингов в электронном онлайн-формате и понимание проблем, связанных с проведением онлайн-мониторинга, опыт нивелирования негативов, присущих онлайн-опросу.

На примере проводимых ЛПП мониторингов рассмотрим преимущества и некоторые «проблемные зоны» онлайн-опросов. В целом о специфике онлайн-опросов имеется довольно обширная литература [1, 3]. Как отмечает Пинчук И.В., поэтапное проведение онлайн-исследований в целом ничем не отличается от традиционных исследований — оно включает в себя этап программирования социологического исследования, полевой этап, этап обработки и анализа полученных данных [4].

Основным преимуществом онлайн-опросов, по единодушному мнению исследователей, является экономия материальных, организационных и временных

ресурсов на проведение и обработку результатов. Как отмечает Стребков Д.О., «в интернете люди легче идут на контакт. Общение строится на принципах дружелюбия, взаимной поддержки, взаимовыручки, отличается открытостью и любознательностью».

Также среди значимых преимуществ для исследователя отмечается нацеленность исследования, потенциально неограниченный объем выборки, повышенная гибкость планирования, исполнения и контроля исследования в целом, возможность оперативного реагирования в процессе опроса и возможность в текущем режиме контролировать промежуточные результаты.

Преимуществами для респондента будет отсутствие в процессе работы с анкетой неловкости и стеснения, чувств беспокойства и принуждения, которые часто проявляются в присутствии интервьюера. Что, как следствие, повышает открытость и доверие в ответах [5].

Привлечение респондентов в онлайн-панель осуществляется через Интернет-порталы. При этом, как отмечает Д. Строк, целесообразнее задействовать несколько источников с адресами на анкету, чтобы у каждого важного для исследования интернет-пользователя были примерно равные шансы присоединиться к анкетированию [6]. В наших примерах это осуществляется размещением ссылок на анкету на сайтах школ, ППМС-центров области и сайте РСПЦ. В дополнение к этому, в организациях на досках объявлений размещается объявление для родителей с адресом ссылки, и сотрудники организации периодически напоминают родителям о проводимом мониторинге.

В проведении дистанционного анкетирования первоочередное внимание всегда обращено на 2 основных критерия: объем откликов и уровень заполняемости анкет. И здесь мы можем видеть значительную разницу в двух наших опросах. В случае принятия решения по одному из мониторингов, нормативно закрепляющим нижний порог выборки в 5 % от общего количества обучающихся в различных ОО на территории данного территориального управления/ департамента образования, общее количество ответов, как правило, превосходит количество ответов по другому мониторингу, в котором данная норма отсутствует.

Один из ведущих специалистов в области методологии онлайн-исследований Мик Купер к наиболее характерным проблемам электронных опросов относит следующие: нерепрезентативная выборка, проблема не ответов и ошибка измерения (Cooper, 2000) [2]. Остановимся на них подробнее.

- *Нерепрезентативная выборка*

— Выборка онлайн-опроса всегда ограничена респондентами, компетентными в интернет-технологиях. В нашем случае это некоторым образом корректируется

возможностью отвечать респонденту на анкету в самой образовательной организации с помощью помощника с навыками пользования ПК.

— Электронные опросы часто грешат «стихийностью» выборки — если ссылка на анкету размещена в свободном доступе, то воспользоваться ей может любой желающий. В нашем случае несколько снижает стихийность респондентов адресность размещения ссылок — все они находятся в зоне требуемых респондентов. Хотя это не исключает возможности любому любопытствующему под маркой родителя, ребенок которого получил соответствующие услуги, пройти анкетирование, «как бы оценить» удовлетворенность ими. Некоторая компенсация такого рода недостоверных результатов может быть компенсирована только увеличением объема выборки и количества полученных ответов.

— В одном из мониторингов разброс получаемых от территорий ответов достигает 10-15-ти кратной величины, что явно превосходит кратность в разнице совокупности респондентов этих территорий. Такая неравномерность ответов неверно соотносит дисперсию данных по территориям, что приводит к тому, что влияние территории с большим количеством ответов «притягивает» свой результат на всю выборку, что искажает общую картину и снижает точность выводов по отдельным территориям. Возможное решение данной проблемы уже указывалось выше — во всех электронных опросах в каждой представленной территории должен быть нормативно закреплён минимальный порог по количеству ответов, либо определено процентное квотирование ответов от ТУ/ДО.

- *Ошибка измерения* связана с отклонением ответов респондентов от их «реальных» мнений, что приводит к проблеме ненадежности результатов:

- Отсутствие необходимости регистрации при входе на сайт с анкетой, обеспечивающей анонимность респондентов, приводит к невозможности контроля соответствия респондентов требованиям исследования. Иначе говоря, трудозатратно или вообще невозможно отследить тех, кто посетил сайт с анкетой, изучил и прочитал вопросник, но по тем или иным причинам не заполнил его. Технически реализуемое возможное ограничение однократно отвечать на анкету с одного IP-адреса (с одного компьютера) может убрать описанную проблему, добавив в объявления об анкетировании QR-код, направляющий на сайт с анкетой. Это позволит респонденту отвечать единожды, но с любого устройства, имеющего связь с интернетом.

- Специфика работы педагогов-психологов в психологических центрах связана с тем, что услуги, предлагаемые ими, оказываются как в центре, так и в образовательной организации. Об этой специфике «штатности» специалиста родители не имеют представления. Они оценивают полученную услугу по месту её получения. Соответственно, оценка удовлетворенности предоставленными специалистами центра

услугами будет не полной. В оценке будет отсутствовать доля оценки услуг, представленных специалистами центра в образовательных организациях.

В этом случае, на наш взгляд, возможно продолжить имеющуюся практику включать в оценку ППМС-центров только адресованные именно данному центру оценки родителей удовлетворенностью полученными ребенком психолого-педагогическими услугами, принимая неполноту этих оценок.

Ещё одна нестандартная ситуация связана с оценкой удовлетворенности услугами, предоставляемыми РСПЦ. В центре такие услуги оказываются лишь в особых ситуациях (запросы от организаций различных ведомств по сложным случаям) либо по несчастным индивидуальным запросам.

Основная деятельность центра связана с методической работой с психологами, работающими в общеобразовательных организациях области. Поэтому количество оценок от родителей удовлетворенностью полученными непосредственно в РСПЦ психолого-педагогическими услугами всегда невелико. Такая специфика работы, на наш взгляд, требует иной системы оценивания качества предоставляемых данным центром психолого-педагогических услуг либо в рамках имеющегося мониторинга вывести РСПЦ из списка оцениваемых объектов.

Общей проблемой онлайн-опроса является недоступность для контроля интервьюером процесса работы респондента с анкетой (неизвестно, понятен вопрос или нет; непонятна мотивация респондента — хочет он отвечать сам или согласился по чьей-либо просьбе, насколько он был искренен; ограничен респондент во времени или есть время ответить; допускал ли в процессе анкетирования технические ошибки и т.п.).

В случае наших мониторингов общее направление мотивации респондентов задается достаточно явно. Если заявленная цель — оценка областным министерством образования уровня удовлетворенности в территориальных управлениях/департаментах образования, то с учетом принятия управленческих решений министерством по итогам мониторинга, «на местах» цель может быть преобразована в необходимость иметь оценку либо не ниже заданной планки, либо не ниже предполагаемого среднеобластного уровня. В классическом бланковом варианте интервьюер контролем заполнения анкеты может нивелировать такого рода ошибку, но в электронном опросе нередко роль интервьюера заменяют должностные лица оцениваемых организаций, т.е. интересанты, которые могут придать нужное им направление ответов и исказить общий результат.

Чтобы избежать таких направленных искажений, необходим комплекс организационных мероприятий, в частности тех, о которых уже было сказано выше.

1. Наиболее существенный вклад в недостоверность данных, на наш взгляд, дают направленные искажения. Лишь изменение направленности ответов респондентов позволит получить более адекватную картину. Например, убрать стимулы неявного порицания и формальной награды (премия), а в пределе, вменить «лидерам» наставнические функции и методическую помощь (оплачиваемую) «отстающим» территориям и центрам.

2. Для оценки недостоверности результата родительского опроса возможно соотнесение (оценка корреляции) данного опроса с оценкой, персонализированной по каждой образовательной организации, проводимой независимой организацией. Если для оценки качества предоставленных образовательных услуг такая оценка областным министерством проводится, то для оценки качества предоставленных психолого-педагогических услуг нет.

3. Информация об анкетировании должна быть легко доступна родителям (законным представителям) детей, получающих услуги. На сайтах школ, центров, ТУ/ДО, распечатанные QR-коды должны быть максимально представлены в доступных для родителей (законных представителей) местах.

4. Информация об анкетировании должна быть легко- и равнодоступна и позитивно и негативно настроенным родителям (законным представителям) детей. Важны просьбы и напоминания от персонала организации о возможности оценить удовлетворенность полученными услугами.

5. Оптимизировать организацию данного мониторинга с учетом специфики деятельности разных образовательных организаций.

#### Список литературы

1. Горшков, М.К., Шереги, Ф.Э. Прикладная социология: методология и методы. Интерактивное учебное пособие. — М.: Институт социологии РАН, 2011, 1 CD ROM. ISBN 978-5-89697-186-3 (электронный ресурс) URL:[https://www.hse.ru/data/2013/09/06/1276838352/Prikl\\_Soc\\_full.pdf?ysclid=ls1ld2wjdo442801276](https://www.hse.ru/data/2013/09/06/1276838352/Prikl_Soc_full.pdf?ysclid=ls1ld2wjdo442801276) (посещение 10.10.2024)

2. Груздев, И. А. Использование онлайн-опросов в университете. Методология институциональных исследований. Universitas №1(1), 11-22 р.р. URL: <https://universitas.hse.ru/data/2013/01/21/1305646924/universitas%201.1%20%D0%93%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%B4%D0%B5%D0%B2.pdf> (15.10.2024)

3. Методика и техника социологических исследований: учебное пособие для вузов/ В. А. Семенов [и др.]; под общей редакцией В. А. Семенова, В. Г. Зарубина. — М.: Издательство Юрайт, 2022. — 73 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-13027-0. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/495114> (дата обращения: 21.09.2024).

4. Пинчук, И. В. Теория и методология в современной коммуникативистике: учеб.-метод. пособие / И. В. Пинчук [и др.]; под ред. И. В. Пинчука. — Минск: БГУ, 2022. — 271 с.: ил. ISBN 978-985-881-352-9. С. 251. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/295100> (дата посещения: 12.06.2024)

5. Стребков, Д. О. Познавательные возможности онлайн-опросов в российской исследовательской практике (на примере опроса Интернет-фрилансеров) // Социология: методология, методы, математическое моделирование (Социология:4М). — 2010. — № 31. — С. 135-161. URL: [https://www.isras.ru/index.php?page\\_id=2384&id=3677](https://www.isras.ru/index.php?page_id=2384&id=3677) (посещение 11.06.2024)

6. Строк, Д. Онлайн-панель в социологических исследованиях. — Белорусский государственный экономический университет. URL: <https://goo.su/nPjDYx> (посещение 20.09.2024)

Сведения об авторе

**Грачев Юрий Александрович** — научный сотрудник, начальник лаборатории практической психологии в системе образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Самарской области «Региональный социопсихологический центр»

## **Еграшкина Е. А, Яхина Р. Р., Грачев Ю.А.**

### **Отдельные аспекты психологического здоровья обучающихся Самарской области (4–5 и 8 классы)**

В рамках мониторинга психологического здоровья обучающихся общеобразовательных организаций (4 – 5 и 8 классы) в 2022-2023 уч. г. сотрудники Регионального социопсихологического центра провели ежегодное тестирование обучающихся. Целью мониторингового исследования было изучение психологического здоровья обучающихся, включающее диагностику уровня интеллектуального развития, состояния эмоциональной, личностной и ценностной сфер обучающихся. Всего в исследовании приняли участие 6245 обучающихся 84 школ 4–5х классов и 1920 обучающихся 28 школ Самарской области.

Для проведения психологического обследования применялся следующий диагностический инструментарий.

*Прогрессивные матрицы Дж. Равена* — это оценка способностей воспринимать абстрактные формы, охватывать их индивидуальные особенности, выявлять их взаимосвязь. В связи с графическим характером материала результат зависит от способности к логическому анализу, а главное, от особенностей целостного восприятия образа и пространственного воображения.

*Групповой интеллектуальный тест (ГИТ)* предназначен для диагностики умственного развития детей 10–12 лет — обучающихся 4–6-х классов, выявляет, насколько ребенок к моменту исследования овладел предлагаемыми ему в заданиях теста словами и понятиями, а также умениями выполнять с ними некоторые логические действия.

*Школьный тест умственного развития (ШТУР-2)* предназначен для диагностики умственного развития детей 13–16 лет — обучающихся 7–9-х классов. Он позволяет контролировать эффективность школьного обучения, определить уровень сформированности основных мыслительных процессов и развития вербального интеллекта учащихся, а также выделить учащихся с высоким уровнем умственного развития.

*Методика диагностики эмоционального отношения к учению (модифиц. опросник Ч.Д. Спилбергера, выполненный А.Д. Андреевой)* направлена на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности.

*Методика изучения уровня притязаний и самооценки школьников Т. Дембо, С.Я. Рубинштейн (модиф. А.М. Прихожан)* позволяет увидеть, насколько ученик оценивает свои способности, возможности, характер, то есть качества стороны своей личности.

*Тест аксиологической направленности школьников (А.В. Кацов)* — ценностная система личности. Личностные ценности рассматриваются нами как система осознанного значимого в жизни человека. Под жизненными сферами подразумевается объединение видов деятельности по своему содержанию, социальных ролей и выполняемых функций.

*Методика «Стиль саморегуляции поведения – ССП-М» В.И. Моросановой* позволяет исследовать стиль саморегуляции поведения обучающихся.

Высокая мотивация учения для школьников — один из важнейших показателей психологического здоровья.

Мотивация учения — основное условие успешного обучения школьника. Формирование учебной мотивации учащихся можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и развития активной жизненной позиции. Учебная мотивация определяется целым рядом специфических факторов: во-первых, определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность: во-вторых, организацией учебного процесса: в-третьих, субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.); в-четвёртых, субъектными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, спецификой учебного предмета.

Результаты диагностики школьников были подвергнуты количественной и качественной обработке. Нам представляется интересным изучить, по каким параметрам отличаются обучающиеся с высоким уровнем мотивации учения от обучающихся с низким уровнем мотивации.

Мы использовали методы статистического анализа данных. Все данные проверялись на нормальность распределения (критерий Колмогорова-Смирнова). Было установлено, что распределение данных по всем исследуемым шкалам соответствует нормальному. Для определения значимости различий был использован U – критерий Манна –Уитни.

Проведённый анализ показателей, позволил выявить, что показатели детей с высоким уровнем мотивации к учению (группа 2) значительно отличаются от детей с низким уровнем мотивации (группа 1).

Рассмотрим результаты, полученные в 4–5 классах.

Уровень невербального интеллекта статистически значимо выше у детей группы 2, чем у детей 1 группы ( $p < 0,01$ ). В 1 группе учащихся с очень высоким, высоким и соответствующим возрастной норме уровнем интеллекта 48,1 %, в группе 2 с такими уровнями 61 % учащихся, что в свою очередь говорит о способности большего количества учащихся второй группы к аналитико-синтетическим способностям, о развитости у этой группы учащихся перцептивного внимания и способности к сосредоточению.

С высоким и очень высоким уровнем интеллектуального развития в группе 1 — 23,5 % учащихся, в группе 2 — 38,4 %. Как видно по этим результатам, большее число учащихся с высоким уровнем мотивации научились совершать логические операции, сравнивать слова, находить аналогии, выявлять математические отношения. Скорость и быстрота понимания простых указаний и их осуществление, а также темп деятельности выше у учащихся группы 2. С высокими результатами в группе номер 2 — 41,3 % учащихся, в группе 1 — 33,2 % учащихся. Сформированность математических знаний и действий в группе 2 у 34,4 % на высоком уровне, в группе 1 — у 24,1 % учащихся. Основными способами построения сложных предложений, а также умением оперировать грамматическими структурами на высоком уровне овладели 44,3 % учащихся 2 группы и 28,9 % учащихся 1 группы. Умения находить логические закономерности построения математической информации среди учащихся 2 группы на высоком уровне у 36,4 % учащихся, среди 1 группы у 25,9 % учащихся. Умением мыслить по аналогии на высоком уровне овладели 29,9 % учащихся 2 группы и 23,1 % учащихся 1 группы. Концентрация внимания и работоспособность на высоком уровне составляет 35,2 % учащихся в группе 2 и 25,9 % учащихся в группе 1.

Количество учащихся с постоянным стремлением к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям среди учащихся группы 2 значительно выше и составляют 75,9 %, тогда как в группе 1 таких учащихся только 11,2 %. Для 57 % учащихся группы 2, школа и школьные требования не являются травмирующими, они обучаются, устанавливают дружеские контакты и взаимоотношения, тогда как только 5,3 % учащихся группы 1 также имеют низкий уровень тревожности и такое же восприятие и отношение к школе. Низкий уровень гнева в группе 2 у 64 % учащихся, в группе 1 количество учащихся с таким уровнем только 8,9 %. Наибольшее количество учащихся в группе 1 имеют высокий уровень гнева (61,5 % учащихся), что говорит о достаточно сильно выраженном личном и школьном неблагополучии.

Число учащихся с гармоничной и продуктивной самооценкой в группе 2 — 43,4 %, в группе 1 — 26,6 %. Эти учащиеся сочетают разумные пропорции между притязаниями

и оценкой собственных возможностей, они ставят перед собой достаточно трудные цели, основывающиеся на представлении о больших собственных возможностях, способностях, и прилагают значительные целенаправленные усилия на достижение этих целей.

Значимыми сформированными ценностями у учащихся являются ценность «коллективность» — стремление к другим людям, группам, сообществам — 59,1 % учащихся группы 2, 41,5 % учащихся – группы 1. Ценность «традиции» — стремление к соблюдению правил, обычаев, обрядов — 57 % учащихся группы 2, 45,3 % учащихся группы 1. Ценность «духовное удовлетворение» — соблюдение этических норм в поведении — 55,6 % учащихся группы 2, 42 % учащихся группы 1. Ценность «жизнедеятельность» — стремление к активной вовлеченности в любой процесс жизнедеятельности — 54,8 % учащихся группы 2, 43,5 % учащихся группы 1. Ценность «образование» — стремление к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора — 49,1 % учащихся группы 2, 39,1 % учащихся группы 1. Ценность «общественная деятельность» — вовлеченность во внеучебную деятельность класса (школы) — 48,7% учащихся группы 2, 39 % учащихся группы 1. Ценность «креативность» — стремление к реализации своих творческих возможностей — 48,5 % учащихся группы 2, 42,1 % учащихся группы 1.

Рассмотрим результаты диагностики обучающихся 8-х классов.

По тесту ШТУР были получены следующие результаты. Значимые различия между группами 1 и 2 были выявлены практически по всем субтестам (на уровне  $p < 0,01$ ), кроме пространственных субтестов. Так по субтесту «Осведомленность — 1» в группе 1 доля подростков с высоким уровнем составила 22,7 %, а в группе 2 — 31,1 %. По субтесту «Осведомленность — 2» в группе 1 доля подростков с высоким уровнем составила 37,5 %, а в группе 2 — 44,9 %. Таким образом, дети высокой мотивацией к учению продемонстрировали знание большего объема научно-культурных и общественно-политических понятий.

По субтесту «Аналогии» доля подростков с нормальным и высоким уровнем выполнения заданий в группе 1 составила 70,6 %, а в группе 2 — 78,8 %. Субтест позволяет понять, как развиты логико-функциональные отношения у учащихся, как отработаны типы логических связей (вид-род, часть-целое, причина-следствие, порядок следования, рядоположность, противоположности, функциональные отношения). Как видно из приведенных данных, в группе 2 этот показатель интеллекта сформирован лучше.

По субтесту «Классификации» доля подростков с низким уровнем выполнения заданий в группе 1 составила 20,5 %, а в группе 2 — 13,3 %. Т.е. среди подростков с

высокой мотивацией к учению уровень освоения логической операции «Классификация» выше.

По субтесту «Обобщение» доля подростков с низким уровнем выполнения заданий в группе 1 составила 58,9 %, а в группе 2 — 43,4 %. Т.е. среди подростков с высокой мотивацией к учению уровень освоения логической операции «Обобщение» также выше.

По субтесту «Числовые ряды» доля подростков с низким уровнем выполнения заданий в группе 1 составила 35,8 %, а в группе 2 — 23,9 %. С помощью субтеста «Числовые ряды» можно получить не только характеристику математического мышления школьника, но и оценить достигнутый уровень гибкости мышления. Следовательно, подростки с высокой мотивацией к учению продемонстрировали большую гибкость мышления и освоенность математических операций.

По результатам методики изучения уровня притязаний и самооценки школьников также были выявлены значимые различия (на уровне  $p < 0,01$ ) между группой 1 и группой 2. Так в группе 2 доля учеников с непродуктивным вариантом самооценки составила 56 %, что на 17 % больше, чем в группе 1. Этот вариант самооценки соответствует среднему и низкому уровню социально-психологической адаптации, так как может сопровождаться достаточно выраженной тревожностью. Этот вариант непродуктивен с точки зрения перспективы развития личности, так как самооценка не основывается на анализе своих возможностей. Количество учащихся с гармоничной и продуктивной самооценкой также выше в группе 1 (35,6 % и 29,1 % соответственно). Таким образом, у подростков с низкой мотивацией учения более благоприятная самооценка.

По результатам теста аксиологической направленности школьников доля подростков со сформированными ценностями выше в группе 2. Значимые различия (на уровне  $p < 0,01$ ) выявлены практически по всем ценностям, за исключением ценности «Материальное благополучие». Доля подростков со сформированными ценностями на 10-20 % выше в группе детей с высокой мотивацией учения.

По результатам методики «Стиль саморегуляции поведения – ССП-М» также наблюдаются значимые различия (на уровне  $p < 0,01$ ) между группой 1 и группой 2. Во второй группе доля подростков с высоким уровнем саморегуляции выше на 28 % (39,6 % и 11,8 % соответственно). По подавляющему большинству показателей саморегуляции (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость) доля детей с высоким уровнем выше во второй группе, по сравнению с первой на 10-20 %. И только по показателю «Самостоятельность» обратная картина. Доля подростков с высоким уровнем выше на 15 % в первой группе.

Таким образом, обучающиеся с высокой мотивацией к учению отличаются более высокими показателями умственного развития, более сформированной ценностной сферой и более высоким уровнем саморегуляции поведения. При этом среди подростков с низкой мотивацией к учению реже встречаются неблагоприятные для развития личности типы самооценки и выше уровень самостоятельности (как компонента саморегуляции поведения).

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что высокая мотивация к учению повышает вероятность более благоприятного, с точки зрения психологического здоровья, развития школьника

В связи с тем, что учебная мотивация достаточно сильно зависит от образовательной среды, можно предположить, что специальное внимание к формированию учебной мотивации будет способствовать лучшему развитию всех показателей остальных компонентов психологического здоровья учащихся.

#### Список литературы

1. Анастаси А., Урбан С. Психологическое тестирование. — 7-е изд. — СПб.: Питер, 2006.
2. Дубровина, И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. — М.: Московский психолого-социальный ун-т: Изд. дом РАО, 2014. — 455 с.
3. Капцов А.В. Тест аксиологической направленности школьников АНЛ4.4: Руководство по интерпретации результатов диагностики. — Самара: Самар. гуманит. акад., 2013. — 20 с.
4. Логинова, Г. П. Диагностика умственного развития детей подросткового возраста. — М.: МГППУ, 2002.
5. Руководство к применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков. — Обнинск, изд-во «Принтер», 1993.

#### Сведения об авторах

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

**Яхина Рузиля Рафаилевна** — 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»

## **Жданова Л.Г., Казаков К. В.**

### **Технологии развития критического мышления у старшекласников**

В современном мире человек находится в окружении огромного количества информации, и для успешного и полноценного функционирования в обществе необходимо уметь оперативно ориентироваться в информационных потоках, проверять полученные данные, отличать истинную и искаженную информацию. Критичность мышления подразумевает самостоятельность суждений, умение ставить вопросы, прояснять суть проблемы, приводить убедительные аргументы, видеть реальные проблемы, выдвигать гипотезы, проводить аналогии, устанавливать закономерности и формулировать выводы [2]. А. Д. Лисенкова выделила десять основных навыков критического мышления, объединенных в три группы. Первая группа навыков связана с критическим анализом собственных убеждений и решений, вторая группа навыков делает акцент на критическом анализе внешней информации, а третья группа навыков включает в себя критическое мышление в разных коммуникациях [6].

На формирование критического мышления современных старшекласников большое влияние оказывает информация, распространяемая через социальные сети и мессенджеры. Виртуальная реальность стала неотъемлемой частью нашей жизни, и у нее огромное количество возможностей исказить информацию, манипулировать данными, закладывать ложные убеждения. Некритичное отношение к получаемой информации может привести к росту заблуждений, панике, распространению фейков и в целом к нестабильной обстановке в обществе. Недостаточный уровень развития критического мышления многократно увеличивает риск стать жертвой мошенничества [7].

Весьма интересным является опыт использования метода «5W+H» для развития критического мышления у старшекласников. Особенно этот метод помогает анализировать такие явления нашей жизни как фактоиды, то есть такие несуществующие факты, которые получают от окружающих настоящие живые реакции и оценки. Для того чтобы проверить информацию при помощи метода фактчекинга «5W+H», необходимо последовательно отвечать на вопросы о том, что произошло, почему это произошло, кто сообщил об этом, где это случилось, когда это произошло и как именно это произошло. Подобный анализ помогает отличить подлинную информацию от недостоверной [4].

Часто современные старшекласники испытывают сложности с формулированием проблемы или своей позиции. А. В. Окольничикова, И. В. Пчела связывают это с клиповым мышлением, свойственным обучающимся, и заключающимся в весьма поверхностном ознакомлении с информацией из-за большого ее объема.

Данные авторы предлагают эссе в качестве приема для развития критического мышления, поскольку при написании старшеклассники имеют возможность представить свое видение проблемы, подобрать аргументы, привести примеры из литературы или из повседневной действительности. Регулярное и систематическое написание эссе помогает обучающимся критически осмысливать имеющуюся информацию и раскрывать свою точку зрения [8].

Критическое мышление в старшем школьном возрасте можно развивать также в процессе освоения межкультурных компетенций. В современном информационном поле присутствуют представители разных культур, и поэтому важно быть тактичным и толерантным, уметь урегулировать возникающие конфликты, решать коммуникативные задачи, принимая во внимание убеждения, взгляды и особенности мировоззрения других людей. Технология развития критического мышления реализуется по следующим этапам. Во-первых, этап вызова, на котором обучающиеся ставят цели, актуализируют свои знания, а также у них происходит пробуждение интереса к теме. Во-вторых, этап реализации, подразумевающий осмысление информации, стимулирование мотивации и активности школьников. В-третьих, рефлексия, где подводятся итоги, вырисовывается смысл учебного материала. Для эффективного развития критического мышления у обучающихся педагогу будет полезно использовать приемы активного слушания, а также обучить этим приемам школьников [2].

В своем исследовании М.Д. Иванова предлагает в качестве способов развития критического мышления у старшеклассников технологию кластера, метод MindMap и диаграмму Исикавы. С помощью метода кластера можно графически организовать информацию таким образом, что это даст возможность выделить главные смыслы, установить причинно-следственные связи и представить их в виде схемы. Ментальные карты MindMap позволяют четко и креативно структурировать информацию, стимулируют выработку новых знаний. Диаграмма Исикавы устанавливает наиболее приоритетные причинно-следственные связи и определяет недостающие звенья для решения проблемы [3].

В своей работе Н. Б. Паршукова, В. М. Шот отмечают, что kanban-доска помогает организовать эффективную групповую работу обучающихся. С ее помощью можно наглядно представить распределение задач между участниками проекта, процесс постановки задач и стадию их выполнения. Групповая работа способствует развитию навыков критического мышления и улучшению межличностных коммуникаций, дает возможность для рефлексии и получения обратной связи [9].

Для развития критического мышления старшеклассников Д. И. Гончарова, Ж. Д. Бессмертная используют метод сократовских вопросов. Спонтанные, исследовательские и конкретные вопросы являются тем инструментом, который дает

представление об уровне знаний обучающихся. Диалоги между учениками, а также между учителями и учениками способствуют расширению мировоззрения, позволяют увидеть альтернативные решения проблем, понять точки зрения других людей. Уточняющие вопросы, вопросы-предположения, вопросы о последствиях, вопросы на развитие рефлексии повышают интерес старшеклассников к изучаемой теме и вовлекает их в активные дискуссии [1].

Технологии развития критического мышления используются также в воспитательном процессе для того, чтобы происходили пересмотр и расширение имеющихся знаний, а также реорганизация убеждений. Старшеклассники, испытывающие сомнения при выборе дальнейшего жизненного пути, могут с помощью критического мышления увидеть новые возможности для самореализации. В частности, здесь будет уместным применить различные графические приемы анализа и систематизации информации (построение линий жизненной перспективы, графиков возможностей и желаний, использование схем и диаграмм) [5].

Таким образом, мы проанализировали основные технологии развития критического мышления в образовательном процессе у старшеклассников. К числу наиболее эффективных можно отнести эссе, метод сократовских вопросов, kanban-доску, кластеры, метод MindMap, диаграмму Исикавы и метод фактчекинга «5W+H». Все они позволяют анализировать факты, явления и события с разных точек зрения, способствуют формированию собственной жизненной позиции и успешному функционированию в реалиях современной действительности.

#### Список литературы

1. Гончарова, Д. И. Технологии формирования критического мышления на основе аутентичных материалов с помощью Сократовских вопросов в средней школе на уроках английского языка / Д. И. Гончарова, Ж. Д. Бессмертная // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. — 2023. — № 2. — С. 47-58.
2. Записных, О. В. Технология развития критического мышления в процессе формирования межкультурной компетенции старшеклассников / О. В. Записных, А. О. Забродина // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 2(87). — С. 366-368.
3. Иванова, М. Д. Развитие критического мышления у старшеклассников современными технологиями работы с информацией / М. Д. Иванова // Социокультурные и психолого-педагогические факторы развития субъектов образовательного пространства сельских территорий: Материалы международной научной конференции, Ярославль, 29–30 октября 2020 года / Под научной редакцией Л.В. Байбородовой. — Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2020. — С. 438-447.
4. Коробкина, Д. И. Развитие критического мышления у старшеклассников на примере анализа сообщений в социальной сети / Д. И. Коробкина, С. Ю. Шалова // Теория и практика организации работы с молодёжью : сборник материалов III

Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 22 марта 2024 года. — Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), 2024

5. Красильников, А. С. Использование технологии развития критического мышления в процессе воспитания старшеклассников / А. С. Красильников // Мировые тенденции развития науки и техники: пути совершенствования: Материалы X Международной научно-практической конференции, Москва, 29 декабря 2022 года. Том Часть 2. — М.: ООО «Пресс-центр», 2022. — С. 128-130.

6. Лисенкова, А. Д. Кластеры навыков критического мышления современных старшеклассников / А. Д. Лисенкова // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8. — № 5. — С. 463-469.

7. Митина, Т. С. Влияние социальных сетей на формирование критического мышления старшеклассников / Т. С. Митина, Р. Ф. Хаертдинова // Симбирский научный вестник. — 2019. — № 2 (36). — С. 29-34.

8. Окольничникова, А. В. Эссе — прием формирования критического мышления старшеклассников / А. В. Окольничникова, И. В. Пчела // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы : Сборник научных статей и докладов XV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Владивосток, 12 мая 2022 года / Отв. редакторы Т.Н. Шурухина, Е.В. Глухих. — Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2022. — С. 112-116.

9. Паршукова, Н. Б. Капбан-доска как средство организации групповой работы обучающихся при изучении веб-технологий / Н. Б. Паршукова, В. М. Шот // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2023. — № 3 (175). — С. 136-153.

#### **Сведения об авторах**

**Жданова Лора Геннадьевна** — доцент кафедры педагогики и психологии, кандидат психологических наук ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»

**Казаков Кирилл Викторович** — студент ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»

## Пиманова Л.А.

### Психологическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

**Аннотация.** В статье приводится обзор научных работ, исследующих проблему готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: рассматриваются подходы к определению готовности к педагогической деятельности в психологии, представления о ее структуре, представлена специфика психологической готовности педагогов к включению «особого» ребенка в образовательный процесс в современной системе образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, психологическая готовность, педагогическая деятельность, инклюзивная готовность, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из основных тенденций реформирования отечественной системы образования является активное внедрение идей инклюзии в образовательную практику, при этом на первый план выходит социальный аспект данного процесса, поскольку становится очевидным, что для успешного развития инклюзивного образования необходима подготовка общества к принятию лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). В образовательных организациях создаются условия для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ОВЗ, но современное российское общество в большинстве своем не готово к восприятию и принятию лиц с ОВЗ как полноправных членов социума. В первую очередь это связано с проблемой готовности участников образовательного процесса к практике совместного обучения детей различных категорий в условиях массовой школы.

Педагогу отводится главная роль в образовательной практике. От его деятельности зависит успешность педагогического процесса, уровень и качество знаний учащихся, их психологическое благополучие в классе и многое другое. При переходе к инклюзивной модели образования особую важность приобретает степень готовности педагога к профессиональной деятельности в новых условиях. Эффективность педагогической деятельности в условиях инклюзии во многом обусловлена особенностями личности педагога, особенностями психологического климата в коллективе, школе и так далее. Возможности и качество деятельности педагога в данной области будут прямо зависеть от уровня готовности педагога к профессиональной деятельности, или уровня его профессиональной готовности. Педагогическая деятельность в условиях инклюзии становится еще одним аспектом данной проблемы, который приобретает особую актуальность в нынешних условиях.

Первичным и важнейшим этапом подготовки общего образования к реализации процесса инклюзии является этап изменения профессиональных установок педагогов и уровня их профессиональных компетентностей. Остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Понятие «готовность» рассматривается в трудах отечественных ученых с конца 50-х годов прошлого столетия, и в настоящее время существуют различные взгляды на ее содержание и структуру. Анализ исследования проблемы готовности к профессиональной деятельности позволяет выделить различные направления и плоскости, в рамках которых осуществляется ее изучение.

Говоря о проблеме готовности к профессиональной деятельности, следует отметить, что она подробно и разносторонне разрабатывалась в отечественной педагогике и психологии учеными С. А. Рубинштейном, К. К. Платоновым, В. Н. Мясищевым, М. И. Дьяченко и др. Обобщая имеющиеся исследования, можно констатировать, что в современной отечественной психологии сложилось два основных подхода к пониманию готовности к деятельности: функциональный и личностный.

В русле функционального подхода готовность рассматривается как временное психическое состояние, в котором активизируются определенные психические функции индивида (Е. П. Ильин, Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин, Д. Н. Узнадзе и другие).

Личностный подход рассматривает готовность как определенное свойство личности, проявление ее индивидуальных качеств (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и другие).

Компонентом общей готовности к деятельности выступает психологическая готовность. Проблема психологической готовности к деятельности в отечественной психологии разрабатывается с позиций различных подходов. В исследованиях, посвященных анализу данной проблемы, выделяются три основных подхода:

— функциональный (Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин и другие), в рамках которого готовность к деятельности рассматривается как состояние подготовки к выполнению деятельности, при котором мобилизуются все психофизиологические системы организма;

— личностный (А. П. Авдеева, Я. Л. Коломинский, Е. В. Шипилова и другие), в рамках которого психологическая готовность является неотъемлемым компонентом развития личности;

— личностно-деятельностный (А. А. Деркач, К. М. Дурай-Новакова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, И. Н. Назимов), в русле которого готовность к

деятельности — это проявление индивидуальных, личностных и субъективных особенностей, свойств и качеств человека в их целостности, благодаря которому человек способен выполнять свои функции [4,5,6].

В современных условиях развития образования актуальность приобретает рассмотрение проблемы психологической готовности к профессиональной деятельности с позиций компетентного подхода (В. И. Байденко, Н. А. Гришанова, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. Г. Татур). Он заключается в приобретении педагогами совокупности компетентностей, обеспечивающих социальную и профессиональную адаптацию специалистов, а также успешную ориентировку в динамичном информационном пространстве [7,8].

Готовность к деятельности в условиях инклюзии представляется разновидностью профессиональной готовности педагога и предполагает сформированность у него необходимых профессиональных компетенций и личностных качеств.

Проблема готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании поднимается в работах С. В. Алехиной, М. Н. Алексеевой, С. А. Алейниковой, Н. А. Прониной, Ю. В. Скоробогатовой, В. В. Хитрюк, С. А. Черкасовой и другими.

С. В. Алехина дает следующее определение понятию «психологическая готовность педагога к реализации инклюзивного подхода в образовании»: «целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса» [11, с. 121]. В качестве ее составляющих С. В. Алехина называет следующие:

— эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие – отторжение), которое определяется степенью выраженности эмоциональных затруднений учителя в процессе включения;

— мотивационные установки;

— ценностно-смысловые установки восприятия «другого», определяющие отношение к идее инклюзии;

— личностная готовность, воплощённая в личностных установках, внутренняя детерминация активности личности педагога [13, с. 19].

Эмоциональное принятие ребенка с особенностями в развитии автором рассматривается в качестве базового компонента, влияющего на эффективность деятельности педагога. «Эмоциональное принятие имеет профессиональный «барьер» — учитель психологически не принимает того ребёнка, в успешности обучения которого он

не уверен. Он не знает, как оценивать его индивидуальные достижения, каким способом проверять его знания» [8, с. 87]. Таким образом, автор обозначает четкую зависимость эмоционального принятия учителем учащегося от уровня его педагогического оптимизма, мотивированности на работу и профессиональной компетентности.

С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова рассматривают готовность педагогов к работе в условиях инклюзии в профессиональном и психологическом аспектах. В структуре психологической готовности они выделяют следующие компоненты: эмоциональное принятие детей с ОВЗ, готовность педагога включать детей данной категории в деятельность на уроке, удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [8].

Н. А. Пронина определяет данный вид готовности как «совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [9, с. 288].

По мнению Ю. В. Скоробогатовой, психологическая готовность педагога к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает сформированность комплекса профессионально значимых качеств, которые базируются на личностных ресурсах [10].

Рассматривая готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, В. В. Хитрюк выделяет понятие «инклюзивная готовность», которое определяется как «сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях» [12, с. 82]. Структура инклюзивной готовности, по мысли этого автора, представлена следующими компонентами: когнитивный, эмоциональный, конативный, коммуникативный и рефлексивный компоненты. «Каждый структурный компонент ИГП содержательно представлен комплексом академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и отражает полисубъектность инклюзивного образовательного пространства» [14, с. 27]. В содержании эмоционального компонента автор особо подчеркивает значение толерантности как одной из ведущих черт личности педагога инклюзивного образования [13].

С. А. Черкасова представляет программу подготовки педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования, основанную на поэтапном формировании компонентов психолого-педагогической готовности к деятельности. В качестве психолого-педагогических технологий на разных этапах работы используются

психолого-педагогический тренинг и практическая работа в образовательных учреждениях.

Если рассматривать психологическую готовность к профессиональной деятельности в условиях образовательной инклюзии как совокупность определенных профессиональных компетенций и личностных качеств педагога, закономерно встает вопрос о способах и условиях их формирования.

Проблема готовности педагогов к реализации педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии на сегодняшний день представлена в сравнительно небольшом количестве научных работ. Она поднимается в исследованиях С. В. Алехиной, Р. А. Фахрутдиновой, И. Н. Хафизуллиной, Е. В. Богдановой, А. В. Мирук, Н. Ю. Корнеевой и другими. Инклюзивная компетентность рассматривается авторами как составляющая профессиональной компетентности педагогов, позволяющая им осуществлять педагогическую работу в условиях инклюзивного образования [8, 11].

В условиях реформирования системы образования и меняющихся требований к личностным и профессиональным качествам педагога проблема готовности остается не только актуальной, но и получает дополнительные аспекты изучения.

В нашем исследовании мы исходим из представления о психологической готовности педагогов к деятельности в условиях инклюзии как о субъектном качестве личности, структурными компонентами которого выступают когнитивная, мотивационная и конативная готовность к реализации инклюзивного подхода в педагогической деятельности.

Предпринятый анализ научных взглядов на природу готовности к деятельности и психологической готовности к деятельности в условиях инклюзивного образования в частности, позволяет определить последнюю как интегративное образование личностных характеристик субъекта (профессионально-важных знаний, мотивов, ценностных ориентаций, отношений и свойств), которое обеспечивает направленность и возможность решать задачи образовательной инклюзии обучающихся и формируется в результате специально организованного обучения. Поскольку она является разновидностью психологической готовности к педагогической деятельности в широком смысле, последняя рассматривается нами как фундамент психологической готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, формировать которую логично посредством дополнительного профессионального образования.

#### 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. — С.83-92.

2. Алехина, С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С.В. Алехина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. — 2012. — № 4 (22). — С. 117-127.

3. Алехина, С.В. К вопросу психологической готовности учителя к включающему образованию / С.В. Алехина // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина, Т.В. Тимохина. — Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. — 955 с. — С.16-20.

4. Гришанова, Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых: материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004. / Н.А. Гришанова. — М., 2004. — 16 с.

5. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: диссертация доктора пед. наук: 13.00.01 / Дурай-Новакова Крыстына Мечиславовна. — М., 1983. — 356 с.

6. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. — Минск: Изд-во БГУ, 1976. — 176 с.

7. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2006. — № 8. — С. 20-26.

8. Митина, Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве / Л.М. Митина // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. — 2015. — №3 (15). — С. 79-86.

9. Пронина Н. А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла // Молодой ученый. — 2014. — № 7. — С. 287–289. URL: <https://moluch.ru/archive/66/10962/> (дата обращения: 16.07.2018)

10. Скоробогатова, Ю.В. Готовность педагогов общеобразовательных учреждений к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Ю.В. Скоробогатова // Современные исследования социальных проблем. — 2016. — № 8 (64). — С. 173-181.

11. Хафизуллина, И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями / И.Н. Хафизуллина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2007. — № 1. — С. 83-88.

12. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В.В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета. — 2012. — № 1. — С. 80-84.

13. Хитрюк, В.В. Толерантность будущих педагогов к детям с особыми образовательными потребностями: к вопросу о готовности к работе в условиях образовательной инклюзии / В.В. Хитрюк, О.А. Ульянова // Весн. Брэсцкага ўн-та. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2013. — № 1. — С. 120–128.

14. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.08 / Хитрюк Вера Валерьевна. — Калининград, 2015 — 54 с.

### **Сведения об авторе**

**Пиманова Людмила Александровна** — заведующий отделом сопровождения инклюзивного образования ГБУ ДПО СО «Центр специального образования», методист высшей категории, учитель-логопед

## Ссорин В.В.

### Удовлетворённость населения качеством дошкольного и общего образования в Самарской области

**Аннотация.** В статье изложены результаты исследования удовлетворённости населения качеством дошкольного и общего образования в Самарской области. Поскольку удовлетворённость населения является, на наш взгляд, ключевым показателем при оценивании деятельности системы общего и дошкольного образования, то приведённые в статье результаты будут интересны как работникам системы образования Самарской области, так и широкому кругу читателей.

**Ключевые слова:** качество образования, удовлетворённость населения, дошкольное образование, общее образование.

Удовлетворённость населения является важным показателем при оценивании деятельности системы общего и дошкольного образования в Самарской области. В проведённом нами исследовании удовлетворённость качеством общего и дошкольного образования изучалась через ответы опрошенных нами респондентов (родителей, законных представителей обучающихся) на ряд прямых вопросов.

Предваряя описание полученных результатов, считаем необходимым привести основные определения, использованные нами для формирования методологии проведённого нами исследования. Для целей настоящего исследования используются следующие основные понятия:

«Удовлетворённость населения» — позитивное отношение группы людей к предмету оценки, возникающее в результате сравнения реальных свойств и качеств предмета оценки с ожиданиями.

«Образование» — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

«Дошкольное образование» — воспитание, обучение и развитие, а также присмотр, уход и оздоровление детей дошкольного возраста от 2 месяцев до 7 лет.

«Общее образование» — это совокупность общезначимых нравственных и культурных знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, достаточных для осознанного и продуктивного участия человека в жизни общества.

«Респонденты» — лица, принимающие участие в социологическом или другом опросе, анкетировании. В рамках нашей методики респонденты — родители, законные представители воспитанников и учащихся, посещающих дошкольные и общеобразовательные организации Самарской области.

Исследование проводилось нами в первом полугодии 2024 года (с начала марта по середину июня). Метод проведения исследования — анонимный анкетный опрос, проводимый в онлайн-формате при помощи сервиса Яндекс Формы. Всего по состоянию на 24 июня 2024 года нами было опрошено 50926 респондентов. Из них количество опрошенных родителей, законных представителей учащихся, посещающих общеобразовательные организации составило 33185 человек. Количество опрошенных родителей, законных представителей воспитанников, посещающих дошкольные образовательные организации, составило 17741 человек.

Для начала рассмотрим оценку системы общего образования в Самарской области, данную родителями (законными представителями) обучающихся, посещающих общеобразовательные организации (школы, лицеи, гимназии) в Самарской области. На вопрос анкеты «На Ваш взгляд, в каком состоянии сейчас находится общее образование в Самарской области (школы, лицеи, гимназии)» нами были получены следующие результаты. Хорошим состоянием общего образования (школы, лицеи, гимназии) в Самарской области считают 14659 опрошенных нами респондентов (44,17 %), а удовлетворительным — 14085 респондентов (42,44 %). По мнению 2791 респондента (8,41 %) общее образование находится в плохом состоянии. Затруднились с ответом на этот вопрос 1650 участников опроса (4,97 %).

Таким образом, большинство (86,62 %) ответов респондентов разделились между двумя вариантами ответа: «В хорошем» и «В удовлетворительном», что, на наш взгляд, показывает довольно высокую оценку качества общего образования в Самарской области.

Детализированное оценивание критериев качества общего (пять критериев) образования проводилось по пятибалльной шкале, где один балл «1» — «очень плохо», два балла «2» — «плохо», три балла «3» — «средняя оценка/удовлетворительно», четыре балла «4» — «хорошо» и пять баллов «5» — «очень хорошо». Также при ответе на вопросы об оценке критериев качества дошкольного и общего образования, респонденты могли выбрать вариант ответа «Затрудняюсь ответить».

Как можно увидеть из Таблицы 1, все критерии качества общего образования оценены респондентами, родителями учащихся, посещающих общеобразовательные организации, достаточно высоко выше трёх баллов. Самую высокую оценку получил критерий «Квалификация учителей» ( $M=4,21$ ), что, на наш взгляд, является очень важным показателем при оценке качества общего образования.

**Таблица 1.**

**Средние баллы оценок по критериям качества общего образования в Самарской области по пятибалльной шкале ( $n=33185$ )**

№	Критерии качества общего образования в Самарской области	Кол-во ответов*	Средний балл (M)
1.	Комфортность условий (чистота, уют)	32394	4,03
2.	Оснащение компьютерами, учебным оборудованием, пособиями	30977	3,86
3.	Квалификация учителей	31633	4,21
4.	Качество обучения (достаточность получаемых знаний)	32249	3,99
5.	Качество проведения воспитательной работы	31745	4,15

\* Количество ответов респондентов без учёта варианта «Затрудняюсь ответить»

В отношении качества дошкольного образования в Самарской области нами были получены следующие результаты. Считают, что дошкольное образование в Самарской области находится в хорошем состоянии 11224 респондента (63,27 %). В удовлетворительном – 5524 респондентов (31,14 %). По мнению 448 респондентов (2,53 %) дошкольное образование находится в плохом состоянии. Затруднились дать ответ на этот вопрос – 545 участников опроса, что составило 3,07 %. Таким образом большинство (94,40 %) ответов респондентов разделились между двумя вариантами ответа: «В хорошем» и «В удовлетворительном», что, на наш взгляд, показывает высокую оценку качества дошкольного образования в Самарской области.

Детализированное оценивание критериев качества дошкольного образования проводилось по такой же пятибалльной шкале, как и оценка критериев качества общего образования в Самарской области, где «1» — «очень плохо», «2» — «плохо», «3» — «средняя оценка», «4» — «хорошо» и «5» — «очень хорошо». Так же опрошенные нами респонденты могли выбрать вариант ответа «Затрудняюсь ответить».

**Таблица 2.**

**Средние баллы оценок по критериям качества дошкольного образования в Самарской области по пятибалльной шкале ( $n=17741$ )**

№	Критерии качества дошкольного образования в Самарской области	Кол-во ответов*	Средний балл (M)
1.	Комфортность условий (чистота, уют, обустроенность помещений, территории для прогулок)	17581	4,32

2.	Оснащённость средствами для игры и развития (достаточное количество игровых и развивающих предметов, пособий, игрушек)	17518	4,24
3.	Квалификация воспитателей (умение выстроить развивающую работу с детьми, найти индивидуальный подход к каждому ребёнку)	17586	4,63
4.	Качество организации питания детей (качество пищи, объём порции, разнообразие меню)	17268	4,32
5.	Качество проводимой образовательной работы (познавательная, исследовательская, речевая, музыкальная, двигательная, изобразительная деятельность, конструирование)	17495	4,60
6.	Соблюдение режима дня, гигиены (организация прогулок на свежем воздухе, тихого часа)	17560	4,65

\* Количество ответов респондентов без учёта варианта «Затрудняюсь ответить»

Как можно увидеть из Таблицы 2, все критерии качества дошкольного образования оценены опрошенными нами респондентами (родителями, законными представителями воспитанников) очень высоко выше четырёх баллов. Самую высокую оценку получил критерий «Соблюдение режима дня, гигиены (организация прогулок на свежем воздухе, тихого часа)» (M=4,65).

Как видно из статьи проведённый в 2024 мониторинг удовлетворённости родителей обучающихся качеством образования в общеобразовательных и дошкольных образовательных организациях Самарской области показал достаточно высокий уровень удовлетворённости населения состоянием общего (школы, лицеи, гимназии) и дошкольного образования.

Сумма положительных ответов на вопрос о состоянии общего образования (школы, лицеи, гимназии) в Самарской области, данная респондентами (родителями, законными представителями учащихся, посещающих общеобразовательные организации), полученная сложением количества ответов «В хорошем» и «В удовлетворительном», составляет 28744 ответа или 86,62 %.

Сумма положительных ответов на вопрос о состоянии дошкольного образования в Самарской области, данная респондентами (родителями, законными представителями воспитанников, посещающих дошкольные образовательные организации), полученная сложением количества ответов «В хорошем» и «В удовлетворительном», составляет 16748 ответов или 94,40 %.

Средние баллы больше половины оценок по детализированным критериям качества общего образования в Самарской области получили оценки выше 4-х баллов по пятибалльной шкале

Средние баллы всех оценок по детализированным критериям качества дошкольного образования в Самарской области получили оценки выше 4-х баллов по пятибалльной шкале.

Выше остальных были баллы по критериям: «Квалификация учителей»  $M=4,21$  в общем образовании и «Соблюдение режима дня, гигиены (организация прогулок на свежем воздухе, тихого часа)»  $M=4,65$  в дошкольном образовании.

Таким образом, подводя итог всему вышеизложенному, можно отметить, что родители обучающихся в Самарской области достаточно высоко оценивают качество как дошкольного, так и общего образования в Самарской области. Тем не менее мы считаем, что изложенные в данной статье результаты проведённого нами исследования закладывают базис как дальнейшего изучения состояния образования в Самарской области, так и определения направлений для улучшения работы в системе образования.

#### **Сведения об авторе**

**Ссорин Вадим Владимирович** — научный сотрудник ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара

## Ларина Т. В., Порунова Н. В.

### Психолого-педагогическое сопровождение социализации и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан в условиях образовательной организации

Проблема психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов тесно связана с проблемой межэтнического и межкультурного взаимодействия и является актуальной. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка, в том числе ребенка из семьи мигрантов — это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия.

Акультурационные изменения у детей из семей мигрантов отражаются в таком понятии, как «культурный шок». Симптомы культурного шока — недостаток уверенности в себе, тревожность, раздражительность, бессонница, психосоматические расстройства, депрессия. Но есть и позитивная сторона процесса — ярко выраженный личностный рост, возникающий при благоприятных условиях вхождения в новую культуру, когда индивид проходит цикл «стресс — адаптация — личностный рост». Первоначальный дискомфорт ведет к принятию новых ценностей, моделей поведения и, в конечном счете, важен для саморазвития личности.

Проблема обучения, адаптации детей мигрантов является актуальной для большинства школ Самарской области. По заданию министерства образования Самарской области лабораторией практической психологии в системе образования ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» в 2023 и 2024 годах проводится исследование на тему «Мониторинг сформированности образовательных потребностей и субъектности детей мигрантов в общеобразовательных организациях Самарской области».

Основная трудность для детей из семей мигрантов — недостаточный уровень владения русским языком. Однако, оказавшись в непривычных, а порой и неблагоприятных условиях, такие дети могут столкнуться с множеством других трудностей:

- социальными (отсутствие или нехватка социальных навыков, ориентация на нормы и правила культуры своей родины и др.);
- психолого-педагогическими (низкая учебная мотивация, заниженная самооценка, высокий уровень тревожности, агрессивность, негативное отношение к новым социокультурным нормам, дискриминация, травля (моббинг) и др.).

Одними из первых с трудностями в процессе адаптации детей мигрантов в школе сталкиваются классные руководители и педагоги-психологи. Им предстоит снизить уровень тревожности, повысить учебную мотивацию, сформировать у ребенка из семьи мигрантов коммуникативные умения и навыки, релевантные принимающей среде.

Психолог должен профессионально определиться в отношении всех участников школьной системы отношений, построить с ними успешные взаимоотношения. В качестве объекта психолого-педагогического сопровождения школьного психолога выступают либо конкретный школьник, либо группа школьников. Что касается взрослых участников учебно-воспитательного процесса — педагогов, администрации, родителей, — они участвуют в процессе психолого-педагогического сопровождения вместе с психологом на принципах сотрудничества и профессиональной ответственности.

Помимо проблем адаптации к принимающей среде у детей мигрантов при переходе в среднее звено добавляются и трудности, связанные с подростковым возрастом, изменения в самовосприятии, ценностях, отношении к обучению и сверстникам. Представим некоторые результаты, полученные в ходе данного исследования детей мигрантов, обучающихся в 6–7-х классах общеобразовательных школ.

В исследовании *дети мигрантов* обозначены как дети иностранных граждан, переехавших на постоянное место жительства в нашу страну по причине национально-правовой, экономической, политической нестабильности или иным причинам (далее — «дети с миграционной историей» или «несовершеннолетние иностранные граждане»).

*Психологическое благополучие* ребенка-мигранта целесообразно рассматривать с точки зрения его позитивного состояния и с точки зрения наличия состояний, характеризующих психологический дискомфорт (сниженный фон настроения, отношение к школе и мотивация, соматические трудности психологической природы, агрессивность и др. Особое внимание следует уделить социальной тревожности, которая негативно сказывается на успешности адаптации в образовательном пространстве [1].

В своем исследовании мы придерживались подхода, что, если у ребенка мигранта сообразно возрасту развиты все когнитивные, эмоционально-волевые, умственные способности, то это дает нам право предполагать, что он быстрее адаптируется в новой школьной среде, будет психологически благополучен.

*Описание выборки:* В исследовании приняли участие 913 обучающихся из семей мигрантов, которые пришли на обучение в 1–11-е классы школ Самарской области за последние 1-2 года. Всего 90 школ. Полученные результаты сравнивались с результатами из ранее проведенных психологических мониторингов в Самарских школах.

По краткой информации, полученной из анкет детей, указавших *родную страну*, выборку составили обучающиеся из Таджикистана (63 %), Узбекистана (17 %), Киргизии

(8 %), Армении (4 %), Азербайджана (4 %). Доли детей из Украины, Германии, Австрии, Грузии, Беларуси, Туркменистана представлены незначительно (0,5-1,5 % обучающихся).

По уровню владения русским языком, исходя из мнения педагогов, 2 % обследованных детей-мигрантов не владеют русским языком, 39 % владеют плохо, 48 % хорошо владеют русским языком, а 11 % отлично.

*Психодиагностический инструментарий*, используемый в исследовании, входит в соответствующий возрасту пакет методик диагностики познавательных, регулятивных, личностных и коммуникативных функций.

Обозначим некоторые выявленные закономерности в результатах исследования личностного развития детей мигрантов подросткового возраста. Данные взяты по обучающимся 6–7 классов, всего 95 человек.

1. *«Изучение уровня притязаний и самооценки школьников»*: в 6–7-х классах учащихся с миграционной историей доля детей с продуктивной и гармоничной самооценкой составляет 33 % (это чуть меньше, чем в общей самарской выборке (38 %), но высока и доля детей с непродуктивным вариантом — 42 %, значительно меньше доля с низкой — 25 % (в общей самарской выборке таких детей 13 %). Таким образом, можно сделать вывод, что адекватная самооценка, как личностный компонент, у обучающихся 6–7-х классов группы детей несовершеннолетних иностранных граждан сформирована в достаточной степени, но в целом, менее благоприятна, чем у детей общей самарской выборки. Самооценка в этом возрасте поднимается на качественно новую ступень, обогащается новым содержанием и приобретает новые функции. Ребёнок начинает осознавать себя как личность, обладающую определёнными психическими качествами, включёнными в систему социальных отношений. Самооценка подростка складывается под влиянием сравнения себя со сверстниками, суждений сверстников и оценок взрослых. Дети мигрантов, обладающие неблагоприятным вариантом самооценки, нуждаются во внимании педагогов психологов и классных руководителей.

2. *«Эмоциональное отношение к учению» обучающихся 6–7 классов*: большинство обследуемых детей мигрантов имеют высокую (53 %) и среднюю (41 %) познавательную активность, при этом средний уровень тревожности (42 %) и средний (40 %) и низкий (35 %) уровень гнева, что в целом даёт право назвать их мотивацию продуктивной с позитивным эмоциональным отношением к учению. Отметим 97 % детей мигрантов 6–7 классов с высокой и средней познавательной активностью, которая выше, чем в группе детей общей выборки (94 %).

Отметим и тот факт, что около четверти детей мигрантов продемонстрировали высокий уровень тревожности (27 %) и высокий уровень гнева (25 %). На этих детей необходимо обращать особое внимание.

По показателю «Мотивация учения» в 6–7 классах преобладает число детей с 3-м и 4-м уровнем (3 уровень — средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией — 37 % обучающихся; 4 уровень — сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению — 36 % обучающихся). Продуктивную мотивацию, которая проявляется в позитивном отношении к учению (2 уровень) продемонстрировали 18 % обучающихся детей мигрантов 6–7 классов.

Отметим, что мотивация в подростковом возрасте отличается тем, что мотивы начинают отражать формирующееся мировоззрение и планы будущей жизни. В мотивах подростков содержится аргументация и предвидение последствий принятого решения, что снижает импульсивность действий и поступков.

### 3. Тест аксиологической направленности школьников

По результатам проведенного исследования, дети мигрантов 6–7 классов продемонстрировали несколько отличные от общей выборки ответы на вопросы о ценностях. Так, например, среди детей мигрантов больше, чем в общей выборке тех, у кого сильнее сформированы жизненные ценности образования (53 %), семьи (60 %), а среди личностных ценностей чаще, чем в общей выборке, сформированы ценности коллективности (58 % детей, и это на 11 % больше показателей общей выборки), традиций (60 %, что больше, чем в общей выборке на 15 %).

Ценности сферы досуга, а также ценности достижения и материального благополучия сформированы реже, чем в общей выборке. Ценности в подростковом возрасте интенсивно формируются, что отражается на становлении характера и личности подростков. Данные результаты еще раз демонстрируют то, что дети с миграционной историей несколько отличаются от самарских детей, и при работе с ними педагогам-психологам необходимо учитывать эти особенности.

4. Методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой у обучающихся детей мигрантов 6–7 классов. Большинство детей данной группы выборки имеют средний (50 %) и низкий (35 %) уровень саморегуляции (58 %), недостаточно гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них не до конца осознанно. По показателям «планирование», «моделирование», «программирование», «оценивание результатов», «гибкость» и «самостоятельность» дети мигрантов продемонстрировали на 2–8 % более низкие результаты, чем в общей выборке.

Таким образом, можно говорить, что дети мигрантов по некоторым показателям отличаются от группы самарских школьников. При этом некоторые особенности развития и личностные качества детей с миграционной историей развиты даже лучше, чем в общей выборке. Например, высокая познавательная активность лучше демонстрируются обучающимися с миграционной историей. Эти дети считают образование более ценным и

в большинстве ориентированы на получение высшего образования, поэтому учатся много и с особым усердием. Вероятно, это для них дополнительные возможности интеграции, дальнейшего трудоустройства. Родители детей мигрантов более ответственно относятся к образованию своих детей, так как большинство из них не получили такового на своей родине. Но интеллектуальные показатели и некоторые компоненты саморегуляции поведения у данной категории обучающихся развиты более слабо. В том числе из-за недостаточного владения русским языком.

Основной механизм разработки и реализации индивидуальной стратегии сопровождения детей мигрантов — психолого-педагогический консилиум (ППк).

По итогам консилиума составляется список детей мигрантов, нуждающихся в специализированном сопровождении, и разрабатывается индивидуальный план для каждого из них. Роль классного руководителя ключевая: он координирует и обеспечивает взаимодействие специалистов, участвующих в процессе адаптации.

Совместными усилиями проводится языковая и психолого-педагогическая диагностика, разрабатываются план мероприятий и программа адаптации, включая внеурочную деятельность и дополнительное образование.

Чтобы адаптация прошла успешно, участники ППк организуют психолого-педагогическое сопровождение каждого ребенка с миграционным опытом. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности учеников из семей мигрантов, связанные с культурной, социальной, этнической принадлежностью, а также потребности, интересы, когнитивное развитие каждого ребенка.

Во многих школах действует волонтерское движение и наставничество. Это можно использовать как ресурс по работе с детьми мигрантами (знакомство со школой, населенным пунктом, обеспечение языковой практики в неформальной обстановке и др.)

Все это способствует интеграции ребенка-мигранта в новое сообщество.

Психолого-педагогическое сопровождение детей-мигрантов — это создание системы комплексной помощи процессу социально-психологической адаптации детей из семей мигрантов к новой социокультурной среде. Сопровождение направлено на развитие у детей социальной компетентности и толерантности; психологического здоровья; накопление опыта творческой деятельности; позитивного социального опыта посредством организации практико-ориентированной деятельности, в ходе которой ребенок находит ответ на решение актуальной проблемы или задачи, возникающих у него при освоении социума, в процессе социально- психологической адаптации.

Важной составляющей индивидуальной поддержки ребенка иностранных граждан является работа с его родителями. Педагоги устанавливают контакт с родителями, чтобы узнать их потребности и интересы, связанные с обучением.

Интеграция родителей из числа иностранных граждан осуществляется через разнообразные формы, в том числе и совместной работы с родителями и детьми: родительские собрания, родительские клубы, выездные лагеря, экскурсии, иные неформальные мероприятия. Следует привлекать родителей детей иностранных граждан к участию в жизни класса и родительского сообщества, причем по максимально широкому кругу вопросов, не ограничиваясь этнокультурной тематикой. Таким образом происходит транслирование детям и взрослым образцов поведения, ценностей и норм принимающего общества. Эффективность сотрудничества ОО и семьи в организации адаптации и обучения детей, русский язык для которых не является родным, может быть обеспечена при условии единства в понимании взрослыми сущности образовательной деятельности, ее роли в развитии ребенка. В связи с этим важное место в ОО занимает обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

#### Список литературы

1. Зборовский Г. Е., Щуклина Е. А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. — 2013. — № 2. — С. 80–91.
2. Программа оценки особых образовательных потребностей детей иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации. / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 238 с.
3. Интеграция детей из семей иноэтничных мигрантов средствами образования: методическая и консультативная поддержка школ и детских садов в регионах России [Электронный ресурс]: URL: <http://mpgu.su/integration/>; <http://www.etnosfera.ru>
4. Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: учебно-методическое пособие для педагогов-психологов / под ред. О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова. — М.: МГППУ, 2013 [Электронный ресурс]: URL: [https://psyjournals.ru/soprovozhdenie\\_migrantov/issue/index.shtml](https://psyjournals.ru/soprovozhdenie_migrantov/issue/index.shtml) (открытый доступ).

#### Сведения об авторах

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

**Порунова Наталья Владимировна** — методист, начальник психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

## Хохлов С.С., Хохлова С. А.

### Базовые ценностно-мотивационные механизмы личности школьника и их специфика в современных реалиях образования

**Аннотация.** В данной статье будет рассматриваться специфическая роль инстинктивных механизмов в повседневной школьной жизни обучающегося, конкретно роль инстинкта власти.

В первую очередь стоит определить, что мы подразумеваем под инстинктом власти в контексте данной статьи, это стремление к превосходству, быть лучше других в каком-либо виде деятельности, дарующая чувство собственной значимости и «возвышения» над другими детьми. Превосходство способствует получению обучающимся определенных положений, ролей, дарующих им толику власти в рамках школьного обучения.

Ф. Ницше в своих афоризмах утверждал, что нет большего удовольствия, радости, чем чувство победы над противником [6]. Значимость соперничества (соревнования) и радости от победы, успехов коллектива отмечал и известный русский педагог А.С. Макаренко [5]. Если рассматривать соревновательный элемент как элемент, непосредственно связанный с инстинктом власти, можно отметить, что в воспитании и мотивации обучающихся данный фактор имеет важное значение и часто применяется на практике. А. Адлер рассматривал волю к власти как проявления более общего мотива — цели достичь превосходства или совершенства, то есть стремления улучшить себя, развить свои способности и возможности [7].

Если рассматривать мотивацию школьника с позиции Я-концепции (У. Джеймс, К. Роджерс, А. Маслоу), то стремление к превосходству можно оценивать как механизм ведущей мотивации по сохранению положительного образа Я и приближению его к Я идеальному, сокращение между ними дистанции [9]. По своей сути школьник участвует в соревнованиях, чтобы самоутвердиться, создать положительный образ своего Я и создать причины себя любить.

А.Н. Леонтьев определяет мотив как «опредмеченную» потребность [3]. Другими словами, мотив конкретен, это тот непосредственный побудитель к действиям. В случае обучения в школе, участия во внеклассных мероприятиях мотивами для активной деятельности могут стать: желание получить похвалу от родителей, педагога, показать свои способности, самоутвердиться, удовлетворить потребность во внимании со стороны сверстников и взрослых, испытать радость победы, получить материальные

поощрения и т.д. Как видно из вышеизложенного, причин для активного участия в образовательном процессе и внеурочной деятельности у школьника достаточно.

Мотивация и ценности человека тесно переплетаются между собой, вектор ценностных ориентаций способствует возникновению определенных мотивов поведения, также как порой случайные успехи и достижения, могут оказать воздействие на формирование у человека определенных ценностных убеждений. Все мы прекрасно знаем как порой неудачи в учебной деятельности, когда идет оценка достигнутого результата «акцептор результатов действий» по схеме, предложенной Б.Г. Ананьевым, происходит переоценка ценностных отношений к предмету как способ защиты психики от травмирующих, снижающих самооценку последствий неудачи. Длительный процесс фрустрации перетекает в мотивацию избегания определенной деятельности или локализуется в виде отрицания значимости определенного предмета (например, «Все равно мне в жизни эти знания не пригодятся», «Я буду поступать ... мне там это не пригодится», «Какой смысл мне это учить, только время терять»).

В данной части статьи необходимо сделать небольшое отступление в отношении проявлений превосходства и власти в жизни человека и их способов обозначения в социуме. Так как стремление к превосходству и власти, как отмечалось выше, является инстинктивным, базовым механизмом, который существует с рождения и имеет биологические, объясняемые теорией эволюции, процессы, то и ряд обозначений имеют глубокую биологическую основу.

В рамках направления этологии (социобиологии), в частности представленный д.б.н. Дольником В.Р. [1], можно выделить значимость вертикального положения в отношении восприятия власти и превосходства. Если проанализировать ряд речевых нюансов в отношении власти, то мы можем отметить ряд фраз, явно указывающих на значимость вертикального положения: «Приказ пришел сверху», «Занять высокое положение», «Этот человек на недосягаемой высоте», «Высоко метишь», «Нацелился на самый верх», «Смотреть свысока». Также данный аспект проявляется в обыденной жизни, желая проявить власть, человек встает в положение, которое возвышает его над тем, кто должен подчиниться, родитель отчитывает сидящего и смотрящего снизу вверх ребенка, начальник отчитывает подчиненных с возвышения, политик, военный раздает распоряжения с трибуны, лектор читает доклад с возвышения и т.д. Признак власти всегда сопровождается вертикальностью положения, богачи селятся в пентхаусах, особняк строится на вершине скалы, горы, судьи располагаются на возвышении, победители в спортивном соревновании встают на места, соотносящиеся с высотой положения. Данная особенность уходит корнями к обезьяньим предкам, в социуме которых вожак в группе занимает положение, возвышающееся над другими, например

верхние ветки дерева. Признаком превосходства и власти также можно считать, символику, украшения, регалии, погоны, медали и т.д.

Данное отступление от темы было необходимо по причине пояснения дальнейших оценок современного положения школьника в образовательной среде и его ценностно-мотивационной сферы.

Каким образом внешне поощряется и мотивируется современный школьник за успехи и достижения в учебе, внеурочной деятельности, перечислим основные: грамоты, дипломы, значки, похвала перед коллективом, родителями, дополнительные баллы для поступления в ВУЗ, бесплатные путевки и т.д.

В личностном и ценностном плане социальная активность и успехи в учебе, для школьника — это прежде всего способ добиться уважения, похвалы от значимых взрослых, проявить и показать себя перед сверстниками, завоевать дружеские симпатии и т.д.

Отдельно можно упомянуть о потребности девушек к демонстрации себя перед аудиторией, потребность в восхищении. В связи с ковидными ограничениями долгое время в школе внеклассные мероприятия проводились дистанционно или ограничивались одним классом в актовом зале, что также негативно сказывалось на данной потребности, снижая мотивацию к активному участию во внеклассных мероприятиях.

Рассматривая глобально ситуацию с ценностно-смысловой сферой, современному школьнику не хватает четкого вектора и устремлений, отсутствие государственной идеологии и четкой цели, создает в среде подрастающего поколения ценностный вакуум, который они вынуждены заполнять самостоятельно. Подростки, особенно мальчики, в определенном смысле, похожи на Дон Кихота Мигеля де Сервантеса, которые ищут себе цель, смысл, ищут место и способ стать важным, героем, если нет врага, его придумывают, находят там, где его нет. Именно поэтому так важен вектор и работа с ценностно-смысловой сферой.

На базе МБОУ «Школа № 36» г.о. Самара проводилось лонгитюдное исследование на протяжении 9 лет, по результатам сбора информации об особенностях ценностно-смысловой сферы школьника методикой АНЛ 4.4. На основе собранных эмпирических данных было проведено, с большой поддержкой и помощью д.пс.н. А.В. Капцова, изучение методом временных рядов, подробные данные можно посмотреть в статье [8]. В данном исследовании можно обратить внимание на направленность изменений ценностей в отношении образования. Во-первых, снижение ценности образования взаимосвязано со снижением ценности достижения в учебной деятельности и общей активности. Во-вторых, в женской выборке прослеживается снижение ценности внеурочной деятельности и социальной активности. В-третьих, прослеживается тенденция к снижению ценности образования в мужской и женской выборках.

Итог: ряд нововведений и решений относительно образования отрицательно сказываются на индивидуальной мотивационной и ценностной сфере обучающегося. Прежде всего, нивелирование фундаментальных потребностей, базирующихся на инстинктивном механизме психики, потребность в личных достижениях, соревновании, борьбе, победе. Ограничение детей от значимого жизненного опыта может негативно сказаться на адаптации во взрослой жизни. Детям необходимо испытывать чувство победы и горечь поражения, это закаляет характер и готовит к возможным сложностям и лишениям в их будущем. Двух модальная система распределения показателей ценностей [8] свидетельствует о изменениях, происходящих в сфере индивидуальности школьника, в связи с изменениями требований и организационных подходов в образовательном учреждении. Среди положительных нововведений можно отметить возрождение организационных моментов в воспитании молодежи, «орлята», «движение первых». Приобщение к значимой деятельности, подключение к воспитанию младших школьников старшеклассников, приобщение к научной деятельности.

Какие шаги возможны для улучшения ситуации в данном случае? Привнесение достижений групповых, оценка не только индивидуальных достижений, но и коллективных (классов, школ). Преобладание коллективных достижений над индивидуальными, Использование соревновательных элементов в образовании и внеурочной деятельности. Введение единой формы. Поощрения индивидуальные могут рассматриваться как достижения всего коллектива, поощрение активности, порицание пассивности. Смысл в том, чтобы компенсировать недостаток чувства индивидуальных успехов, коллективными и способствовать развитию у детей радости и гордости за достижения группы и коллектива, а не только личные.

#### Список литературы

1. Дольник В. Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей. — СПб.: Петроглиф, 2009. — 352 с., илл. — ISBN 978-5-98712-040-8.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с.
3. Леонтьев А. И. Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс]. URL: [https://safronovaolesya.usite.pro/biblioteka/leontev\\_deyatelnost\\_soznanie\\_lichnost.pdf](https://safronovaolesya.usite.pro/biblioteka/leontev_deyatelnost_soznanie_lichnost.pdf) (Дата обращения 10.10.2024)
4. Леонтьев Д.А. Большая Российская энциклопедия – электронная версия. [Электронный ресурс]. URL: <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2234628> (Дата обращения 10.10.2024)
5. Антон Макаренко. Педагогическая поэма. Полная версия. —М.: АСТ, 2018 ISBN 978-5-17-099323-9.
6. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей / Пер. с нем. Е. Герцык и др. — М.: Культурная революция, 2005.

7. Основные понятия и структура индивидуальной психологии. Лекция № 2. [Электронный ресурс]. URL: [https://sgpi.ru/user/-287/umk/Лекция%20№2\\_doc.pdf](https://sgpi.ru/user/-287/umk/Лекция%20№2_doc.pdf) (Дата обращения 14.10.2024)

8. Хохлов С.С., Хохлова С.А. Анализ Личностных ценностей младших школьников методом временного запаздывания // Вестник Самарской Гуманитарной Академии. Серия: Психология [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67946970> (Дата обращения 10.10.2024, 12.10.2024, 17.10.2024)

9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследование и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. / Перевод С. Меленевской и Д. Викторовой. — СПб.: Питер Пресс, 1997. — 683 с.

#### **Сведения об авторах**

**Хохлов Сергей Сергеевич** — педагог-психолог ГОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

**Хохлова Светлана Анатольевна** — педагог-психолог ГОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

## **Абдеева Е. М., Горичева С. М.**

### **Использование дидактической игры «Узнай меня» в развитии детско-родительских взаимоотношений**

В современном мире все чаще уделяется внимание вопросу детско-родительских взаимоотношений. Семья для ребенка является главным первым институтом в развитии полноценной личности. В семье ребенок учится любить, сочувствовать и сострадать; учится спорить и находить пути разрешения конфликтов. Но главное, в семье ребенок учится следовать семейным традициям, чтить их и переносить во взрослую самостоятельную жизнь.

Вопросами проблемы детско-родительских взаимоотношений и влияния их на дальнейшее полноценное развитие ребенка занимались отечественные и зарубежные психологи и психотерапевты: Д. Винникотт, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.И. Захаров, М. Кляйн, А.Е. Личко, К. Роджерс, А.С. Спиваковская, В.В. Столин и др. В своих работах они рассматривают родительские отношения как систему разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребёнка, его поступков.

Современные дошкольные образовательные организации в рамках выполнения ФОП активно взаимодействуют с родителями, вовлекая их становиться равноправными участниками образовательного процесса, повышают уровень родительской психологической грамотности, работают над снижением уровня тревожности и эмоционального выгорания.

Одним из ключевых аспектов выполнения ФОП ДО является создание условий для построения взаимодействия в форме сотрудничества и установления партнёрских отношений с родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста для решения образовательных задач. Для решения данных задач мы используем современные игровые пособия. Наше дошкольное учреждение оснащено разнообразными дидактическими, игровыми материалами, среди которых хотелось бы выделить авторскую дидактическую игру «Узнай меня».

Дидактическая игра «Узнай меня» используется с целью повышения психолого-педагогической компетенции родителей детей старшего дошкольного возраста. В процессе использования дидактической игры можно решить разные задачи, в том числе:

- обучить родителей новым способам эмоционального, поддерживающего общения с ребенком;
- познакомить их с психолого-педагогическими особенностями детей;
- снизить психологическое и эмоциональное напряжение;

- создавать атмосферу безопасности и доверия;
- развивать такие психические процессы, как: воображение, память, внимание, мышление.

Для проведения игры используются:

— игровой набор «Узнай меня»: игровое поле, состоящее из разноцветных секторов — желтые, зеленые, красные. На игровом поле расположены в случайном порядке желтые цветочные поля, с заданными игровыми задачами (головоломки, схемы лабиринтов, карточки «я люблю»); зеленые — нейтральные сектора; красные — вызов помощи ведущего. Сектора «Старт» и «Финиш» — первый и последний сектора игры;

- кубик с цифрами от 1 до 6;
- песочные часы;
- карточки - схемы для построения маршрута;
- фишки участников;
- карточки с заданиями.

Классификация игры «Узнай меня» может быть проведена:

— по тематической направленности (все задания, представленные на игровом поле, разнообразны);

— по количеству играющих игра может быть индивидуально-соревновательной (минимальное количество участников – двое) или командной (минимальное число команд – 2, в каждой не менее 2-х игроков);

— по способу организации игра может быть: плановой (по плану педагога, организуется по инициативе педагога);

— по виду игрового поля может быть: напольной;

— по целевой аудитории игра может быть: взрослой, детской, семейной.

Игра организована следующим образом: родителям в паре с ребенком предлагается пройти и поиграть в дидактическую игру, взаимодействуя с данным пособием. Игроки устанавливают игровое поле либо с помощью предложенной схемы, либо самостоятельно задуманному плану. Определяют очередность вступления в игру любым предпочитаемым способом: с помощью считалки, жребия или игрального кубика. Участники ставят свои фишки на ячейку «Старт» игрового поля. Бросают кубик и продвигаются по полю на указанное кубиком число секторов. Игрок, вставший на сектор с заданием, выполняет его за отведенное время и в случае неудачи пропускает ход. Выигрывает тот, кто первым дойдет до финиша. В процессе игры участнику может выпасть сектор, содержащий задание.

Каждое из заданий преследует определенную цель. Так, задание «Узнай меня» проводится с целью диагностики ведущего стиля взаимодействия родителя и ребенка,

диагностика уровня осведомленности о приоритетах ребенка, овладение родителем новым вариантом взаимодействия с ребенком. Задание «Крокодил» нацелено на установление взаимопонимания между родителем и ребенком, диагностику существующего уровня взаимопонимания. В задании «Головоломки» предусмотрена диагностика ведущего стиля взаимодействия родителя и ребенка и диагностика уровня осведомленности о приоритетах ребенка, а также овладение родителем новым вариантом взаимодействия с ребенком.

Данное дидактическое пособие отвечает современным требованиям и охватывает весь объем знаний, необходимый ребенку дошкольнику. Способствует развитию творческих способностей, познавательной активности, мелкой и крупной моторики, а также символической функции мышления (в заданиях могут использовать символы, схемы и пиктограммы), логического мышления, способности к анализу, различных средств коммуникации (вербальной и невербальной), перцептивных способностей.

В процессе работы с данным пособием родители могут наглядно увидеть особенности актуального развития детей в процессе решения игровых задач, обогатить способность эмоционального общения со своим ребенком, восполнить недостаток имеющихся практических знаний эффективного взаимодействия.

#### Список литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Поведение ребенка в руках родителей / Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.: АСТ 2014. — с. 127.
3. Коробейников И. А. Специальный стандарт образования – на пути к новым возможностям и перспективам обучения и воспитания детей с задержкой психического развития / И. А. Коробейников // Дефектология. — 2012. — № 1. — С. 10–17.
4. Соловей Е.Ю., Тимофеева Т.В. Игровой набор «МИР ГОЛОВЛОМОК». Смарт-тренинг для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья — М.: Линка-Пресс, 2023. — 62 с.

#### Сведения об авторах

**Абдеева Екатерина Мансуровна** — педагог-психолог государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области многопрофильный лицей № 16 города Жигулевска городского округа Жигулевск Самарской области структурное подразделение «Детский сад "Вишенка"»

**Горичева Светлана Михайловна** — учитель-дефектолог государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области многопрофильный лицей № 16 города Жигулевска городского округа Жигулевск Самарской области структурное подразделение «Детский сад "Вишенка"»

**Алфёрова Е. Н., Мтгян А. Ю., Михальченко Т. В.**  
**Ознакомление дошкольников с музыкальными  
инструментами в аспекте социокультурного  
и медиакультурного образования с использованием  
пособия, создающего условия для сохранения  
психологического здоровья ребёнка**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы обеспечения активности и заинтересованности дошкольника в процессе реализации художественно-эстетического, познавательного и речевого развития в аспекте социокультурного и медиакультурного воспитания. В результате поиска путей повышения учебной мотивации и вовлеченности дошкольников и взрослых в образовательный процесс педагогическими работниками дошкольного учреждения было создано дидактическое пособие, обеспечивающее высокое качество и доступность образования дошкольников.

Современное образование требует внедрения новых инновационных методик и технологий, которые обеспечивали бы не только образование, но и не нарушали бы психологическое здоровье детей.

QR-кодирование информации, в том числе и на занятиях по музыкальному воспитанию дошкольников, помогает получить родителям желаемую информацию на экране мобильного телефона достаточно быстро и просто. Удобство и простота технологии QR-кодирования информации позволяют использовать ее в работе музыкального руководителя непосредственно в образовательной деятельности с дошкольниками, при организации их самостоятельной деятельности, а также в оформлении развивающей предметно-пространственной среды групп ДОО. Болеющий и находящийся дома ребёнок может получить информацию с помощью родителей, которые используют QR-код, содержащий ссылку на видеоурок (или на развивающую игру по теме занятия и т.п.). При этом психологическое здоровье ребёнка сохраняется, ведь он не отрывается от социума группы, его семья активно помогает ему и заинтересована в его личностном развитии. Ребёнок уверен, что любим родителями, что его ждут ребята в группе.

Музыкально-дидактическое пособие дополнено информацией не только в виде иллюстраций, но и звуков музыкальных инструментов, звучания различных видов оркестров, привлекает внимание дошкольников, повышает мотивацию и уровень усвоения предлагаемой информации, а также позволяет решать задачи воспитания и развития ребёнка, не нарушая его психологическое здоровье.

Лэпбук отвечает требованиям ФОП ДО к предметно-развивающей среде:

— информативен;

- многофункционален;
- обладает дидактическими свойствами;
- приобщает ребенка к миру искусства и является средством его художественно-эстетического развития;
- разработан с учетом возрастных особенностей детей, их психологического комфорта;
- обеспечивает игровую, творческую и познавательно-исследовательскую деятельность ребёнка как самостоятельную, так и с помощью взрослого.

Следует заметить, что современный педагог должен обладать определённой функциональной грамотностью, то есть уметь адаптироваться к условиям изменяющейся информативной среды и функционировать в ней, применяя приобретённые умения и навыки в своей педагогической деятельности [1, с. 105].

Опираясь на то, что пространственная организация нашего детского сада связана с отказом от линейного планирования и жестко регламентированной организации жизни [2, с. 28], мы разработали собственное методическое пособие, которое позволяет взаимодействовать педагогу с семьями воспитанников, а также поддерживать детскую любознательность и инициативу, не нарушая психологического комфорта ребёнка.

Дидактическое пособие представляет собой папку-скоросшиватель с заламинированными листами (что способствует многократному использованию пособия в дальнейшем) и состоит из двух частей.

1-я часть, познавательная, знакомит детей с видами инструментов. С помощью QR-кода дошкольники и их родители смогут прослушать звучание струнных, духовых, клавишных и ударных инструментов. Пособие дополнено красочными цветными иллюстрациями, которые наглядно демонстрируют тот или иной инструмент. Также в первой части дошкольник знакомится с различными видами оркестров. В пособии объясняется, чем отличаются баян от аккордеона, металлофон от ксилофона, а QR-код позволяет непосредственно это услышать. Также в первой части пособия дети познакомятся и с необычными инструментами: скрипкой Штроха, октобасом, колёсной лирой, сигарбоксгитарой, гипербасовой флейтой, вотерофоном и другими необычными инструментами. С помощью QR-кода можно даже услышать их звучание, а картинка даёт наглядное представление о инструментах.

2-я часть, практическая, состоит из игровых блоков. Идея для некоторых игр музыкального пособия есть у коллег на различных интернет-сайтах для педагогов [3, 4]. Но данное пособие имеет и существенные характеристики, которые выгодно отличают его от ему подобных. Оно расширено и дополнено QR-кодом, которое содержит звуки различных инструментов и оркестров, подобранные музыкальным руководителем. Практическая часть состоит из различных дидактических игр для старшего дошкольника:

— Загадки для детей о музыкальных инструментах. Рядом с каждой загадкой прикреплены липучки. Ребенок, отгадывая загадки, выбирает и прикрепляет соответствующие картинки-ответы.

— Во втором задании вниманию ребёнка предлагается только половинка музыкального инструмента. Ребёнку нужно найти и подобрать соответствующую половинку к инструменту, прикрепить на липучку и назвать его.

— Третье задание «Пазлы» состоит из целых и разрезанных картонных карточек с музыкальными инструментами, которые нужно собрать сначала по образцу, затем по памяти.

— Следующая игра на закрепление знания о музыкальных инструментах и их названиях «Найди и назови инструмент» представлена в виде путаницы инструментов, в которой ребёнок должен увидеть и назвать уже знакомые ему.

— «Найди инструмент по тени» представлена в виде игр, где сначала ребёнку предстоит внимательно рассмотреть картинки, а затем сопоставить их с тенью от него.

— Музыкально-дидактическая игра «Найди и назови инструмент» представляет собой набор карточек с изображениями разных инструментов и рассказе о них.

— Музыкально-дидактическая игра «Виды оркестров» включает задания по определению видов оркестров и их названий.

— В игре «Необычные музыкальные инструменты» ребёнок знакомится с необычными музыкальными инструментами разных народов мира при помощи педагога, а затем по картинке пробует рассказать сам.

Таким образом, использование данного интерактивного пособия открывает новые возможности в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста, позволяет им достаточно легко усвоить объёмный пласт информации как в группе с помощью педагога, так и совместно с родителями. Можно сделать вывод, что современное образование не нарушает психологическое здоровье, а наоборот помогает малышу освоить информацию глубже, гораздо быстрее и достаточно просто, чем ранее.

#### Список литературы

1. Березкина Е.Н., Спужакина Е.Е. Развитие функциональной грамотности дошкольников в процессе музыкальных занятий. — М.: Эксмо, 2022.
2. Барабанова О.Е., Головина М.А., Журавлева Л.А. Пространство детского сада: музыка, движения / под ред. Лапкиной Т.А., Русакова А.М. — М.: Сфера, 2020.

#### Сведения об авторах

**Алфёрова Екатерина Николаевна** — воспитатель ГБОУ СОШ № 4 пгт. Алексеевка СП ДС «Светлячок» г.о. Кинель Самарской области

**Мтгян Анастасия Юрьевна** — музыкальный руководитель ГБОУ СОШ № 4 пгт. Алексеевка СП ДС «Светлячок» г.о. Кинель Самарской области

**Михальченко Татьяна Владимировна** — воспитатель ГБОУ СОШ № 4 пгт. Алексеевка СП ДС «Светлячок» г.о. Кинель Самарской области

## **Антошкина И. В., Фаттахова М. Ю., Мартынова Е. А.** **Использование нейропсихологических приемов** **в коррекционно-развивающей работе** **с детьми с ОВЗ (ТНР) дошкольного возраста**

В последнее время наблюдается тенденция роста числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Самую многочисленную группу составляют дети, имеющие тяжелое недоразвитие речи (ТНР).

У таких детей могут быть признаки дезадаптивного поведения: это неуспешность в овладении знаниями, трудность контактов со сверстниками, негативизм, отказ от посещения детского сада, страхи, повышенная возбудимость и т.д. У родителей таких детей появляются: повышенная напряженность, эмоциональный дискомфорт, неправильные формы взаимодействия с ребенком, осознание семейного неблагополучия. Но трудности при освоении программного материала возникают не из-за детского нежелания воспринимать материал, а вследствие недоразвития и особенностей развития головного мозга современных детей.

Отечественный психолог А.Р. Лурия установил, что для осуществления психической деятельности необходимо взаимодействие трех основных блоков человеческого мозга, каждый из которых формируется на разных возрастных этапах развития. Первый блок — энергетический, регулирует общие изменения активации мозга (тонус мозга, необходимый для выполнения любой психической деятельности, уровень бодрствования). Второй блок отвечает за прием, переработку и сохранение информации, поступающей из внешнего мира. Третий блок — программирование регуляции и контроля за протеканием психической (сознательной) деятельности.

При нарушениях могут быть следующие симптомы:

— симптомы нарушения 1-го блока мозга: колебания внимания; утомляемость и истощаемость; гипер-гипотонус, мышечные зажимы;

— симптомы нарушения 2-го блока мозга: слуховая, зрительная, тактильная агнозия;

— симптомы нарушения 3-го блока мозга: «уход» от деятельности; невыполнение инструкции; импульсивные реакции, трудности регуляции эмоций и поведения; трудности переключения.

Луриевский нейропсихологический анализ позволяет дифференцировать трудности обучения и поведения, обусловленные индивидуальными особенностями функционирования мозговых структур, от дезадаптации, связанной с неправильным педагогическим воздействием или с патохарактерологическими особенностями личности ребенка [1, 2, 3].

Учитывая симптомы нарушения, можно создать для детей специальные условия развития, где выбор методов и приемов работы предполагает индивидуальный подход в коррекционно-развивающем процессе, где обязательно учитывается структура дефекта и образовательные потребности ребенка. Определение сильных и слабых сторон психического функционирования конкретного ребенка может стать условием эффективной помощи. Важно, как можно раньше выявить отставание в развитии ребенка. При этом не ограничиваться выявлением слабых звеньев, а определить зону его ближайшего развития, опираться на сильные стороны.

Практика работы учителя-логопеда и педагога-психолога в разновозрастной группе компенсирующей направленности для детей с ОВЗ (ТНР) «Ёлочка» структурного подразделения «Детский сад "Самоцветы"» пгт. Смышляевка показывает более высокие результаты, когда традиционные методики обучения и развития детей соединены с современными практическими разработками ведущих нейропсихологов и логопедов.

С этой целью мы решили разнообразить работу с детьми с ОВЗ (ТНР), включив в коррекционно-развивающий процесс использование нейроигр и нейроупражнений. Нейроигры — это различные телесно-ориентированные упражнения, которые позволяют через тело воздействовать на мозговые структуры. Применения нейрогимнастики с детьми группы компенсирующей направленности способствует развитию познавательных процессов, таких как внимание, память, мышление; развивает нейродинамические процессы головного мозга, отвечающие за речь, стимулирует речевую активность детей.

В своей работе мы используем комплекс кинезиологических упражнений, которые имеют свою конкретную цель. Условно их можно разделить на три функциональных блока.

1. Упражнения, которые поднимают тонус коры полушарий мозга (дыхательные упражнения, самомассаж).

— Взявшись за мочки ушных раковин, потянуть их вниз, вверх. Взявшись за среднюю часть ушных раковин, потянуть их вперед, потом назад и в стороны.

— Указательными и средними пальцами обеих рук одновременно «рисовать» круги по контуру щек (массирующими круговыми движениями), вокруг глаз очки (глаза в это время должны быть открыты).

— «Энергетическая зевота». Снимается напряжение с мышц лица, глаз, рта, шеи. Улучшаются функции голосовых связок, речь становится четче. Широко открыть рот и попытаться зевнуть, надавив при этом кончиками пальцев на натянутый сустав, соединяющий верхнюю и нижнюю челюсти.

2. Упражнения, которые улучшают возможности приема и переработки информации — движения перекрестного характера.

— Игра «Звуковая тропинка». Дети идут точно по следам. Если на следе нарисован символ звука [А - о], наступать на него нужно правой ногой. Если на следе нарисован символ звука [У - о], наступать нужно левой ногой. (в старшей группе берём символы пройденных звуков, а в подготовительной группе используем буквы).

3. Упражнения, улучшающие контроль и регулирование деятельности (ритмичное изменение положений рук).

— «Кольцо». По очереди в медленном темпе, когда начинает получаться более быстро перебирать пальцами обеих рук, соединяя их в кольцо с большим пальцем. Правая рука — от указательного пальца к мизинцу, а левая — от мизинца к указательному, при этом проговаривая звуки, слоги или слова для автоматизации звуков. Упражнение повторять в прямом порядке и в обратном.

— «Жаба». Руки положить на стол или на колени. Одна рука сжата в кулак, ладонь другой руки лежит на плоскости стола или на коленях. Задание: одновременно и целенаправленно изменять положения рук при этом проговаривая звуки, слоги или слова.

Используем на занятиях «Нейрологопедические прописи», где представлены задания, способствующие активному развитию у ребенка сенсомоторных навыков и межполушарных взаимодействий. Выполняя упражнения, дети действуют как правой, так и левой рукой. Это способствует развитию моторной ловкости, координации. Одно из упражнений «Положи руку на контур ладошки. Поднимай пальчик, указывающий на картинку, которую назовет тебе взрослый» [4].

Кабинет педагога-психолога оборудован специальным пособиями, которые позволяют развивать зрительно-моторную координацию и межполушарные связи «Проведи линии», «Нейроладшки для детей», «Зарядка для глаз».

Регулярное использование нейроигр и нейроупражнений в коррекционно-развивающей работе оказывает положительное влияние на процесс обучения, развитие интеллекта и улучшает состояние физического, психического, эмоционального здоровья и социальной адаптации детей, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю, что в свою очередь, способствует коррекции недостатков развития дошкольников с ТНР.

#### Список литературы

1. Глозман Ж.М., Соболева А.Е., Титова Ю.О. Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста. Часть 1. Теоретические и методологические основы нейропсихологической диагностики в дошкольном возрасте. — М.: Айрис Пресс, 2021.

2. Глозман Ж.М., Соболева А.Е., Титова Ю.О. Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста. Часть 2. Диагностический альбом для нейропсихологического обследования дошкольников. — М.: Айрис Пресс, 2021.

3. Глозман Ж.М., Соболева А.Е., Титова Ю.О. Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста. Часть 3. Формы протоколов для нейропсихологического обследования дошкольников и опросников для их родителей. — М.: Айрис Пресс, 2021.

4. Жукова О. С., Руфова И.К. Нейрологопедические прописи для мальчиков. — М.: АСТ, 2022.

#### **Сведения об авторах**

**Антошкина Ирина Викторовна** — педагог-психолог ГБОУ СОШ № 1 ОЦ пгт. Смышляевка м. р-на Волжский Самарской области СП «Детский сад "Самоцветы"»

**Фаттахова Марина Юрьевна** — старший воспитатель ГБОУ СОШ № 1 ОЦ пгт. Смышляевка м. р-на Волжский Самарской области СП «Детский сад "Самоцветы"»

**Мартынова Екатерина Александровна** — учитель-логопед ГБОУ СОШ № 1 ОЦ пгт. Смышляевка м. р-на Волжский Самарской области СП «Детский сад "Самоцветы"»

## Артамонова А. Б.

### Формирование социально-коммуникативных основ у детей дошкольного возраста посредством сказкотерапии с помощью развивающих игр В. В. Воскобовича

Социально-коммуникативное развитие ребенка — это сложный и важный процесс, в результате которого он учится выстраивать и поддерживать необходимые контакты со сверстниками, семьей, взрослыми и окружающим миром. Именно он лежит в основе формирования коммуникативной компетенции личности в будущем.

В дошкольном возрасте ребенок делает первые самостоятельные шаги в непростом мире взаимоотношений. Решение проблемы развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста продолжает быть актуальным для многих специалистов, работающих с детьми дошкольного возраста.

МБДОУ «Детский сад № 321» г.о. Самара — это учреждение комбинированного вида, в котором наряду с общеразвивающими группами функционируют 4 компенсирующих для детей с общим недоразвитием речи (ОНР). В настоящее время ситуация такова, что логопедические группы посещают дети разных возрастов, начиная с четырехлетнего возраста, и в течении года из общеразвивающей группы дети могут переходить в логопедическую группу по заключению ПМПк.

Переход в другую группу может вызвать у детей стресс, им непонятно почему они не могут ходить к своим друзьям, к любимым воспитателям. Многие из них не осознают дефекты своей речи и поэтому не понимают, зачем нужны трудные занятия по коррекции речи. В логопедической группе предъявляют особые требования, приходится адаптироваться к новым формам занятий. А по причине недостаточной зрелости коммуникативной сферы детей с общим недоразвитием речи могут возникать неблагоприятные отношения в группе сверстников (дети затрудняются не только выражать свои мысли, но и чувства. Затрудняются распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему, быть способным работать в команде, сотрудничать. Но и при малейшем изменении обстановки теряются, что в дальнейшем может привести к сложности адаптации к новым условиям школы, т.е. такие затруднения отражаются на психическом развитии ребенка, формировании его личности и поведении в виде защитных форм: агрессивности, пассивности, тревожности, обидчивости и т.д.).

В эмоциях и чувствах отражается непосредственное переживание человеком жизненного смысла предметов и явлений действительности. Чувства сопровождают все виды активности и поведения человека. Для маленького ребенка характерно находиться в

«плону эмоций», потому что он не в состоянии управлять ими. Его чувства быстро возникают и так же быстро исчезают. Главное направление развития эмоциональной сферы у дошкольника — выработка способности управлять чувствами, т.е. произвольности. Постепенно чувства становятся более рациональными, подчиняются мышлению, когда ребенок усваивает нормы морали и соотносит с ними свои поступки [1, с. 11].

Поэтому коррекционно-развивающая работа предполагает создание особым образом организованной социально-развивающей среды, которая воздействовала бы комплексно на его социальное, нравственное, коммуникативное и интеллектуальное развитие. И наиболее удачным сочетанием в такой среде представляется совмещение: сказка + игры В.В. Воскобовича.

Развивающие игры В.В. Воскобовича в сказкотерапии чрезвычайно помогают и органично вписываются в структуру любого повествования сказки. Элементы конструкторов созданы так, что могут воспроизвести любой сказочный образ, а творческие задания стимулируют пространственное мышление и развитие зрительно-моторных координаций. Позволяют создавать творческие конструкции и выполнять различные задания на развитие всех познавательных процессов [3, с. 11].

Система занятий состоит из трех основных компонентов.

#### *Развивающие игры*

Игры В.В. Воскобовича являются базовыми — «Чудо-Соты 1», «Чудо-Крестики 1, 2, 3» и другие легко сочетаются между собой, что дает простор для творчества детей и педагога.

Индивидуальные конструкторы — это целый мир самых разных фигурок. Это человечки, животные, насекомые, растения, предметы окружающего мира, сказочные персонажи.

Творческие задания способствуют:

— *Развитию* воображения, творческих и сенсорных способностей (восприятие цвета, формы и величины).

— *Совершенствованию* интеллекта (внимания, памяти, мышления, речи).

*Тренировки* мелкой моторики руки, двигательной координации, тактильно осязательных анализаторов.

#### *Сказкотерапия*

В возрасте 3,5–5 лет у детей персонажами сказок являются животные. Характеры и поступки зверей дети соотносят с собой. Сказка очень близка ребенку

эмоционально, по мироощущению, так как ребенок в каком-то смысле находится ближе к животному миру, чем к миру взрослых.

Сказки распределены по циклам:

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

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

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

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

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

— Завершают цикл сказок, которые знакомят с окружающим миром.

В возрасте 6–7 лет, рассказывая и познавая сказку или былинку, помогая герою с помощью развивающих игр, дети получают первые представления о нравственных качествах: справедливости, чести, достоинстве, преданности и т.д. Основной смысл занятий — не только познакомить с содержанием сказки, но и формировать у детей личностное отношение к категориям духовности и нравственности на доступном их возрасту уровне [2, с. 7].

#### *Психопрофилактические методы и приемы*

На протяжении всего занятия дети знакомятся с чертами характера героев сказки и отражают их эмоционально. Эмоции воздействуют на все познавательные процессы: восприятие, воображение, память, ощущение, мышление, речь. Также активно используются пантомимика, жесты, мимика (покажите, как рычит медведь, а какой злой волк).

Форма и организация занятий — подгрупповая (6-10 человек). Занятия проводятся 1 раз в неделю (4 занятия в месяц в период с октября по май). Продолжительность занятий 25-30 минут (при условии обязательного чередования видов деятельности).

*Занятия состоят из двух этапов.*

1 этап — подготовительный — *знакомство детей с играми.*

Постепенно дети знакомились с играми в группе, при этом педагог, не называя игру и не объясняя, как в нее играть, предоставлял возможность детям самим

придумать правила игры, применить свое творческое воображение. На этом этапе дети познакомились с основными приемами, приобрели навыки конструирования, разбирали и собирали обратно в планшеты геометрические фигурки — это требовало интеллектуального напряжения, волевых усилий и концентрации внимания.

На этапе знакомства с игрой можно составить конструкторы, сортируя их по цвету, складывая в единые «Чудо-Соты 1», «Чудо-Крестики 1, 2, 3», по количеству частей. Находить эталонные геометрические фигуры и их части, а деталям другой формы придумывать свои названия. Затем строить логические ряды, используя словесные алгоритмы и задавая различные параметры отбора деталей (форма, цвет, величина).

2 этап — развивающее — интеллектуальная деятельность.

1. Педагог показывает мультфильм (с применением мультимедийной установки) или рассказывает сказку и вместе с детьми создает иллюстрацию к сказке из развивающих игр. Создавая героев, дети знакомятся с основными чертами их характеров, учатся изображать их с помощью мимики, пантомимики и интонаций: дети этого возраста достаточно бедно отражают эмоции. Распознавание и передача эмоций — крайне сложный процесс для малышей, однако он необходим, поскольку дети тянутся к общению и дружбе. Ребенок в сказке помогает чувства и пытается понять черты характеров персонажей. Он «примеряет» на себя поступки и выносит нравственную оценку.

2. Ребенок, выкладывая героев сказки с помощью игр, создает собственную иллюстрацию к сказке. У детей этого возраста преобладает наглядно-действенное мышление, и поэтому создание такой иллюстрации не только служит развитию интеллектуальных навыков, но и закрепляет нравственные чувства и ориентиры. Кроме того, иллюстрация подвижна («Отодвинем собаку ладошкой, он не помог зайчику. И снова зайчик идет по дороге один и горько плачет») и позволяет ребенку почувствовать, что он управляет своей сказкой.

Управление своей сказкой, «отодвигание» плохих героев, выстраивание на переднем плане главного героя с осознанием его качественных поступков, выстраивает в системе жизненных ценностей малыша иерархию поступков, чувств, ценностей.

Такое сочетание, как сказка и игра В.В. Воскобовича решают ряд важных задач по формированию личности дошкольника, развивают социальный и эмоциональный интеллект, эмоциональную отзывчивость, сопереживание, сочувствие, навыки доброжелательного общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Развивают диалогическую речь — когда ребенок задает вопросы и отвечает, умеет оформить монологическую речь грамматически правильно, последовательно и связно, точно и выразительно пересказывает, то есть развивают коммуникативные навыки.

#### Список литературы

1. Крылова Т.А., Сумарокова А.Г. Чувства всякие нужны, чувства всякие важны. Программа эмоционально-волевого развития детей 4-5 лет. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2011. — 139 с.
2. Макушкина С.В. Умные игры в сказках: парциальная программа / под ред. Л.С. Вакуленко, О.М. Вотиновой. — СПб.: ООО «Развивающие игры Воскобовича», 2017. — 224 с.: ил. (Серия «Сказочные лабиринты игры»).
3. Макушкина С.В. Умные игры в сказках для малышей: Сказкотерапия для детей 3,5-5 лет. Парциальная программа, / Под ред. О.М. Вотиновой. — СПб.: ООО «Развивающие игры Воскобовича», 2020. — 184 с.: ил. (Серия «Сказочные лабиринты игры»).

#### Сведения об авторе

**Артамонова Алла Борисовна** — педагог-психолог МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 321» городского округа Самара

## Атясова З. Ф.

### Итоговое психодиагностическое обследование как показатель сохранения психологического здоровья воспитанников подготовительных групп ДОО

Актуальность итогового психодиагностического обследования воспитанников подготовительных групп состоит в том, что оно предоставляет образовательному учреждению возможности отразить свои цели, оценить усилия по их достижению и разработать программу профилактических мероприятий.

Согласно годовому плану, ежегодно в нашем учреждении мною, как психологом, проводится комплексное обследование дошкольников подготовительной группы по критериям психологического здоровья. Исследование проводится с целью изучения психологического здоровья детей на переходном этапе (ДОО — школа), выявления устойчивых закономерностей в интеллектуальной и личностной сфере будущих школьников.

В качестве критериев психологического здоровья детей подготовительных групп были выделены:

— *интеллектуальный компонент*, предполагающий развитие восприятия, памяти, наглядно-образного и словесно-логического мышления, внимания, речи и особенности продуктивных видов деятельности.

— *личностный компонент*, предполагающий мотивационные предпочтения детей, мотивацию учения, самооценку личности и уровень притязаний;

— *социальный компонент*, который определяется развитием коммуникативных навыков дошкольников, умением адаптироваться к изменяющейся социальной ситуации.

Исходя из выделенных компонентов, в качестве критериев психологического здоровья детей подготовительных групп, были подобраны соответствующие методики:

1. Для изучения интеллектуального развития детей подготовительной группы использовалась психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста Е.А. Стребелевой.

2. Для изучения личностного развития детей подготовительных к школе групп использовались:

— диагностика мотивации учения у детей 5–7 лет «Беседы о школе» (Нежной Т. А., осуществленной Прихожан А. М.);

— методика «Лесенка» (Г. Щур);

— методика «Дерево» (Д. Лампен);

— методика «Три желания» (Божович Л. И., Шванцара Й.).

3. Исследование социального компонента проводилось с помощью теста тревожности (Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен).

В марте-апреле 2023–2024 учебного года было обследовано 47 воспитанников подготовительных к школе групп.

*Результаты психолого-педагогической диагностики развития детей дошкольного возраста Е.А. Стребелевой.*

В результате диагностики выявились следующие группы дошкольников по уровням интеллектуального развития:

13 % (3 группа) — составляют дети, которые заинтересованно сотрудничают со взрослыми. Они принимают задания, понимают условия этих заданий и стремятся к их выполнению. Однако, во многих случаях, самостоятельно найти способ выполнения заданий они не могут и часто обращаются за помощью к взрослому. У них, как правило, собственная фразовая речь с аграмматизмом [2, с. 114]. После показа способа выполнения задания многие из них могут самостоятельно справиться с заданием, проявив большую заинтересованность в результате своей деятельности.

87 % (4 группа) — составляют дети, которые с интересом принимают все задания, выполняют их самостоятельно, пользуясь зрительной ориентировкой. Эти дошкольники заинтересованы в результате своей деятельности. У них развит стойкий интерес к продуктивным видам деятельности. Речь у этих детей фразовая, грамматически правильно построенная. Они достигают хорошего уровня познавательного развития [2]. Как правило, у данных дошкольников уровень интеллектуального развития соответствует или выше возрастной нормы.

По результатам диагностики можно отметить, у большинства дошкольников уровень интеллектуального развития соответствует возрастной норме.

*Результаты диагностики мотивации учения у детей 5–7 лет «Беседы о школе» (Нежновой Т. А., Прихожан А. М.)*

У большинства дошкольников (74 %) сформирована учебная мотивация, основанная, прежде всего, на познавательной потребности. Результаты диагностики позволили выделить группу детей с преобладанием игровой мотивации (14 %), а также выделилась группа детей без преобладающего типа мотивации (13 %).

Качественный анализ данных позволяет сделать вывод: у большинства дошкольников сформирована учебная мотивация, основанная, прежде всего на познавательной потребности. Также желание учиться связано у детей с новой «позицией ученика» и «ориентацией на отметку» [1].

*Результаты методики самооценки «Лесенка» (Г. Щур)*

Анализируя данные по самооценке и уровню притязаний дошкольников, можно отметить, что в целом, самооценка детей соответствует возрастным закономерностям личностного развития:

- Все дети (100 %) позитивно относятся к себе;
- дети ожидают позитивного принятия со стороны взрослых (мамы, воспитателей);
- в большинстве случаев дети пока самостоятельно не ставят цели личностного развития, ориентируются на оценки взрослых, а не на свои собственные.

Анализ расхождений между реальной, желаемой и возможной оценкой показал:

- лишь 10 % имеют адекватные притязания, служащие стимулом личностного развития;
- 90 % детей пока не обладают достаточным уровнем планирования и целеполагания, т.к. не имеют расхождения между реальной и желаемой, реальной и возможной оценкой, что видимо, является характерным для данного возраста;

*Результаты изучения самооценки по методике «Дерево» (Д. Лампен)* дошкольников также свидетельствуют о том, что самооценка детей соответствует возрастным закономерностям личностного развития:

- все дети (100 %) позитивно относятся к себе;
- 34 % дошкольников имеют завышенную самооценку и установку на лидерство;
- 30 % детей характеризуются общительностью и готовностью оказать дружескую поддержку своим сверстникам;
- 36 % воспитанников характеризуются комфортным состоянием.

Анализ по самооценке и уровню притязаний дошкольников свидетельствует о том, что в целом, самооценка детей соответствует возрастным закономерностям личностного развития. У большинства детей отмечается позитивное восприятие собственного «Я» (90% дают себе высокую оценку) и ожидание позитивного принятия со стороны взрослых (мамы, воспитателя). Способность оценивать себя и собственные действия еще формируется под влиянием оценки взрослых.

*Результаты методики мотивационных предпочтений «Три желания» (Божович Л. И., Шванцара Й.)*

Мотивационные предпочтения детей подготовительных групп, можно разделить на выборы:

- «направлены» прежде всего «на себя» — 68 % воспитанников;

— 23,5 % дошкольников с направленностью «на благо других» («чтобы в семье все были здоровы», «прабабушка долго жила», «папа и мама всегда были рядом» и т.д.);

— 8,5 % детей были направлены на «общечеловеческие ценности» («чтобы все были здоровы», «чтобы все жили долго и счастливо», «чтобы все-все люди жили дружно», «чтобы никогда не мусорили» и т.д.).

Преобладающей сферой предпочтения у 59,6 % воспитанников были «нематериальные блага», а материальные ценности предпочитают 40,4 % детей. Из материальных ценностей большинство детей предпочитает новые игрушки, а из «нематериальных» — семейное благополучие и здоровье.

В целом, развитие личности дошкольников достаточно благополучно.

*Результаты теста тревожности (Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен)*

Результаты исследования тревожности детей позволяют сделать вывод о том, что большинство дошкольников (91,5 %) обладает средним уровнем тревожности, и всего у 8,5 % детей выявлен высокий уровень тревожности. Можно отметить, что большинство детей характеризуются благополучным развитием эмоциональной сферы.

Результаты проведенного обследования интеллектуальной и личностной сферы детей подготовительной группы ДОО позволяют прогнозировать успешный переход большинства дошкольников из ДОО в школу, поскольку в целом и интеллектуальное и личностное развитие дошкольников свидетельствуют о благополучном психологическом здоровье детей. Следует отметить, что результаты итогового обследования помогают контролировать динамику психологического здоровья наших воспитанников и своевременно осуществлять коррекционную работу с дошкольниками.

На основании результатов итогового обследования разрабатываются рекомендации всем участникам образовательного процесса и определяется содержание программы работы для создания оптимальных условий развития и укрепления психологического здоровья дошкольников в ДОО.

Список литературы

1. Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника: для занятий с детьми 5–7 лет. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.
2. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие под ред. Е.А. Стребелевой. — М.: Просвещение, 2009.

**Сведения об авторе**

**Атясова Зульфия Фаридовна** — педагог-психолог СП ГБОУ СОШ № 10 «ОЦ ЛИК» г.о. Отрадный Самарской области д/с № 16

## Баландина Е. П.

### Профилактика и преодоление школьной тревожности

Школа — это место, где дети должны получать знания, развиваться и расти. Но для некоторых школьников учеба становится источником постоянного стресса и тревоги. Школьная тревожность — распространенное явление, которое может негативно влиять на успеваемость, самооценку и общее благополучие ребенка. Каждый педагог-психолог постоянно сталкивается с этой проблемой в своей профессиональной деятельности.

Актуальность проблематики школьной тревожности обусловлена целым рядом факторов, которые делают ее не просто актуальной, а критически важной для современного общества:

На рост уровня стресса и тревожности у детей влияет современная образовательная система, которая ставит перед детьми все более высокие требования, увеличивая количество домашних заданий, контрольных работ и экзаменов, а постоянный доступ к интернету и социальным сетям может вызывать у детей чувство неуверенности в себе, страх быть отвергнутым, а также повышать риск стать жертвой кибербуллинга. Постоянный поток информации, в том числе и негативной, может вызывать у детей перегрузку и тревожность.

Школьная тревожность влияет на все сферы жизни ребенка. Тревожность может вести к трудности с концентрацией внимания, памяти и учебой, ухудшению успеваемости, а также к избеганию школы. Может привести к трудности в общении с одноклассниками, страху выступать публично и другим проблемам с социальной интеграцией. Могут возникнуть проблемы с физическим и психическим здоровьем. Школьная тревожность может влиять на сон, питание, иммунную систему и другие аспекты физического здоровья, также школьная тревожность может быть предвестником более серьезных психических расстройств в будущем, таких как депрессия, панические атаки и другие, наиболее доступным путем совладания с которыми являются разнообразные аддикции.

Отсутствие достаточной информированности и поддержки: так многие родители, учителя и даже врачи не всегда понимают причины и симптомы школьной тревожности, а также не знают, как помочь детям справиться с ней. Отсутствие достаточной помощи в школах: учителя, как правило, не имеют необходимых знаний и навыков для оказания психологической помощи детям с тревожностью.

В связи с этим актуальность проблематики школьной тревожности нельзя преуменьшать. Важно осознать ее влияние на все сферы жизни ребенка и предоставить детям необходимую поддержку и помощь.

Школьная тревожность — это комплексное явление, которое может быть вызвано множеством причин, как внешних, так и внутренних. Важно понимать, что у каждого ребенка свои индивидуальные причины тревожности, но все же существуют некоторые общие факторы, которые могут ее вызывать.

Основными причинами развития школьной тревожности являются [1]:

1. Академическая нагрузка. Частые контрольные работы и экзамены. Постоянная необходимость доказывать свои знания и боязнь неудачи. Некоторые дети могут испытывать трудности с пониманием учебного материала, что может приводить к чувству неуверенности и тревоге.

2. Социальные взаимодействия. Дети, которые испытывают трудности в общении с одноклассниками, могут чувствовать себя отвергнутыми и изолированными. Страх быть отвергнутым своими сверстниками, что может приводить к избеганию контактов и усугублять тревогу. Дети, которые становятся жертвами кибербуллинга, часто испытывают сильную тревогу и страх.

3. Семейные факторы. Конфликты и неблагоприятная обстановка в семье, финансовые трудности — все это может отражаться на психологическом состоянии ребенка и вызывать тревогу в школе. Высокие ожидания родителей, которые ставят перед ребенком нереальные цели и имеют завышенные ожидания. Негативный стиль воспитания. Авторитарный стиль воспитания, критика и наказания могут приводить к развитию неуверенности и тревоги у детей.

4. Внутренние факторы. Дети с низкой самооценкой часто боятся неудач и испытывают тревогу в ситуациях, где они могут оказаться в центре внимания, или в ситуациях, где они могут не справиться с задачей. Дети, которые часто думают о негативном, склонны переживать и испытывать тревогу.

5. Внешние факторы. Постоянная информация о проблемах и катастрофах в СМИ и социальных сетях может вызывать у детей тревогу и беспокойство. Социальные нормы, предъявляющие высокие ожидания к детям в отношении успеваемости и социальной адаптации. Негативный опыт в школе, травля, издевательства, неприятный опыт с учителями или одноклассниками могут оставить отпечаток на психологическом состоянии ребенка и вызывать тревогу при посещении школы.

6. Переход на новый уровень образования, переход из начальной в среднюю школу или из средней в старшую, смена школы могут быть стрессовыми для ребенка. Новые учителя, учебные программы, социальная среда — все это может вызывать тревогу.

7. Физические изменения. В период полового созревания дети испытывают физические и гормональные изменения, которые могут влиять на их эмоциональное состояние и увеличивать тревожность.

8. Проблемы со здоровьем и образом жизни. Хронические болезни, аллергии, астма или другие проблемы могут вызывать у ребенка тревогу и неуверенность в школе. Недостаток сна может приводить к повышенной раздражительности, снижению концентрации внимания и увеличению тревожности. Недостаток питательных веществ может ослаблять иммунную систему и увеличивать тревожность.

9. Травматические события, такие как смерть близкого человека, развод родителей, переезд, стихийные бедствия — все это может вызвать травматический стресс, который может проявляться в виде школьной тревожности.

Важно понимать, что школьная тревожность — это сложный феномен, который может быть вызван множеством причин. Изучение всех возможных причин помогает понять, как лучше помочь ребенку справиться с тревогой.

Как правило, дети не говорят о школьной тревожности, так как сами зачастую не понимают, что с ними происходит. Рассказать о том, что ребенок столкнулся с этой проблемой, могут помочь вполне очевидные со стороны симптомы школьной тревожности [2]:

— Физические симптомы, такие как головные боли, боли в животе, тошнота, нарушение сна, повышенная потливость, учащенное сердцебиение.

— Поведенческие симптомы, включают в себя избегание школы, отсутствие интереса к учебе, нежелание выполнять домашние задания, повышенная раздражительность, агрессивное поведение.

— Эмоциональные симптомы выражаются как страх, паника, неуверенность, тревожные мысли, беспокойство, пессимизм.

Решение проблемы школьной тревожности требует комплексного подхода, который включает в себя работу с самим ребенком, родителями, учителями, а также создание благоприятной и поддерживающей школьной среды. Важно помнить, что школьная тревожность не является просто «капризом» ребенка, она негативно влияет на успеваемость, социальную адаптацию, психическое и физическое здоровье детей.

Ключом к решению проблемы школьной тревожности является комплексный подход. Необходимо работать с детьми, родителями и учителями для создания благоприятной и поддерживающей учебной среды. Своевременно предоставлять психологическую помощь в виде индивидуальных консультаций и специальных программ для всех участников образовательного процесса.

Работа с ребенком основывается на помощи в понимании причин тревоги, обучении техникам релаксации и управления стрессом, в планировании времени, разбивки больших задач на более мелкие, управлении домашними заданиями, в установлении реалистичных целей, поощрении успехов, развитие позитивного

внутреннего диалога — все это способствует росту самооценки и уверенности в себе. Упражнения в общении, развитие эмпатии, управление конфликтами помогают ребенку увереннее чувствовать себя в общении с одноклассниками и учителями. Поощрение здорового образа жизни, создание режима дня, обеспечение полноценного сна, сбалансированного питания и регулярных физических нагрузок — все это важно для укрепления психического здоровья ребенка.

Работа с родителями должна строиться на повышении информированности родителей. Необходимо понять, что школьная тревожность — серьезная проблема, которая требует внимания и помощи. Поддерживающая атмосфера дома помогает ребенку чувствовать себя увереннее и спокойнее. Создание групп поддержки для родителей и общение с другими родителями, чьи дети также страдают от школьной тревожности, помогает поделиться опытом, получить поддержку и найти решения. Немаловажным аспектом является обучение родителей техникам релаксации и управления стрессом. Родители, способные справиться со своей тревогой, могут лучше помочь своему ребенку.

Работа с учителями должна базироваться на обучении учителей методам диагностики и предотвращения школьной тревожности. Важно своевременно определять детей, которые нуждаются в помощи. Необходимо поощрять учителей за создание позитивной и поддерживающей атмосферы в классе. Проводить работу, направленную на профилактику профессионального выгорания педагогического состава, используя методы развития саморегуляции и ресурсирования.

Школьная тревожность — это не приговор, и с усилиями всех участников образовательного процесса мы можем создать более безопасную и поддерживающую атмосферу в школе. Ранняя диагностика и своевременная профилактика — ключ к успешному преодолению этой проблемы. Важно создать условия, где каждый ребенок может чувствовать себя уверенно и спокойно.

#### Список литературы

1. Литвиненко Н.В. Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14510> (дата обращения: 29.10.2024).
2. Ширванова Ф.В., Каримова Д.Н. Особенности проявления школьной тревожности // Санкт-Петербургский образовательный вестник. — 2019. — №1-2 (29-30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-shkolnoy-trevozhnosti> (дата обращения: 29.10.2024).

#### Сведения об авторе

**Баландина Екатерина Петровна** — педагог-психолог МБУ ДО «Психолого-педагогический центр "Помощь"» г.о. Самара

## **Белоусова Ю. С., Кривенкова Е. В.**

### **Аспекты развивающей предметно-пространственной среды кабинета педагога-психолога с учетом нейропсихологического подхода**

В соответствии с целями деятельности педагога-психолога с обучающимися и для создания атмосферы эмоционального комфорта и условий для развития сенсомоторной сферы — зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук (в том числе готовности руки к письму, графомоторных навыков), социально-коммуникативной, эмоционально-волевой сфер, пространственно-временных представлений, проявления познавательной активности детей, психологической готовности к обучению в школе разработан паспорт кабинета педагога-психолога, который постоянно обновляется в связи с пополнением развивающей предметно-пространственной среды (далее — РППС).

Анализ развивающей предметно-пространственной среды кабинета педагога-психолога показал, что:

- оборудование соответствует СанПиН ДОО (в соответствии с требованиями);
- в основу разработки РППС положены экологический и нейропсихологический подходы и целевые ориентиры в соответствии с ФГОС;
- особенности размещения игрового оборудования по направлениям работы педагога-психолога: в соответствии с рекомендациями ППк ДОУ для обучающихся с трудностями развития, одаренных; по степени свободы доступа для детей.

Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми состоят в необходимости индивидуально-дифференцированного подхода, определения целевых ориентиров для каждого этапа с учетом актуального уровня развития каждого ребенка.

Создание атмосферы эмоционального комфорта определяется небольшими размерами кабинета, светлыми тонами в решении интерьера, наличием новых для ребенка игр и игрушек, возможностью релаксации под музыку (есть компьютерное оборудование), применяются элементы арт-терапии, сказкотерапии. На стеллажах находятся карандаши, гуашь, мастехины, кисти.

Авторский подход к подбору оборудования реализован в том числе в рамках экологического подхода — подобран комплект деревянных зоопазлов («Животные Севера», «Обитатели леса», «Обитатели моря», «Птицы», «Кошки», «Собаки», «Динозавры»); карточные настольные игры для развития памяти («Красная книга России», «Насекомые», «Птицы», «Крым»). Следует отметить, что красочные пособия, в том числе из натуральных материалов, таких как дерево, картон, камни, янтарь (окаменевшая смола хвойных деревьев), повышают интерес к занятиям у детей.

Максимально широко подобран комплект по развитию зрительно-моторной координации — от детских кистевых экспандеров и массажных мячей разного размера и фактуры, валика, су-джок, деревянных катушек для наматывания, шнуровки, шнуры для нанизывания бусин до более сложных (лови шарик), комплекта лабиринтов разного уровня сложности (в том числе магнитных), магнитная «рыбалка», до рабочих тетрадей на печатной основе. Имеются рабочие тетради (в том числе нейропрописи (комплект пособий Трясоруковой Т.П.) разного уровня сложности — от штриховок до лабиринтов. Также в наличии межполушарная доска для обеих рук со спиральным узором. Особо следует отметить набор волчков, пластмассовых легких и деревянных тяжелых, а также китайских шаров для тренировки синхронных (согласованных) движений пальцев рук.

На ковре детьми вместе с психологом выполняются кинезиологические упражнения, позволяющие активизировать, синхронизировать работу обоих полушарий. Для выделения пальцев имеются поролоновые и трикотажные напальчники разного цвета для разучивания упражнений пальчиковой гимнастики, для обозначения рук силиконовые браслеты.

Имеются наборы для групповой работы, размеры массажных мячей подобраны в соответствии с размером руки ребенка. Для повышения интереса к занятиям есть волшебные карандаши — с несколькими цветами в одном карандаше. Также имеются наборы карандашей для правильного расположения пальцев — трехгранный.

Для развития пространственных представлений созданы объемное вязанное панно «Под грибом», плоскостное пособие «Маяк», все объекты панно могут перемещаться по инструкции психолога.

Таким образом, в кабинете педагога-психолога насыщенная и полифункциональная РППС в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями обучающихся, в том числе с трудностями, с признаками одаренности на основе рекомендаций ППк ДОУ с учетом нейропсихологического подхода.

#### Список литературы

1. Трясорукова Т.П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей. Нейродинамическая гимнастика. — М.: Издательство «Феникс», 2022.
2. Трясорукова Т.П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей. Прописи. — М.: Издательство «Феникс», 2024.

#### Сведения об авторах

**Белоусова Юлия Сергеевна** — педагог-психолог МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 320» г. о. Самара

**Кривенкова Екатерина Валерьевна** — педагог-психолог МБОУ гимназия «Перспектива» г.о. Самара, дошкольные группы

**Боженова Е. А., Ушатова Т. Г.**

**Адаптация детей-мигрантов: проблемы и пути их решения  
(из опыта работы МБУ ДО «Психолого-педагогический  
центр «Помощь» г. о. Самара)**

Необходимость адаптации мигрантов и интеграции их в новый социум — таков один из актуальнейших вызовов современности. Особую важность имеет такой аспект данной проблемы, как работа с детьми и подростками, поскольку именно представители молодого поколения в силу недостатка жизненного опыта и сформированности морально-волевых качеств оказываются наиболее подвержены опасности формирования деформированной асоциальной личности и втягивания в экстремистские группировки.

Как научить детей и подростков жить в мире с окружающими, сформировать навыки конструктивного общения в новом социуме, который, в силу обстоятельств, воспринимается детьми-мигрантами как враждебный?

Эти вопросы требуют внимательной проработки. К сожалению, негативный опыт игнорирования данной проблемы в странах Западной Европы общеизвестен. Именно поэтому сегодня во всех странах, в том числе и в России, ведется активная работа по интеграции мигрантов. Эта работа необходима для сохранения мира и спокойствия в нашей стране. Создавая условия для адаптации мигрантов, мы обеспечиваем благополучие прежде всего наших граждан и их детей, в частности. Работа по адаптации мигрантов является неотъемлемой частью деятельности по профилактике экстремизма в молодёжной среде.

Работа по адаптации мигрантов в нашей стране ведется в соответствии с Концепцией государственной миграционной политики РФ [1], в которой указывается, что привлечение мигрантов является одним из условий поступательного развития нашей страны. Значит, количество мигрантов в РФ в ближайшем будущем вряд ли будет существенно сокращаться. То есть проблема адаптации детей-мигрантов будет сохранять актуальность в течение длительного времени.

Государство в рамках Концепции мигрантской политики РФ ставит перед педагогическим сообществом задачу по содействию адаптации и интеграции детей мигрантов, формированию конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом. Эта проблема особенно актуальна для нашего города, так как Самара входит в число десяти регионов России, наиболее привлекательных для мигрантов, поскольку в регионе существует большая потребность в рабочей силе. Необходимо отметить, что большинство мигрантов не настроены на интеграцию. Они хотят сохранить свою культуру, язык, соблюдать традиции в одежде и общении,

рассчитывают на зарабатывание денег и отъезд в родную страну. В большинстве своём мигранты не готовы учить русский язык, принимать традиции и обычаи нового социума.

Таким образом, современная социально-педагогическая ситуация характеризуется наличием следующих противоречий: с одной стороны, количество детей мигрантов в школах города увеличивается, мотивация этих детей к обучению достаточно низкая, а с другой стороны, специальных программ и специалистов, мотивированных на работу с мигрантами, крайне мало. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [2] особо отмечается, что характер отношений между взрослыми и детьми во многом определяет качество духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, поэтому очень важно, чтобы взрослые участники образовательных отношений были подготовлены к работе с детьми-мигрантами.

Таким образом, для решения проблемы гармонизации межэтнических отношений необходимо вести работу в следующих направлениях:

1. Интеграция детей-мигрантов в новый социум на базе принципов мигрантской педагогики с использованием специально разработанных психолого-педагогических программ.

2. Профилактика ксенофобии у русскоязычного населения, в том числе в педагогической среде;

3. Работа по вовлечению родителей в образовательно-воспитательный процесс, так как от их активного участия во многом зависит качество коррекционно-профилактической работы с детьми.

Задача психологической службы образования в соответствии с методическими рекомендациями [3] заключается в содействии адаптации детей и педагогов к новым условиям межэтнического взаимодействия. Начиная работу с детьми-мигрантами, важно учитывать следующие проблемы, с которыми сталкиваются дети, а именно:

1. Нахождение ребенка внутри семейного конфликта, так как родители в большинстве случаев выступают против интеграции в новый социум и принятия новых правил поведения, характерных для нового социума, а, наоборот, требуют неукоснительного соблюдения прежнего жизненного уклада. Конфликт требований, предъявляемых ребенку в школе и дома, усугубляет психологическое состояние ребенка, способствует растущей агрессивности, нестабильности эмоционального фона. В этом плане важно грамотно спланировать и реализовать работу не только с детьми, но и с родителями, с семьёй.

2. Ребенок из семьи мигрантов, оказавшись в непривычных для него условиях нового социума, переживает кризис аккультурации, который протекает достаточно сложно, и в случае отсутствия необходимой психологической поддержки ребёнка может

привести к таким негативным последствиям, как маргинализация, дестабилизация психоэмоционального состояния, проявление экстремистских настроений.

3. Ребенок воспринимает новый социум как агрессивный, отвергающий, дискриминирующий и в целях защиты также готов к проявлению агрессии.

4. В силу незнания языка и традиций нового социума, значительности культурной дистанции у ребенка резко снижается уровень самооценки, он чувствует себя чужим, «второсортным».

Именно с учетом названных факторов специалистами Центра «Помощь» была разработана и постоянно совершенствуется реализуемая с 2016 года программа «Учимся жить в России и говорить по-русски». Данная программа направлена на формирование у детей из семей мигрантов навыков толерантного взаимодействия в полиэтнической среде, позитивной самоидентичности как гражданина РФ и носителя исконных национальных традиций. Программа имеет практико-ориентированную направленность, так как предполагает формирование этнокультурной компетентности на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровне посредством использования технологий мигрантской педагогики [4].

В соответствии с требованиями ФГОС программа построена с учетом особых образовательных потребностей детей-мигрантов и предполагает в ходе психологических занятий активное обогащение словарного запаса обучающихся и освоение ими элементарных основ русской грамматики в целях формирования навыков конструктивного общения и раскрытия личностных ресурсов детей и подростков, осознания ими своих возможностей, что способствует повышению самооценки. К работе с детьми, испытывающими серьёзные затруднения в овладении русским языком, привлекаются логопеды Центра, которые на основе индивидуально разработанных траекторий проводят занятия с такими обучающимися, что способствует улучшению психологического состояния детей, придаёт обучающимся уверенности в своих силах. Для снижения уровня агрессивности и конфликтности детей и подростков в программу включены упражнения, направленные на развитие навыков саморегуляции и повышение уровня межкультурной сензитивности. С этой целью в ходе занятий используются дыхательные техники, а также техника «культурный ассимилятор», инсценировки, элементы арт-терапии, библиотерапия и другие интерактивные технологии.

Так как работа ведется в разновозрастных группах, поскольку программа разработана для детей от 8 до 16 лет, плохо владеющих русским языком и проживающих меньше года в нашей стране, то в ходе занятий активно используются групповые виды работы и работа в парах, когда ребята, лучше владеющие русским языком, могут оказывать помощь тем, кто слабее. В ходе таких занятий

вырабатываются навыки конструктивного взаимодействия, обогащается словарный запас детей, развиваются лидерские качества и раскрываются ресурсы обучающихся.

В работу по программе активно вовлекаются родители. Они участвуют в подготовке творческих заданий, праздников, кулинарных конкурсов и костюмированных мероприятий. В начале работы проводится родительское собрание, на котором присутствующим объясняется важность овладения русским языком, а также необходимость знания традиций народов РФ. Родители должны четко понимать, что успешная интеграция детей в социум является залогом их безопасности и невозможна без получения необходимых для социализации знаний и навыков. Задача родителей — поддерживать и мотивировать детей на регулярное посещение занятий и выполнение полученных заданий. Работа с родителями (в том числе, индивидуальные беседы и консультации) способствуют снижению остроты внутрисемейного конфликта, что также благотворно влияет на улучшение психологического состояния детей и облегчает прохождение ими кризиса аккультурации.

Об эффективности программы «Учимся жить в России и говорить по-русски» свидетельствуют не только результаты итоговой диагностики, но и активность детей и родителей в ходе реализации программы, а также тот факт, что они сообщают о возможности обучения по программе друзьям и знакомым. За годы реализации программы специалистами Центра накоплен значительный опыт работы по адаптации детей-мигрантов, с учетом которого программа постоянно совершенствуется и дополняется.

#### Список литературы

1. Указ Президента РФ от 31 октября 2018 г. № 622 «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019 - 2025 годы». URL: <http://government.ru/info/20224/> (дата обращения: 25.10.2024)
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М.: Просвещение, 2014. — 24 с.
3. Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан. / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой, Н.В. Ткаченко. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 221 с.
4. Бондаревская Е.В., Гукаленко О.В. Подготовка учащихся к осуществлению педагогической поддержки детям мигрантам в поликультурном социуме. — РГПУ, 2000. — 186 с.

#### Сведения об авторах

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

**Ушатова Татьяна Геннадьевна** — педагог-психолог МБУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г. о. Самара

## **Бородина Н. М., Фурман В. О.**

### **Цикл занятий для педагогов ОУ «Каникулы с пользой», направленный на профилактику синдрома эмоционального выгорания. Из опыта работы**

Учитель для школы — это то же самое, что солнце для вселенной.  
Он источник той силы, которая приводит в движение всю машину.  
А. Дистерверг

Чаще всего именно представители социономических (помогающих, постоянно взаимодействующих с людьми) профессий подвержены профессиональным деформациям и высокому риску эмоционального выгорания.

Одной из самой стрессогенной и выгорающей профессией, требующей больших внутренних и внешних резервов самообладания и саморегуляции, является профессия «учитель». По данным различных социальных исследований, труд педагога относится к числу наиболее напряженных эмоциональных видов труда. Актуальной для личностного и профессионального развития современного педагога, остается проблема эмоциональной саморегуляции. СЭВ (синдром эмоционального выгорания) опасен не только для самых педагогов (снижение самооценки, появление депрессивных настроений, пониженный эмоциональный фон, чувство беспомощности и т.п.), но и влияет на работоспособность человека, продуктивность деятельности и взаимодействие с другими участниками образовательного процесса. Таким образом, СЭВ имеет комплексный характер воздействия на личность педагога.

Только здоровый, эмоционально стабильный, ресурсный педагог сможет воспитать психически здорового ученика, приспособится к возрастанию интенсификации труда и повышать продуктивность деятельности. В связи с этим огромное внимание необходимо уделять организации целенаправленной работы по сохранению психического здоровья педагогов.

МБОУ Школа № 176 г. о. Самара — одна из самых больших по численности школ Советского района. На сегодняшний день в ней обучаются более 1600 детей. Процесс обучения осуществляется в 2 смены. В начале 2023–2024 учебного года от администрации школы поступил запрос о создании психолого-педагогических условий, способствующих профилактике СЭВ. Был разработан цикл занятий, направленных на своевременную профилактику и коррекцию негативных последствий синдрома эмоционального выгорания у педагогов школы. Реализация данных занятий успешно прошла в 2023–2024 году и запланирована в 2024–2025 учебном году.

Психологические занятия проводятся с целью профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов. В ходе занятий решаются задачи:

- по повышению психолого-педагогической и информационно-теоретической компетентности педагогов;
- обучению педагогов психотехническим приемам саморегуляции эмоциональных состояний;
- развитию у педагогов мотивации к профессиональному самосовершенствованию личности.

Занятия проводились на базе МБОУ Школа № 176 г. о. Самара. Цикл «Каникулы с пользой» включал в себя 8 занятий. Занятия проводились в каникулярное время (осенние, весенние, летние каникулы), т.к. данный период является благоприятным моментом для организации занятий, у учителей появляется свободное время; возможность проведения полноценной сессии 2 часа, наличие свободного кабинета, а также именно осень и весна отличаются острым эмоциональным подъёмом. Наполняемость группы составляла 12–15 человек (педагоги).

Каждое занятие имело определенную структуру и включало обязательные техники и методы:

- антистрессовое дыхание (дыхание по квадрату, треугольнику, бесконечности);
- цветотерапия (новое занятие — новый цвет);
- арт-терапия (мандалы, биоэнергетические картинки);
- музыкотерапия (специальные расслабляющие или мобилизирующие музыкальные композиции);
- релаксация, с помощью которой педагоги частично или полностью избавлялись от физического и психического напряжения (педагоги пришли к выводу, что релаксация является очень полезным методом, поскольку овладеть им довольно легко).

Но в тоже время основная часть каждого нового занятия посвящалась определенной теме, были использованы новые техники и приемы (фототерапия, литотерапия, фитотерапия, песочная терапия, самомассаж, нейрофизиологические упражнения, видеоролики, МАК карты). В соответствии с темой каждого занятия педагоги принимали активное участие в упражнениях-активаторах, игровых упражнениях, коллективных играх [1].

Использование игровых приемов было направлено не только на психологическую поддержку самих педагогов, но и происходило обучение педагогов инструментарию работы с обучающимися, классными коллективами в целях воспитательной, профилактической работы.

С помощью самодиагностики педагоги провели аудит стресса:

— Методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» Бойко В.В.

— Опросник выгорания Маслач МВІ в российской адаптации «Профессиональное выгорание» (ПВ).

— Тест «Самооценка стрессоустойчивости личности» Киршева И.В., Рябчикова Н.В.

— Методика «Шкала проявлений тревоги Тейлор в адаптации Норакидзе В.Г.

— Проективные методики «Человек под дождем», «Морские сокровища», «8 слов».

На занятиях педагоги принимали активное участие, обсуждали техники и игры, рассказывали о своих эмоциях и переживаниях, записывали интересующую их информацию по теме, задавали вопросы, делились опытом и примерами из собственной практики. Участники отмечали практическую значимость полученной информации в ходе работы, выражали желание применять полученные знания и навыки в работе с обучающимися.

Данные занятия способствовали снижению уровня эмоционального выгорания педагогов, формированию позитивного отношения к себе, к жизни и повышению мотивации к профессиональной деятельности.

По итогам обратной связи, наблюдения и опросов можно констатировать, что цикл занятий «Каникулы с пользой» способствовал повышению уровня информационно-теоретической компетентности педагогов и овладению ими психотехническими приемами саморегуляции эмоциональных состояний.

В завершении цикла занятий участникам выдавались разработанные педагогами-психологами буклеты-памятки по теме «Психологическая аптечка самопомощи».

Список литературы

1. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / пер.с нем. — М.: Генезис, 2001. — 240 с.: илл.

#### **Сведения об авторах**

**Бородина Наталья Михайловна** — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», МБОУ Школа № 176 г.о. Самара

**Фурман Виктория Олеговна** — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», МБОУ Школа № 176 г.о. Самара

## **Варламова Л. Н., Бацанина Л. М.**

### **Индивидуальный подход к детям с нарушениями интеллекта, как одно из эффективных средств коррекционно-развивающей работы**

Основные направления современного обучения и воспитания ребёнка с ОВЗ всё больше связаны с коррекцией недостатков и нарушений во всех сферах его психофизического развития. Это чаще всего компетенции коммуникативной, социальной и эмоциональной сфер деятельности, произвольной регуляции деятельности, а также познавательных процессов. Учитывая тот факт, что все дети имеют равные стартовые возможности (согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ), независимо от состояния их психофизического и психологического здоровья, очень сложно выстроить систему работы и подобрать эффективные методы и формы по нивелированию и устранению имеющегося нарушения.

Фокусируя своё внимание на категории обучающихся «интеллектуальная недостаточность», с учётом генетических синдромов, которые приводят к стойким и необратимым нарушениям познавательной деятельности, педагогу выстроить продуктивную коррекционно-развивающую работу особенно сложно. В процессе работы с данной категорией детей основной целью коррекционно-развивающей работы узких специалистов является преодоление дефектов развития, которые препятствуют успешной социализации ребёнка и его вхождению в социум. Да, на сегодняшний день существуют индивидуальные программы развития для детей с умственной отсталостью, индивидуальные маршруты психолого-педагогического сопровождения, индивидуальные учебные планы обучающихся, однако их содержательная сторона не всегда может предусмотреть проявления особенностей индивида. Построение коррекционно-развивающего занятия требует от специалиста подбор индивидуальных, эффективных и функциональных методов и средств обучения, зависящих от эмоционального и соматического состояния ребёнка, от избирательности и ситуативных интересов ребёнка. Индивидуальный подход к детям с интеллектуальными нарушениями является ключевым элементом коррекционно-развивающей работы. Этот подход позволяет учитывать уникальные особенности каждого ребенка, его способности, интересы и потребности, что способствует более эффективному обучению и развитию.

Акцентируя внимание на ключевых элементах, коррекционному педагогу в своей работе необходимо:

- постоянно модифицировать и адаптировать игры и упражнения под каждого ребёнка в отдельности, с учетом его интересов и ситуативной избирательности;
- ориентироваться на темп работы и степень умственной загруженности;

- «ловить» интерес ребёнка, который зачастую поверхностный и кратковременный;
- придерживаться совместных действий и использовать приём «рука в руке»;
- учитывать постоянную переключаемость внимания ребёнка и уход от целенаправленной деятельности;
- учитывать отсутствие вербальной речи и уровень продуктивности в общении;
- учитывать эмоциональные всплески и импульсивные действия (и наоборот апатию и безразличие).

Для того чтобы индивидуальная работа с детьми дошкольного возраста способствовала преодолению и сглаживанию специфических трудностей, она строится на основе тщательного и всестороннего изучения особенностей развития ребёнка. Такое изучение осуществляется как с позиции рассмотрения клинического диагноза, раскрывающего этиологию ребёнка, так и на основании тщательного психолого-педагогического обследования.

Вот несколько аспектов, которые подчеркивают важность индивидуального подхода:

1. Диагностика и оценка: необходимо провести тщательную диагностику уровня развития ребенка, его сильных и слабых сторон. Это поможет разработать индивидуальную программу обучения и коррекции.
2. Персонализированные цели: установление реалистичных и достижимых целей на основе индивидуальных возможностей ребенка. Это может включать как академические, так и социальные навыки.
3. Методы обучения: использование разнообразных методов и приемов, адаптированных под конкретные нужды ребенка. Это может быть визуальное обучение, игровая деятельность, сенсорные игры и др.
4. Создание поддерживающей среды: важно создать атмосферу, в которой ребенок чувствует себя в безопасности и поддержке. Это включает в себя как физическую среду, так и эмоциональную поддержку со стороны педагогов и родителей.
5. Сотрудничество с родителями: вовлечение родителей в процесс обучения и коррекции. Совместная работа с семьей помогает создать единый подход к развитию ребенка.
6. Мониторинг и корректировка: регулярная оценка прогресса ребенка и корректировка индивидуального плана в зависимости от его успехов и изменений в потребностях.
7. Социальная интеграция: поддержка навыков общения и взаимодействия с ровесниками для улучшения социальной адаптации.

Индивидуальный подход позволяет не только развивать интеллектуальные способности детей, но и помогает сгладить специфические трудности, что является важным аспектом их общего развития.

Работа педагогов с детьми с различными уровнями интеллектуальных нарушений требует учета индивидуальных особенностей каждого уровня, которые отражены в таблице.

	<b>Направления работы</b>	<b>Методы</b>	<b>Примерные задания</b>
Лёгкая умственная отсталость (IQ50)	Развитие познавательных и социальных навыков; формирование элементов учебного поведения; развитие самостоятельности;	Игровые методы обучения. Использование наглядных и сенсорных материалов. Повторение и закрепление материала.	Игры на развитие речи: чтение простых сказок с последующим обсуждением, использование картинок для описания событий. Игры на формирование элементарных математических проявлений: счет предметов (игрушек, фруктов), сортировка по цвету и форме. Музыкально-динамические игры: использование музыкальных инструментов для развития слуха и ритма Социальные навыки: ролевые игры, где дети учатся взаимодействовать друг с другом, делиться игрушками и правилами поведения в группе.
Умеренная умственная отсталость (IQ 35-49)	Развитие базовых жизненных навыков. Упрощение обучения через практические действия. Поддержка в социальной адаптации	Структурированные занятия с четкими инструкциями. Использование повторения и визуальных подсказок. Индивидуальный подход.	Формирование навыков самообслуживания: обучение одеванию, умыванию, накрытию на стол. Игры на развитие моторики: Конструирование из крупных деталей, лепка из пластилина. Музыкально-динамические игры: использование музыкальных инструментов для развития слуха и ритма Сенсорные игры: игры с различными текстурами (песок, вода, крупы) для развития тактильных ощущений.

Тяжёлая (IQ 20-34) и глубокая (IQ ниже20) умственная отсталость	Развитие базовых сенсорных и моторных навыков. Создание безопасной и поддерживающей среды. Поддержка в коммуникации.	Индивидуальный подход с акцентом на сенсорное восприятие. Использование жестов, картинок и других визуальных средств для коммуникации. Игровые методы, направленные на развитие моторики.	Сенсорные игры: игры с водой, песком, мягкими игрушками для развития тактильных ощущений. Музыкально-динамические игры: использование музыкальных инструментов для развития слуха и ритма; простые танцевальные движения под музыку. Простые задания на взаимодействие: Использование игрушек для совместной игры, где дети учатся взаимодействовать друг с другом (например, передача мяча).
---	--	---	---

С каждым годом растёт количество детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, а сами интеллектуальные расстройства принимают всё более сложные формы. Поэтому индивидуальный подход в работе с детьми с нарушениями интеллекта является основным продуктивным методом, обеспечивающим познавательную, коммуникативную и социальную направленность педагогических воздействий, а также успешную социализацию ребенка в обществе.

#### **Сведения об авторах**

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

**Бацанина Лилия Михайловна** — учитель-дефектолог МБУ детский сад № 53 «Чайка» г.о. Тольятти Самарской области

## **Верясова О. А.**

### **Психологические аспекты цифровой безопасности младших школьников**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы цифровой безопасности младших школьников, а также значимость формирования у детей навыков безопасного поведения в интернете. Описаны психологические аспекты уязвимости детей в цифровой среде и возможные риски, связанные с кибербуллинг, интернет-зависимостью и недостаточной осведомленностью о правилах общения в сети. В рамках работы предлагается методика «Круги доверия» как способ укрепления доверительных отношений между ребёнком и окружающими, а также как инструмент профилактики опасных ситуаций в интернете и в реальной жизни. Статья акцентирует внимание на важности комплексного подхода к воспитанию цифровой грамотности у детей и осознанного использования интернета.

В современном мире цифровая среда стала неотъемлемой частью жизни детей, начиная с младшего школьного возраста. Дети всё больше времени проводят в интернете, что открывает перед ними как возможности для развития, так и потенциальные угрозы.

Психологическая безопасность — это состояние защищённости человека, в котором исключены угрозы его психическому благополучию и возможности для самореализации. Для детей младшего школьного возраста это понятие особенно значимо, так как они находятся на этапе активного развития личности, формируются их когнитивные и эмоциональные навыки, строятся отношения с окружающими [3].

Безопасность ребёнка в школьной среде и за её пределами включает создание условий, где ребёнок чувствует себя защищённым от агрессии, буллинга, эмоционального давления и других форм психотравмирующих воздействий. Это состояние обеспечивает свободу для развития, а также способствует формированию чувства уверенности, доверия к окружающим и самому себе [1].

Психологическая безопасность детей напрямую связана с рядом факторов:

- физическая защищённость: отсутствие угрозы физическому здоровью, что даёт уверенность в безопасном окружении;
- эмоциональная поддержка: дети должны чувствовать, что их эмоции принимаются и понимаются взрослыми;

— социальная поддержка: наличие доверительных и поддерживающих отношений с родителями, учителями, сверстниками, что особенно важно в условиях интенсивного формирования социальных навыков у младших школьников [2].

С развитием цифровых технологий вопрос психологической безопасности детей приобрёл новое измерение — безопасность в интернете. Интернет стал важной частью жизни детей, начиная с младшего школьного возраста. Доступ к интернету открывает возможности для обучения, творчества и общения, но также несёт множество рисков, с которыми дети не всегда способны справиться самостоятельно. Среди основных угроз интернет-безопасности для младших школьников можно выделить:

— кибербуллинг — агрессия и травля через интернет. Дети могут стать жертвами оскорблений, насмешек или угроз через социальные сети, игры или мессенджеры.

— мошенничество и онлайн-манипуляции — дети могут быть обмануты или вовлечены в небезопасные действия, такие как раскрытие личных данных, участие в опасных онлайн-играх или мошеннических схемах.

— уязвимость личных данных — дети часто не понимают, как работают социальные сети и другие интернет-сервисы, что может привести к утечке личной информации [4].

Эти риски требуют особого внимания со стороны родителей и педагогов, так как дети в младшем школьном возрасте ещё не обладают навыками критического мышления, необходимыми для того, чтобы отличить надёжную информацию от лжи или манипуляции, а также защитить себя от негативных влияний. Кроме того, детям свойственна высокая доверчивость и желание быть принятыми в кругу сверстников, что делает их уязвимыми к манипуляциям в интернете.

Проблема безопасности детей в интернете действительно становится всё более актуальной, и реальные данные свидетельствуют об увеличении количества инцидентов, связанных с кибербуллингом и другими формами онлайн-угроз. Согласно исследованиям Лаборатории Касперского, в 2023 году около 20 % детей в России сообщили, что стали жертвами кибербуллинга или агрессивного поведения в интернете. Исследования Лиги Безопасного Интернета в России показали, что около 30 % детей в возрасте от 10 до 17 лет случайно или намеренно сталкивались с неподходящим контентом (насилие, экстремизм, порнография) в сети. В отчёте компании Microsoft (2021) указано, что 63 % детей во всём мире подвергались рискам в сети, связанным с неприемлемым контентом или мошенничеством. В отчёте Лаборатории Касперского указано, что каждый третий ребёнок в России (около 33 %) подвергался попыткам

вымогательства личной информации в сети [5]. Эти цифры подчеркивают актуальность вопросов защиты детей в цифровой среде, особенно в младшем школьном возрасте.

Важно понимать, что интернет-угрозы могут привести к трагическим последствиям. Например, «опасные игры» в интернете могут вовлекать детей в опасные для жизни действия, такие как квесты с рисками, связанные с физической безопасностью.

Однако интернет-безопасность — это не только защита от угроз, но и обучение детей осознанному и безопасному использованию цифровых ресурсов. Развитие цифровой грамотности и формирование ответственного поведения в интернете становится важной частью воспитательного процесса.

Одним из действенных методов, который помогает детям осознать важность безопасного поведения и доверия в интернете, является техника «Круги доверия» («Circles of Trust»), которая была разработана американским психологом Кэролом Уизманом (Carol Weisman) для работы с детьми и подростками, чтобы научить их распределять уровни доверия среди различных людей в их жизни [3]. В России эту методику адаптировали и развивали такие ученые, как О. В. Хухлаева и Е. А. Карпова.

В технике «Круги доверия» каждый уровень круга символизирует разную степень близости и доверия, а также то, какой информацией можно безопасно делиться с людьми из этих кругов. Она основывается на визуализации уровней доверия. Участникам предлагают нарисовать несколько концентрических кругов (обычно три или четыре). В центре рисуют самих себя. В первый (ближайший) круг вписываются люди, которым участник доверяет максимально — родители, близкие друзья. Эти люди могут узнать самые личные чувства и переживания. Второй круг включает тех, кому участник доверяет, но на менее глубоком уровне — учителя, хорошие друзья, родные. Третий круг — это люди, с которыми поддерживаются социальные отношения, но которым нельзя доверить личные секреты. Четвертый круг — это дальние знакомые или те, к кому есть осторожность или недоверие.

Задача этого упражнения — помочь участникам осознать, кто составляет его «круги доверия», и обсудить, как строить безопасные отношения с разными категориями людей. Оно помогает детям развивать навыки осознанного выбора людей, с которыми они делятся своими чувствами и мыслями, что особенно важно в контексте психологической и цифровой безопасности.

Таким образом, в условиях растущей цифровизации общества и угроз, связанных с интернет-пространством, перед педагогами и психологами стоит важная задача — не только обучать детей безопасному поведению в интернете, но и развивать их эмоциональную устойчивость и критическое мышление. Техника «Круги доверия» —

важный инструмент, помогающий детям осознанно подходить к установлению границ в общении и взаимодействии с другими. Развитие навыков безопасного общения — важнейший шаг на пути к формированию устойчивой, эмоционально развитой личности.

#### Список литературы

1. Захаров, А. И. Неврозы у детей и подростков. — М.: Медицинская книга, 2000. — 304 с.
2. Литвак, М. Е. Психологическое айкидо. — СПб.: Питер, 2003. — 288 с.
3. Хухлаева, О. В. Формирование психологического здоровья у школьников. — М.: Генезис, 2015. — 286 с.
4. Сиденко А. Исследование 2022: Взрослые и дети в интернете: альтернативные цифровые реальности [Электронный ресурс] URL: [https://kids.kaspersky.ru/article/vzroslye\\_i\\_deti\\_v\\_internete\\_alternativnye\\_cifrovye\\_realnosti](https://kids.kaspersky.ru/article/vzroslye_i_deti_v_internete_alternativnye_cifrovye_realnosti)
5. «Лаборатория Касперского» проанализировала цифровые привычки детей и взрослых [Электронный ресурс] URL: <https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/laboratoriya-kasperskogo-proanalizirovala-cifrovye-privychki-detej-i-vzroslyh>

#### Сведения об авторе

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

## Вильдина Е. А.

### Использование нейропсихологической технологии в коррекционно-развивающем процессе у младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата

**Аннотация.** В статье говорится о применении нейропсихологической технологии в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога. Дается понятие «метод замещающего онтогенеза». Психолог представляет опыт своей работы с обучающимися с нарушением опорно-двигательного аппарата по методу замещающего онтогенеза.

**Ключевые слова:** нейропсихологической технологии, метод замещающего онтогенеза, обучающиеся с НОДА.

Обучающиеся с нарушением опорно-двигательного аппарата (далее — НОДА) имеют выраженные нарушения развития, которые ограничивают формирование учебных навыков и без специальной коррекционно-развивающей работы невозможно решить данную проблему.

Значительные трудности у детей с НОДА появляются с началом формирования письменной речи. На этом этапе проявляются нарушения фонетики, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи, графо-моторных навыков, зрительно-моторной координации, пространственных представлений. При таких нарушениях невозможно полноценное формирование учебных навыков по русскому языку и математике, а значит, невозможно эффективное освоение и других учебных предметов, так как чтение и письмо лежат в основе всех предметов школьной программы. На фоне неуспешности в чтении и письме у школьников снижается общая успеваемость, страдает самооценка, обнаруживается нежелание учиться.

В последнее время в школы приходят обучающихся с НОДА со все более сложными сочетанными нарушениями в развитии, поэтому без специальных методов коррекции и развития невозможно добиться положительных результатов.

Одним из эффективных современных коррекционных методов работы является нейропсихологическая технология. Нейропсихологическую технологию можно рассмотреть, как совокупность нейропсихологических средств, методов, техник, концептуально обоснованных, содержательно представленных, подразумевающих возможность применения в аналогичных условиях, предполагающих достижение поставленных целей и оптимальную результативность их применения.

В своей коррекционно-развивающей работе мы опираемся на концепцию системной динамической локализации высших психических функций, разработанной

А. Р. Лурия и Л. С. Выготским, согласно которой любая психическая деятельность человека является сложной функциональной системой, обеспечиваемой целым комплексом совместно работающих аппаратов мозга. Эти функциональные системы формируются в онтогенезе и могут динамически перестраиваться в зависимости от конкретной задачи.

Мы заметили, что формирование высших психических функций и навыков, необходимых для обучения, у обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата происходит труднее в связи с выраженной неврологической симптоматикой. Поэтому для решения этой проблемы педагог-психолог стал применять на коррекционно-развивающих занятиях по развитию познавательных способностей нейропсихологический метод, а именно метод замещающего онтогенеза. В качестве основополагающего в данном методе выступает принцип соотнесения актуального развития ребенка с основными этапами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков его онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были эффективно освоены [1, с.14].

Воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию в развитии всех психических функций. Следовательно, создаются предпосылки для усвоения процессов письма, чтения и счета.

В своей работе мы опираемся на программы, разработанные В.С. Колгановой и Е.В. Пивоваровой. Мы используем на занятии серию нейропсихологических упражнений: дыхательные, глазодвигательные, упражнения двигательного репертуара. Они включаются в начало занятия, в середину вместо физкультминутки. Обучающиеся с удовольствием выполняют данные упражнения, так как они представлены в игровой форме. Кроме того, мы используем нейропсихологические упражнения для формирования пространственных представлений, которые наиболее нарушены у обучающихся с НОДА. Именно недостатки пространственных представлений влияют на уровень успешности усвоения навыков письма, чтения и счета.

Хотелось бы назвать некоторые упражнения: повтори движение, зеркало, робот, распорядок дня, конструирование из палочек, письмо обеими руками, копирование.

Данные мониторинга педагога-психолога за учебный год показали, что положительная динамика развития высших психических функций увеличилась по сравнению с прошлым годом на 7%. Кроме этого, отмечаются и положительные аспекты в развитии личности: нормализация самооценки, стабильность эмоциональных проявлений, снижение уровня тревожности на уроках во время ответов и при выполнении самостоятельных заданий.

Поэтому мы решили продолжить внедрение нейропсихологической технологии не только в коррекционно-развивающий процесс, но и в образовательный. ГБОУ школа-интернат № 113 г.о. Самара в 2024 году стала региональной инновационной площадкой по внедрению данной технологии в образовательный процесс обучающихся с НОДА. Мы планируем разработать методические материалы и рабочие тетради по формированию навыков письма для обучающихся с НОДА с разным уровнем интеллектуального развития и приглашаем к сотрудничеству заинтересованных специалистов.

Таким образом, применение нейропсихологической технологии в коррекционно-развивающем процессе младших школьников с НОДА оказывает положительное воздействие на формирование учебных навыков, личности ребенка и его социализацию, нормализуя самооценку, расширяя представления ребенка о самом себе и своих возможностях, оптимизируя эмоциональную сферу.

#### Список литературы

1. Колганова В.С., Пивоварова Е.В. Нейропсихологические занятия с детьми. — М.: Айрис-пресс, 2015.

#### Сведения об авторе

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

## Гагунина О. В., Тарземанова В. В.

### Просвещение родителей ключ к развитию компетенций и доверительных отношений в системе образования

**Аннотация.** В современном обществе образование считается одной из центральных ценностей. Однако его результаты зависят не только от усилий педагогов, но и от участия родителей в процессе обучения и воспитания детей. Просвещение родителей и содействие формированию их компетенций стали основными направлениями в сфере образования, направленными на создание эффективного взаимодействия между семьями и образовательными организациями. В этой статье мы рассмотрим практики, реализуемые в МБДОУ «Детский сад № 384» г.о. Самара, а также обозначим важность данной проблемы в контексте разностороннего развития ребенка.

Развитие родительских компетенций включает в себя не только передачу теоретических знаний, но и практически ориентированные действия. Участие родителей в образовательном процессе способствует не только улучшению успеваемости детей, но и формированию у них уверенности в собственных силах. Это, в свою очередь, способствует созданию более благоприятной образовательной среды.

Согласно исследованиям, активное вовлечение родителей в учебный процесс позволяет детям лучше осваивать учебные материалы. Дети, чьи родители принимают участие в образовательных мероприятиях, показывают более высокие показатели успеваемости и социализации в обществе. Более того, позитивная обратная связь между родителями и воспитателями формирует доверительные отношения, что имеет долгосрочный положительный эффект на развитие личности ребенка.

Одной из эффективных практик взаимодействия с семьями воспитанников в МБДОУ «Детский сад № 384» г.о. Самара стала разработка и реализация Образовательной (просветительской) психолого-педагогической программы «Компьютерные игры для детей 5–6 лет». Выбор темы программы был обусловлен тем, что неправильное использование компьютерных игр и компьютерных программ несет непоправимый вред здоровью детей старшего дошкольного возраста. А главной и приоритетной задачей нашего ДОУ является сохранение и укрепление психологического здоровья детей, в том числе и путем содействия формирования и развития родительских компетенций.

Первым шагом в реализации программы является актуализация знаний родителей. Для этого педагог психолог, специалисты ДОУ и педагоги проводят регулярные семинары, мастер-классы и круглые столы. В рамках этих мероприятий

обсуждаются важные вопросы, связанные с воспитанием, развитием детей и психологическими аспектами взаимодействия с ними. Родители получают возможность обмениваться опытом, задавать вопросы и получать профессиональные советы. В ходе реализации программы ставятся следующие задачи:

- познакомить родителей с основными возрастными и психологическими особенностями детей 5–6 лет;
- предоставить родителям информацию о способах использования компьютера в психологическом развитии детей 5–6 лет;
- стимулировать интерес родителей к совместной игровой деятельности с ребенком, используя современные гаджеты;
- формировать у родителей навыки создания информационной безопасной среды для гармоничного развития детей;
- познакомить родителей с образовательным маршрутом для совместной деятельности родителей с детьми в сети интернет;
- оценить полученные знания родителями в рамках повышения психологической компетентности.

Содержание программы условно сгруппировано в 5 блоков, в каждом из которых, раскрывается одна или несколько тем:

1 блок. Возрастные и психологические особенности детей 5–6 лет.

2 блок. Компьютерные игры в психологическом развитии ребенка.

3 блок. Развитие творческих способностей детей посредством использования гаджетов.

4 блок. Образовательный маршрут совместной деятельности родителей с детьми в сети интернет.

5 блок. Интерактивное развлечение для детей 5–6 лет и их родителей

Продолжительность курса 8 занятий. Занятия проводятся 1 раз в неделю. Каждое занятие включает в себя тему, имеет различные формы проведения (лекция, мастер – класс, просмотр коротких видео и т.д.) В конце занятия проводится рефлексия.

При подготовке к каждой встрече были приняты во внимание данные, полученные в ходе анкетирования родителей. Таким образом появилась возможность проработать каждый запрос.

Например, на одном из занятий была рассмотрена тема возрастных особенностей развития детей и роли родителей в этом процессе. Подобные мероприятия не только расширяют представление о воспитании, но и помогают родителям осознать, какие методы являются наиболее эффективными в различных ситуациях.

Важной частью программы является индивидуальная работа с семьями. Педагоги и психолог проводят консультации для родителей, которые сталкиваются с определёнными трудностями. Это практика позволяет родителям получить персонализированную помощь и поддержку, что значительно усиливает их уверенность в собственных силах. На консультациях родителям разъясняются методы, позволяющие улучшить отношения в семье, а также способы борьбы с возникающими конфликтами. Часто такие советы очень простые, но их применение может оказать глубочайшее влияние на атмосферу в семье.

Совместные проекты, такие как выставки детского творчества, дни здоровья или спортивные праздники, также способствуют укреплению взаимодействия между семьями и образовательной организацией. Они формируют атмосферу единства и взаимопомощи, что крайне важно для формирования позитивного образовательного пространства. Педагоги организовали «Творческую гостиную», в работе которой приняли участие родители вместе со своими детьми. В ходе совместного творчества дети и родители создали индивидуальные и коллективные работы к городскому конкурсу.

Хотелось бы отметить, что для воспитанников реализация программы открыла большую возможность качественного, полезного, а главное безопасного использования компьютера. Родители получили дополнительную возможность провести время со своим ребенком на совместных занятиях, овладели навыками создания информационной безопасной среды (навыки работы в графических редакторах, программах в совместной игровой деятельности с детьми) для гармоничного развития детей, применять эти навыки самостоятельно.

Опросы, проведённые среди родителей, показывают, что уровень их уверенности в воспитательных методах возрос. Родители стали активнее участвовать в жизни детского сада, посещая мероприятия и поддерживая инициативы педагогов.

Кроме того, данные о психоэмоциональном состоянии детей также свидетельствуют о позитивных изменениях. Дети, чьи родители активно вовлечены в образовательный процесс, показывают лучшие результаты в социализации и адаптации в группе. Они становятся более открытыми, уверенными и готовы к сотрудничеству.

На заключительном этапе освоения программы были подведены итоги, участники программы получили наградные материалы (сертификат об успешном освоении курса), практические советы по организации безопасного взаимодействия ребенка с компьютером, безопасные и полезные сайты для дошкольников, буклеты и памятки по темам каждого блока.

Мы пришли к следующему выводу, реализация данной программы ведет к положительным изменениям во многих аспектах жизнедеятельности сада. Изменяется

профессиональное сознание педагога. А также изменяется отношение родителей к работе детского сада. Педагог «выходит» за пределы и привычные рамки работы, включая внешние показатели оценки его деятельности.

Несмотря на достигнутые результаты, стоит отметить, что просвещение родителей — это непрерывный процесс. Важно учитывать изменения в современном обществе и адаптировать образовательные программы в соответствии с новыми вызовами. Для этого необходимо проводить регулярные исследования и анализировать обратную связь от родителей и воспитателей.

На следующем этапе следует обратить внимание на использование цифровых технологий в процессе просвещения. Виртуальные площадки, приложения и социальные сети могут стать мощными инструментами для расширения доступа к информации и коммуникации между родителями и педагогами.

Постепенная реализация программ, направленных на просвещение родителей, таких как в МБДОУ «Детский сад № 384», создает основание для формирования успешного подхода в системе образования. Эти инициативы способствуют развитию родительской ответственности, повышению качества образования и укреплению социальной структуры общества.

#### Список литературы

1. Гладких Л.П. Мамина школа: программа для детских садов, семейных гостиных и семейных клубов. — М.: ТЦ «Сфера», 2007. — 96 с.
2. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Родительские собрания в ДОУ: Методическое пособие. — М.: АРКТИ, 2003. — 128 с.
3. Осипова Л.Е. Работа детского сада с семьёй. / Л.Е. Осипова. — М.: Издательство «Скрипторий», 2008. — 72 с.

#### Сведения об авторах

**Гагунина Оксана Владимировна** — педагог психолог МБДОУ «Детский сад № 384» г. о. Самара

**Тарземанова Валентина Викторовна** — старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 384» г. о. Самара

## Гаранина Н. С.

### Формирование представлений о психологическом благополучии (здоровье) у старших дошкольников. Из опыта реализации развивающей программы педагога-психолога МБДОУ «Детский сад № 290» г.о. Самара

Развивающая программа педагога-психолога «Доброе здоровье» была разработана и апробирована в 2020–2021 учебном году на базе МБДОУ «Детский сад № 290» г.о. Самара в четырёх группах старшего возраста. Возникновением программа «Доброе здоровье» обязана проектной площадке, в которой принимает участие ДОУ. В формате площадки рассматриваются две важных составляющих здоровья: физическое и психическое (психологическое) благополучие. Психологическое благополучие, его составляющие, а также способы сохранения и поддержания психологического здоровья и являются предметом программы «Доброе здоровье».

Во время распространения коронавируса, вероятно, нет необходимости объяснять актуальность темы здоровья, в том числе, и психологических его аспектов. Мониторинг, ежегодно проводящийся в ДОУ в соответствии с ООП «От рождения до школы» [1], по которой работает ДОУ, показал недостаточный уровень развития представлений детей о здоровье, значимости для его сохранения и поддержания здорового образа жизни, а также низкий уровень представлений о взаимосвязи и взаимовлиянии здоровья телесного (физического) и ментального, эмоционального, духовного (психологического). Потому основной целью развивающей программы психолога стало формирование представлений о психологическом благополучии (здоровье) у воспитанников старших групп.

В сентябре 2020 г. (на входе в программу) и в конце мая 2021 г. (по окончании программы) проводилась диагностика для определения эффективности апробируемой программы. Всего на тот момент в программе приняли участие 100 детей из 4 групп старшего возраста. Итоги диагностики показали следующее:

В майском диагностическом срезе отмечена положительная динамика по всем пяти блокам по сравнению с сентябрём. Подтверждением эффективности программы также можно считать применение в повседневной практике детьми навыков, полученных при реализации программы, как то: корректные формы коммуникаций, стремление познавать и экспериментировать, снижение поведенческих нарушений, в том числе, конфликтных ситуаций, доброжелательная, эмоционально комфортная среда в группах, большая сплочённость детского сообщества.

Развивающая программа «Доброе здоровье» включает в себя следующие блоки: *процессы познания; эмоциональная культура и социальное поведение;*

коммуникативные способности и морально-нравственные нормы; самосознание, самоконтроль и саморегуляция; оптимизм и позитивные целевые установки. «Доброе здоровье» реализовалась в ДОУ одновременно с программой инструктора по физическому развитию, так как уравнивает её и гармонично дополняет (программа физического развития знакомит детей со строением и функциями организма; двигательным режимом и спортом; гигиеной; здоровым питанием; режимом дня; закаливанием). В период апробации были осуществлены совместно с инструктором по физическому развитию следующие мероприятия, подтверждающие союз физического и психологического в человеке:

1. Для воспитанников: квест «Тропинки здоровья», игра-путешествие на открытом воздухе «Галактика ЗОЖ».

2. Для воспитанников и их родителей: мини-фильм «Олимпиада позитива» + QR-code акция «Мы против печали!», викторина «Знание-сила!» на сайте ДОУ

Программа разрабатывалась с опорой на основы теории деятельностного подхода Л.С. Выготского, а также с учётом развития личности в детском возрасте по Л.И. Божович. При разработке игр и занятий для всех блоков программы также использовались исследовательские труды Й. Хейзинги и М. Селигмана. Конечно, невозможно было не воспользоваться замечательными практическими разработками по сказкотерапии Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой.

Структура занятия состоит из краткой вводной беседы с детьми и практической части (игры, творческая, экспериментальная или продуктивная деятельность, психогимнастика). Продолжительность занятий не превышает норм, установленных СП 2.4.3648-20 от 28.09.2020 для данной возрастной группы (20–25 минут). Более продолжительное по длительности занятие обязательно предполагает динамическую паузу.

Методы, осуществляемые в предлагаемой программе, соответствуют возрасту детей: беседа по теме занятия, игры (подвижные, театрализованные, ролевые, сюжетные, настольные); элементы телесно-ориентированной терапии, направленные на снятие нервно-мышечного напряжения и релаксацию; фрагментарно-дыхательная гимнастика, направленная на овладение произвольностью мышечных реакций и поведения в целом; арт-терапия, направленная на улучшение эмоционального состояния; сказкотерапия, стимулирующая воображение и общее развитие.

В ходе программы планируется:

— ознакомить детей старшего дошкольного возраста с основными составляющими психологического здоровья;

— формировать представление воспитанников о взаимосвязи и взаимовлиянии психологического и соматического здоровья;

— способствовать развитию культуры психологического благополучия, здорового образа жизни у воспитанников;

— просвещать и консультировать родителей (законных представителей) воспитанников по тематике реализуемой программы;

Программа «Доброе здоровье» обеспечивает продуктивное взаимодействие всех субъектов образовательной деятельности: детей, педагогов, родителей. Дети с максимальным психолого-педагогическим сопровождением осваивают новый информационный пласт, закрепляют теорию на практике, участвуя в играх, занятиях и мероприятиях; родители и педагоги повышают свою педагогическую и психологическую компетентность в процессе взаимодействия.

Возрастные особенности развития старших дошкольников уже позволяют им с интересом осваивать информацию о составляющих психологического здоровья, закреплять её в практической, экспериментальной и исследовательской деятельности. Задачи программы решались в игровой деятельности — ведущей в дошкольном возрасте. Игра позволила вовлечь в программу и детей с ОВЗ, т.к. доступна всем детям, без оглядки на неврологический статус, для неё важно только желание играть и следование правилам игры. Игра объединяет детей, дарит им радость, ощущение принятия и успешности, а это признаки психологического благополучия.

Кроме указанных диагностических средств были наблюдения психолога и воспитателей старших групп за качеством изменения в поведении, деятельности и эмоциональном состоянии воспитанников. По наблюдениям за процессом, все дети с интересом принимали участие в занятиях и мероприятиях программы «Доброе здоровье», рассказывали родителям дома о своём участии и достижениях, старались применить на практике усвоенное на занятиях.

Наряду с этим для педагогов были проведены консультационные, просветительские и практико ориентированные занятия в формате «Клуба Педагогов» по тематике основных блоков программы «Доброе здоровье». В работе с психологом педагоги осваивали умение восполнять свои ресурсы, ведь конструктивное взаимодействие с высоким результатом возможно только из ресурсного состояния, от полноты сил (душевных и физических), творческих идей и способности решать поставленные задачи легко. Восполняемые ресурсы, тайм-менеджмент, навыки позитивной коммуникации — часть культуры образа жизни благополучного человека, каковым и должно быть педагогу, обучающему и воспитывающему детей.

Для родителей воспитанников данных групп проводились консультации просветительского формата по целям и задачам программы очно, в родительских вайбер-группах и на сайте ДОУ; были и индивидуальные консультации по запросам. Родители выразили согласие на занятие с детьми в детском саду, интересовались тематикой, были активны в предложенных мероприятиях программы (удалённый доступ либо самостоятельно дома с детьми).

Такое взаимодействие повышает уровень психологической грамотности и педагогов, и родителей. Родители становятся в большей степени ориентированными на сотрудничество с ДОУ, т.к. приходит понимание, что это в их интересах.

Программа «Доброе здоровье» подтвердила свою востребованность и эффективность и реализуется четвёртый год. И каждый учебный год, каждая группа старшего дошкольного возраста даёт возможность самому педагогу-психологу обобщить уже имеющийся опыт, дополнить его новыми открытиями, хорошо рассмотреть личностные особенности воспитанников и спрогнозировать свои перспективы для дальнейшего взаимодействия с ними: наметить задачи индивидуальной и групповой работы, как коррекционно-развивающие, так и профилактические. В процессе реализации программы «Доброе здоровье» отмечаются наиболее результативные занятия, техники и методы, которые будут применяться в дальнейшем.

#### Список литературы

1. ООП «От рождения до школы» /под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. — издание 5 инновационное. — М.: Мозаика-Синтез, 2019.

#### Сведения об авторе

**Гаранина Наталья Сергеевна** — педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 290» г.о. Самара

## Гладкова А. А.

### Психолого-педагогическое сопровождение одаренных обучающихся в условиях образовательного учреждения

Социально-экономические преобразования в российском обществе создали необходимость развития интеллектуального и духовного потенциала нации. Поэтому работа с одаренными детьми получила признание и приоритетность на государственном уровне. Это отразилось в профессиональном стандарте педагога, где работа с одаренными детьми стала одной из новых компетенций.

Работа с одаренными обучающимися является неотъемлемой частью стратегии по формированию интеллектуального потенциала страны. В рамках федеральной целевой программы «Одаренные дети» проводится работа по диагностике и поддержке одаренных детей в каждом образовательном учреждении [2].

Педагогическое сопровождение одаренных обучающихся включает в себя применение различных методов и подходов, таких как: дифференцированный подход, развивающее обучение, проектная деятельность и др. Работа с одаренными детьми требует сотрудничества не только с педагогами, но и с психологами, родителями и другими специалистами. Важно помнить о значимости психологической поддержки, мотивации и формирования адекватной самооценки у одаренных детей.

Одаренный ребенок — это ребенок, который отличается явными или потенциальными выдающимися достижениями в определенной сфере деятельности. Он может проявлять свои способности в академическом обучении, творчестве, спорте или других областях. Важно отметить, что одаренность может проявиться по-разному у разных детей и требует индивидуального подхода к их образованию и развитию [3].

Одаренность не является статическим качеством, оно может продолжать развиваться в течение жизни человека. Образование, опыт и поддержка играют важную роль в развитии потенциала одаренных людей. Таким образом, важно организовать условия для развития потенциала одаренных детей.

Разработка и реализация программ для одаренных детей должна учитывать их индивидуальные потребности и интересы, а также содействовать развитию их мотивации и самооценки.

В работе с одаренными детьми психологическая служба МБОУ «Гимназия № 4» г.о. Самара использует личностно-деятельностный подход и осуществляет психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в процессе обучения.

Личностно-деятельностный подход признает важность индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка, а также акцентирует внимание на развитии его потенциала и самоопределения в учебной и внеурочной деятельности.

Система психолого-педагогического сопровождения обучающихся включает в себя психологическую диагностику, различные формы работы с одаренными учениками, в том числе индивидуальные и групповые занятия, консультации.

Психологическая служба МБОУ «Гимназия №4» г.о. Самара способствует развитию личности и способностей одаренных детей, а также помогает им справляться с возникающими трудностями и строить продуктивные отношения со сверстниками и педагогами. Психологическая служба играет значительную роль в обеспечении оптимальной среды для роста и развития одаренных учеников.

Цель психологической службы МБОУ «Гимназия №4» г.о. Самара — организация условий для успешного развития и обучения одаренных детей на разных этапах обучения. В задачи службы входит:

- определение группы одаренных детей в образовательном учреждении,
- индивидуальное сопровождение,
- развитие мотивации и самодетерминации,
- работа с родителями и педагогами,
- развитие социальных навыков.

В целом, задачи работы психологической службы МБОУ «Гимназия №4» г.о. Самара с одаренными детьми направлены на поддержку и развитие их потенциала, эмоционального благополучия, мотивации и социальной адаптации.

Исходя из цели и задач, мы создали модель психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, адаптированную к условиям Гимназии.

	Наименование работы	Цель
<b>1. Работа с обучающимися</b>		
1.	Формирование банка данных одаренных обучающихся всеми субъектами образовательного процесса.	1. Определение одаренных детей. 2. Внедрение одаренных детей в научно-исследовательскую работу МБОУ «Гимназия №4» г.о. Самара. 3. Организация волонтерского движения в Гимназии и внедрение одаренных детей.
2.	Участие в районных, городских, областных конкурсах детско-юношеских творческих, научно-исследовательских работ.	1. Развитие творческого и научного потенциала одаренных детей.
3.	Групповые занятия с элементами тренинга для всех категорий детей.	1. Формирование и развитие психологической компетенций. 2. Развитие коммуникативных способностей. 3. Снятие психологического напряжения и тревожности.

		4. Повышение уровня самооценки и авторитета среди сверстников. 5. Развитие навыков самопрезентации. 6. Формирование активной жизненной позиции. 7. Профилактика социальной дезадаптации.
4.	Индивидуальные консультации обучающихся.	1. Оказание психологической помощи обучающимся. 2. Развитие психологической компетенций. 3. Обучение приемам саморегуляции эмоционального состояния.
<b>2. Работа с педагогами</b>		
1.	Выступление на методическом совете на тему: «Диагностика и определение одаренности у детей разных возрастных групп»	1. Обучение технологии определения одаренных обучающихся.
2.	Семинар на тему: «Одаренные дети – особенности обучения и воспитания»	1. Повышение психологической компетенции по вопросам одаренности. 2. Обучение навыкам эффективного взаимодействия с одаренными детьми.
3.	Индивидуальное консультирование педагогов.	1. Оказание психологической помощи педагогам по вопросам обучения, воспитания, развития и межличностного общения с одаренными детьми.
<b>3. Работа с родителями</b>		
1.	Индивидуальное консультирование родителей одаренных детей.	1. Повышение психологической компетенции по вопросам одаренности.

Следует акцентировать внимание, что для работы педагогов необходимо вырабатывать знания и умения по работе с одаренными детьми, а именно [3, 4, 5]:

- понимание особенностей и характеристик одаренных детей;
- знание различных стратегий и методов обучения и поддержки развития одаренных детей;
- умение выявлять и оценивать потенциал и способности одаренных детей;
- знание о возможных вызовах и проблемах, с которыми могут столкнуться одаренные дети, и умение предоставить им подходящую поддержку;
- умение создавать стимулирующую и поддерживающую образовательную среду для одаренных детей;
- умение работать с индивидуальными образовательными планами и разработать гибкие и дифференцированные образовательные программы для каждого одаренного ученика;

— навыки постановки задач, планирования и разработки проектов, которые могут заинтересовать и мотивировать одаренных детей;

— умение организовывать сотрудничество и партнерство с родителями, чтобы максимально создать условия для развития одаренных детей;

— навыки обратной связи и мониторинга прогресса развития одаренных детей.

Вышеперечисленные знания и умения могут быть развиты через специальные программы подготовки педагогов, мастер-классы, обучающие семинары и обмен опытом с другими опытными педагогами. Педагоги должны иметь возможность постоянного профессионального развития и обновления своих знаний и навыков в этой области [2].

Работа с одаренными детьми требует активного и индивидуального подхода со стороны педагогов и психологов. Для этого должна создаваться стимулирующая и поддерживающая образовательная среда, которая способствует формированию внутренней мотивации и системы ценностей у учащихся.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб., 1997.
2. Зайцева Н.В., Чепурных Е.Е., Синягина Н.Ю., Кузнецова И.В., Калиш И.В. Анализ эффективности реализации мероприятий подпрограммы «Одаренные дети» Федеральной целевой программы «Дети России» (1998–2003 г.). — М., 2004.
3. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений. — М., 2001.
4. Павлова С. А. Интеллектуальное развитие и детская одаренность. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010.
5. Пидкасистый П.И., Чудновский В.Э. Психолого-педагогические основы развития одаренности учащихся: программа. — М.: Педагогическое общество России, 1999.

#### Сведения об авторе

**Гладкова Анастасия Андреевна** — педагог-психолог МБОУ «Гимназия №4» г.о. Самара

## Гоголь Н. В.

### Правила: почему они нарушаются и что можно сделать для их соблюдения в школе

**Аннотация.** В статье рассмотрены наиболее распространенные причины нарушения правил и дисциплины современными школьниками. Даны рекомендации по нормализации дисциплины во время учебного процесса.

**Ключевые слова:** правила, дисциплина.

Давайте посмотрим вокруг себя. Где бы вы сейчас не находились, чем бы вы сейчас не занимались — вас окружают правила. Правила дорожного движения, правила проживания в многоквартирном доме, правила игры, правила общения с окружающими вас людьми — вокруг нас сплошные правила. Задумывались ли вы — а насколько нужны эти правила? Следуя им, можем ли мы говорить о свободе личности? Давайте поразмышляем над этими вопросами вместе.

Что же такое правило? Это положение, выражающее определённую закономерность, постоянное соотношение каких-либо явлений. Второе значение слова указывает нам на то, что это отправное положение, установка, лежащая в основе чего-либо; принцип, служащий руководством в чём-либо [2]. Исходя из определения, правила служат людям неким ориентиром в их поведении. Совершая те или иные действия, мы можем поступать либо по правилам, либо нет.

А зачем нужно следовать правилам? Почему мы не можем ориентироваться исключительно на собственные желания и потребности и вынуждены соотносить их с тем, что окружающее нас общество показывает нам, что мы должны делать, чего общество ждет от нас. Ведь именно в обществе вырабатываются те самые правила, о которых мы говорим.

Как ни странно, но нам легче жить, зная, что принятые в обществе правила соблюдаются всеми, мы знаем, чего нам ждать от окружающих и как самим себя вести. Когда нарушаются общеизвестные правила и нормы поведения, это раздражает, обижает, злит [5].

Соответственно и для наших детей правила необходимы. Говоря о необходимости в жизни детей правил, психологи выделяют шесть их основных функций. Правила помогают нам:

1. Сформировать у ребенка ощущение стабильности и безопасности.

Для нормального развития у ребенка должна быть установлена причинно-следственная связь: если я нарушаю правила, за этим следует наказание, а если я действую согласно правилам, значит, я могу быть спокоен, уверен в себе и защищен. То есть правила — это как почва под ногами, от которой можно оттолкнуться для прыжка, а потом приземлиться обратно.

## 2. Научить ребенка уважать личностные границы других людей.

Некоторая часть правил касается взаимодействия ребенка и других людей. И в этот момент возникает необходимость научить его соблюдать границы личности. Иногда родители впадают в крайности — все запрещают ребенку, подавляя его и создавая ощущение собственной никчемности, или наоборот — все разрешают, когда из ребенка вырастает эгоист. Важно соблюдать баланс и устанавливать простые и четкие правила, которые не будут угнетать ребенка, но при этом и не создавать атмосферы вседозволенности.

## 3. Познакомить ребенка с реальным миром.

Часто в семье для ребенка создаются тепличные условия: иногда можно пошуметь вечером, иногда побаловаться с едой, иногда избежать ответственности за шалости. Однако покидая уютное семейное гнездышко, ваш птенец может столкнуться с тем, что внешний мир не так уступчив и лоялен, и, если есть общепринятые правила — их нужно соблюдать. Поэтому умение мыслить причинно-следственными связями (за нарушение правила будет наказание) здорово упростит жизнь вашему ребенку и облегчит его взаимодействие с окружающими.

## 4. Убрать личностный фактор воспитания.

Мечта любого родителя — формирование близких, теплых, доверительных отношений с ребенком. Если их нет, любое взаимодействие между ними носит формальный характер, а коммуникация затруднена непониманием, протестом, нежеланием слышать друг друга. В любом случае есть какая-то личностная особенность отношений. А правила устраняют ее, поскольку это не сиюминутное желание родителей, не их капризы или придирки, а заранее установленные нормы, которые нужно выполнять без учета личных взаимоотношений.

## 5. Устранить возможность манипуляции.

Правила — это своего рода независимый судья, к которому можно апеллировать в любой непонятной ситуации. Дети очень быстро понимают, что есть мнение родителя, сформированное под влиянием настроения, желаний, планов и других факторов. А есть незыблемое правило, которое ну никак нельзя не исполнить. И если в первом случае есть шанс манипулировать решением родителя — упросить, уболтать, отвлечь, договориться. То в случае с правилом пространства для маневра уже не так много. И

если родители видят, что ребенок не соблюдает установленное правило, они абсолютно правомерно могут прибегнуть к наказанию, тогда как в других случаях это наказание вызовет обиду и непонимание.

#### 6. Организовать поведение ребенка.

Это самая важная функция правил, поскольку их задача не просто добиться послушания, а научить определенным нормам, жизненным законам, а также оградить от всего плохого. И этот процесс рассчитан на всю жизнь, поскольку с помощью правил прививаются знания и навыки, которые пригодятся ребенку в будущем [10].

Как же происходит процесс усвоения правил ребенком? Какова в этом процессе роль окружающих?

Согласно *культурно-исторической концепции*, разработанной отечественным психологом Л.С. Выготским, культурная среда, окружающая ребенка, задает ему определенный вектор развития, он усваивает лишь то, что на сегодняшний день эта среда может ему предоставить. При активном взаимодействии с культурной средой ребенок усваивает формы отношения, поведения, они становятся его внутренней позицией.

Если в семье, в школе определенные правила поведения ребенку *объясняются, демонстрируются, он включается непосредственно в выполнение этих правил под управлением кого-либо*, то они могут ребенком быть приняты как его собственные, стать его внутренней позицией.

Согласуясь с данной концепцией, культура через систему языка, символов, существующего наработанного состояния оказывает на нас определенное целенаправленное воздействие [6].

Таким образом, принятые человеком правила, дают ему ту самую свободу выбора собственных действий. Наша свобода — это свобода принятия решений и будущей ответственности за них.

Почему же не все люди усваивают социальные правила? Особенно ярко мы видим их нарушения на этапе школьного обучения, когда часть школьников не соблюдают правила поведения в школе. В этом случае мы говорим о нарушениях дисциплины. Основными причинами дисциплинарных нарушений являются

1. Нарушение нервно-психической системы у детей, которые могут развиваться по разным причинам (в основе у большинства лежат остаточные явления раннего органического поражения, частые болезни).
2. Материнская депривация, то есть отказ от воспитания ребёнка и передача его в руки бабушек.
3. Попустительский стиль семейного воспитания.
4. Неправильная постановка акцентов в подготовке ребёнка к школе

5. Нарушение дисциплины с целью привлечения внимания.
6. Установление детьми собственной власти над коллективом.
7. Мечь как цель «плохого» поведения.
8. Избегание собственных неудач.
9. Эффект стадности, которому подвержен большой процент детей.
10. Негативное влияние СМИ, компьютера [1, с. 202].

Что же мы можем сделать в школе, чтобы избежать нарушений правил и дисциплины на уроках и во внеурочное время?

Вот некоторые советы психологов о том, как добиться дисциплины.

1. Сделайте четкое разграничение всех этапов урока. Выделите организационный момент, озвучьте перед учащимися цели и задачи урока. Четкое поэтапное распределение времени на уроке стимулирует учащихся к более ответственному подходу к процессу обучения.

2. Разнообразьте методы и средства обучения на уроке. Чем интереснее урок, тем меньше времени остается ученикам для посторонних занятий. Эффективным способом организации плодотворной учебной деятельности является групповая творческая работа. Постарайтесь включить абсолютно всех учащихся в ход урока, не ограничивайтесь общением только с сильными учениками.

3. Уважайте личность ребенка. Не допускайте уничижительных слов и действий по отношению к слабым учащимся. Ваша задача — видеть человека в каждом ученике, пусть он даже отъявленный хулиган и двоечник. Такие дети, как правило, чувствуя, что к ним относятся с уважением, стараются соответствовать ожиданиям учителя и ведут себя хорошо.

4. Ваши действия как педагога должны иметь четкую направленность и нести смысловую нагрузку. Если учащиеся заметят, что вы сами не знаете, что дальше делать или чем заниматься на уроке, дисциплина будет утеряна. Поэтому необходим четкий поурочный план действий.

5. Если ход урока внезапно нарушен, если учащиеся мешают вам вести урок, никогда не продолжайте объяснение в шуме и крике. Остановитесь, замолчите, сядьте, внимательно посмотрите на детей. Выждите паузу. Когда в классе наступит тишина, спокойным тоном объясните, что вы не будете вести урок дальше, пока не будет порядка. Как правило, это действует.

6. Заведите традицию выставлять оценки за поведение после каждого урока, поддерживайте связь с родителями учащихся, ставьте в известность школьное начальство, если вы сами уже не можете контролировать ситуацию с поведением учащихся.

7. В начальной школе неплохо действуют различные игровые системы наказания: система штрафов, выдача красных карточек, и т. п. Необходимо искать

различные методы, подходы, способы повышения уровня заинтересованности учащихся в учебном процессе. [4].

Казалось бы, старые, опробованные временем рекомендации, которые сегодня, увы, работают не всегда. Чтобы понять, почему следуя всему указанному выше, нам не удается исправить ситуацию нарушения дисциплины с отдельными обучающимися, нам нужно вспомнить самую первую, на мой взгляд — ключевую из указанных выше причин дисциплинарных нарушений.

В настоящее время около 60 % детей имеют те или иные хронические заболевания, при этом можно считать абсолютно здоровыми не более 13 % детей дошкольного возраста и 1–2 % детей подросткового возраста [7].

Минувшим летом в Минздраве озвучили статистику, согласно которой по итогам 2023 года число психических расстройств в России стало самым большим за 10 лет — оно составляет 314 случаев на 100 тысяч населения [9].

Данные цифры не являются чем-то неожиданным — еще в 2020 году, по данным Минздрава за пять лет, на 20 процентов выросло число детских психических расстройств и на 70 процентов — ЧП в школах [8].

В условиях неуклонно ухудшающегося здоровья обучающихся нам, по всей вероятности, необходимо осваивать те методы обучающей и воспитательной деятельности, которые успешно зарекомендовали себя в работе со школьниками, имеющими нарушения развития.

Какие же формы коррекции мы можем использовать в каждом конкретном случае нарушения поведения обучающихся?

При чрезмерно импульсивном поведении необходимо:

- поддерживать ребенка во всех его попытках позитивного поведения;
- избегать упреков, угроз. Разговаривать спокойно, мягко;
- поощрять за все виды положительной деятельности (за внимание, усидчивость, терпение).

Демонстративное поведение, которое часто является способом привлечения к себе внимания, может быть скорректировано разрешением демонстративного поступка другим учащимся (видя, что поведение не осуждается учителем, ребенок прекращает действовать) либо лишением ребенка «зрителей».

В случае проявления явной агрессии (причинение физического ущерба людям, оскорбления, ругань) мы можем:

- отвлечь игрой, занятием, создать физическое препятствие (отвести руку, удержать за плечи);
- лишить на время внимания взрослого, любимых игр, занятий;

— предоставить ответственное поручение [11].

Предполагая, что проблемы поведения ребенка могут быть вызваны нарушением нервно-психической системы (даже если у нас нет никаких рекомендаций ПМПК), мы можем использовать следующие стратегии работы с детьми с ОВЗ:

1) *Структурированность*. Постоянство среды, предсказуемость и четкий план того, что будет дальше помогает детям снизить тревожность. Для этого педагог может выработать единый «сценарий» своих занятий и придерживаться его. Например, сначала приветствие, занятия за столом, перерыв, занятия на ковре, прощание.

2) *Визуальное расписание*. Наглядное отображение списка дел, которые ждут ребенка на занятии, помогает структурировать среду и показать конечность занятия. Педагог может отобрать карточки с изображением заданий и предложить ребенку самому распределить их в той последовательности, в которой он хочет их выполнять.

3) *Система коммуникации*. Если ребенок не пользуется какой-либо системой коммуникации, выбор и введение этой системы должны стать одной из первых целей поведенческой программы. У ребенка должна быть возможность согласиться, отказаться или рассказать о своих потребностях доступным для него способом. При выборе системы коммуникации стоит ориентироваться как на возможности ребенка, так и на пожелания семьи. Важно поддерживать единую систему и на занятиях, и дома.

4) *Ограниченный доступ к поощрениям*. Нельзя давать ребенку поощрения для постоянной игры, так как, имея желанные стимулы в свободном доступе, ребенок не будет за них работать.

5) *Правила безопасности*. Используйте проактивные стратегии для обучения правилам безопасности. Например, можно проактивно работать над нежелательным поведением «убегать», подкрепляя поведение «идти рядом» и «спрашивать разрешение, прежде чем уйти». Рядом с дверью кабинета можно повесить визуальную подсказку «остановись и спроси» и обучать ребенка спрашивать разрешение, чтобы выйти, с помощью доступной системы коммуникации.

6) *Предоставление выбора*. Навык «делать выбор» является одним из базовых навыков, которым важно научить каждого ребенка. Возможность сделать выбор снижает уровень протестного нежелательного поведения и дает возможность ребенку контролировать среду на доступном ему уровне. Например, можно спрашивать, где ребенок хочет сесть, справа или слева, с какого задания хотел бы начать, какое поощрение получить.

7) *Самостоятельная деятельность*. Еще один важный навык — навык самостоятельного проведения досуга. Обучить ребенка данному навыку можно следующим образом: расположите несколько предпочитаемых ребенком активностей в одном месте, например, пазлы и раскраску, направьте ребенка сначала к одному набору, потом к следующему. Как только ребенок собрал пазл и раскрасил картинку,

похвалите его и дайте большой приз. Со временем можно будет увеличить количество активностей, функцию перенаправления перенести на визуальное расписание и разрешить ребенку самому выбирать нужное количество занятий 3].

Если указанные стратегии помогают нормализовать поведение обучающего, необходимо обращаться с просьбой к родителям об обращении в ПМПК с целью освидетельствование ребенка, предоставления ему статуса «ребенок с ОВЗ» и применения всех рекомендованных коррекционных мероприятий на законных основаниях.

#### Список литературы

1. Сахипгареева, Л. А. Проблема школьной дисциплины / Л. А. Сахипгареева // Инновационные педагогические технологии: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — С. 201-205.

#### Электронные ресурсы

2. [https://gramota.ru/pisk?query=правило&mode=slovari&dicts\[\]=42](https://gramota.ru/pisk?query=правило&mode=slovari&dicts[]=42) (дата обращения 20.10.2024)

3. <https://iaba.ru/news/7-strategij-raboty-s-detmi-s-ovz/> (дата обращения 27.10.24).

4. <https://interactive-plus.ru/e-articles/816/Action816-557917.pdf> (дата обращения 20.10.2024)

5. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2020/02/09/konsultatsiya-dlya-roditeley-zachem-nuzhny-pravila> (дата обращения 20.10.2024)

6. [https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2012\\_n3/54062](https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2012_n3/54062) (дата обращения 20.10.2024)

7. <https://rbh.rsmu.press/archive/2023/4/7/content?lang=ru> (дата обращения 24.10.2024)

8. <https://rg.ru/2020/01/16/v-rossii-vyroslo-chislo-detskih-psiicheskikh-rasstrojstv.html> (дата обращения 24.10.2024)

9. [https://riamo.ru/articles/aktsenty/v-glubine-dushi-pochemu-v-rossii-rastet-chislo-psiicheskikh-rasstrojstv/?from=inf\\_cards](https://riamo.ru/articles/aktsenty/v-glubine-dushi-pochemu-v-rossii-rastet-chislo-psiicheskikh-rasstrojstv/?from=inf_cards) (дата обращения 24.10.2024)

10. <https://www.defectologiya.pro/zhurnal/zachem-detyam-nuzhny-pravila/> (дата обращения 20.10.2024)

11. <https://www.maam.ru/detskijsad/doklad-novye-formy-korekci-i-profilaktika-negativnyh-projavlenii-v-povedeni-shkolnikov-s-ovz-v-shkole-internate.html> (дата обращения 27.10.2024)

#### Сведения об авторе

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

## Григорьева С. С., Прокофьева Т. В., Садовникова О. Б. Дидактический материал «Театральный конструктор» как средство развития творческого мышления у детей дошкольного возраста

### *Актуальность проблемы развития творческого мышления у дошкольников*

Развитие творческого мышления у дошкольников сегодня является одной из ключевых задач в системе дошкольного образования. Современный мир требует от людей гибкости мышления, креативности и способности находить нестандартные решения в разнообразных ситуациях. Эти качества, формирующиеся в дошкольном возрасте, становятся основой для успешного обучения, профессионального роста и личного развития в будущем. Однако, несмотря на признанную важность творческого мышления, в последнее время наблюдается снижение уровня креативности у детей, что вызывает беспокойство среди педагогов и родителей.

*Причины низкого уровня творческого мышления и креативности у дошкольников:*

- Отсутствие самостоятельности у детей дошкольного возраста.
- Фокус на стандартные методы обучения и действие по шаблону.
- Чрезмерное использование технологий и гаджетов.
- Стереотипное восприятие творчества (недоступность и минимализм креативного материала).
- Страх ошибки и недостаток поддержки к свободному экспериментированию.

*Важность театрализации в детском саду для развития творческого и креативного мышления*

Театрализация в детском саду — это уникальная форма обучения и воспитания, которая совмещает в себе игру, перевоплощение, творчество и образовательные элементы. Театральная деятельность помогает детям выразить свои чувства, развивать социальные навыки и улучшать когнитивные и коммуникативные способности. В дошкольном возрасте, когда дети активно познают мир через игру (игры-превращения, образные упражнения; упражнения на развитие детской пластики; ритмические минутки; пальчиковый игротренинг), театрализация становится важным инструментом для развития творческого мышления и их всестороннего развития.

Театрализация в детском саду — это мощный инструмент для всестороннего развития дошкольников. Она способствует развитию творческого мышления, речи, коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и социальной адаптации. Через игру (сюжетно-ролевая, театрализованная, режиссерская, строительно-конструктивная,

дидактическая, подвижная и другое) и взаимодействие с другими детьми дети не только познают мир, но и учатся выражать себя, понимать окружающих, чувствовать себя уверенно в коллективе, проявлять самостоятельность и креативность. Театральная деятельность помогает раскрыть творческий потенциал ребенка, укрепляет его эмоциональную устойчивость и создает благоприятные условия для гармоничного развития в дошкольном возрасте.

*Формирование развивающей образовательной среды в детском саду для развития творческого мышления у детей дошкольного возраста посредством дидактического материала «Театральный конструктор»*

Создание развивающей образовательной среды в детском саду играет ключевую роль в развитии воображения, фантазии и творческого восприятия окружающего мира. Для расширения развивающей образовательной среды мы разработали дидактический материал «Театральный конструктор».

*Основные принципы дидактического материала «Театральный конструктор»*

- Многофункциональность и разнообразие. Возможность дополнительно пополнять театральный конструктор, предложенными детьми.
- Доступность и мобильность материалов для самостоятельной деятельности.
- Эстетическая привлекательность и простота подборки образа для переобращения в образ.
- Эмоциональная безопасность и поддержка творчества со стороны педагогов.

Педагог не является диктующим наставником, а скорее помощником и направляющим, который поддерживает самостоятельную, исследовательскую деятельность ребенка.

Дидактический материал может стимулировать творческое мышление через разнообразные задания и игры:

1. Проектные задания. Педагог предлагает детям участвовать в совместных проектах, которые требуют решения творческих задач: например, создание дополнительных элементов для костюма на единую тематику, поставленную детьми.

2. Свободная игра. Дети дошкольного возраста лучше всего развиваются в процессе игры. Педагог может задавать темы для сюжетно-ролевых игр или предлагать различные материалы для конструирования и моделирования образа, давая возможность детям проявить самостоятельность креативного мышления.

3. Экспериментальная деятельность. Педагог может организовывать занятия, где дети могут экспериментировать с разными материалами: головные уборы, природный материал, бросовый материал и т.д. Это развивает у них не только

творчество и любознательность, а также дает возможность постоянно пополнять «Театральный конструктор» элементами, которые предлагают сами дошкольники.

Дидактический материал «Театральный конструктор» позволяет организовывать:

— Творческие мастерские. Организация специальных зон для ручного труда и художественного творчества позволяет детям создавать элементы костюма в различных техниках — рисование, лепку, аппликацию, конструирование.

— Театральные постановки. Ролевые игры и театральные занятия стимулируют развитие эмоционального интеллекта, воображения и артистических навыков у детей.

— Музыкально-дидактические игры. Они развивают слуховое восприятие и ритмическое мышление, которые также способствуют развитию креативности.

Формирование развивающей образовательной среды в детском саду посредством дидактического материала является важным фактором, влияющим на развитие творческого мышления у детей дошкольного возраста. Грамотно организованное пространство, поддержка педагога, разнообразие материалов и активностей, игровые формы обучения — всё это способствует формированию креативности, инициативы и самостоятельности у дошкольников. Важно помнить, что в такой среде каждый ребенок имеет возможность раскрыть свои индивидуальные способности и проявить себя как творческая личность.

«Театральный конструктор» позволяет решать следующие задачи для детей дошкольного возраста по требованиям ФГОП ДО:

— Формировать гибкость мышления. Творческое мышление развивает у детей способность видеть проблемы с разных точек зрения и находить нестандартные пути их решения. Эти навыки необходимы не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни, а также в будущем в профессиональной сфере.

— Развивать самостоятельность и уверенность в себе. Когда ребенок занимается творческой деятельностью, он сталкивается с ситуациями, где может сам принять решения и найти оригинальные пути их реализации. Это развивает уверенность в своих способностях, что положительно сказывается на самооценке и дальнейшем желании экспериментировать.

— Улучшать коммуникативные и социальные навыки. Творческие задания часто выполняются в группе, что способствует развитию навыков общения и сотрудничества. Дети учатся обмениваться идеями, обсуждать свои мысли и уважать мнения других, что важно для успешной социальной адаптации.

— Гармонично развивать личность и поддерживать психологическое здоровье. Творческая деятельность помогает детям выражать свои эмоции и мысли, что

способствует эмоциональному и психическому благополучию. Она позволяет ребенку развивать внутренний мир, что необходимо для его гармоничного развития.

Дидактический материал «Театральный конструктор» включает в себя 7 комплектов разных цветов, в которые входят шапочка из фетра с креплениями в виде застёжки-липучки, на которую крепятся элементы театрализации, и пелеринка из атласной ткани. К пособию была разработана картотека картинок, включающая в себя разные темы: герои сказок (принц, царь, кощей, бабка, принцесса, Аленушка); домашние животные (кот, пес, петух, свинья...); дикие животные (заяц, волк, лиса, медведь...), овощи и фрукты; мебель и столовые приборы; птицы и т.д.

Детям предоставляется возможность самостоятельно выбирать на какую тематику будет создана театральная постановка или сценарно-режиссёрская игра. Благодаря мобильности атрибутов ребенок при подготовке к выступлению самостоятельно подбирает костюм, собирая его как конструктор, подходящий по тематике поставленной сценки. Это способствует развитию и формированию гибкости мышления, развитию самостоятельности и уверенности в себе, улучшению коммуникативных и социальных навыков, гармоничному развитию личности и психологического здоровья.

Таким образом, на основе требований ФОП ДО и ФГОС ДО нами разработан дидактический материал «Театральный конструктор», который позволяет развивать творческое мышление. Он помогает детям в самостоятельной игровой деятельности развивать театральные навыки. Данный материал может использоваться для оформления утренников, развлечений и для обогащения предметно-пространственной среды.

В перспективе мы планируем использовать данный материал для создания дополнительной образовательной программы по формированию театрализованной деятельности для укрепления психологического здоровья, для развития творческого и креативного мышления.

#### **Сведения об авторах**

**Григорьева Софья Сергеевна** — воспитатель МБУ детский сад № 2 «Золотая искорка» г.о. Тольятти Самарской области

**Прокофьева Татьяна Владимировна** — педагог-психолог МБУ детский сад № 2 «Золотая искорка» г.о. Тольятти Самарской области

**Садовникова Ольга Борисовна** — музыкальный руководитель МБУ детский сад № 2 «Золотая искорка г.о. Тольятти Самарской области

## Григорьевская К. Ю.

### Важность стабилизации семейной системы в процессе психологического сопровождения семей СВО

Актуальной задачей является оказание своевременной психологической помощи семье, находящейся в кризисной ситуации. Семьи участников Специальной Военной операции относятся к этой категории семей. В структуре семьи происходят изменения, требующие перераспределения ролей, привычного уклада жизни семьи, отказа от ближайших семейных планов и целей. Также члены семьи оказываются в ситуации постоянной тревоги и страха за жизнь близкого, неопределенности будущего. Помимо этого, часть семей сталкивается с непониманием, а иногда и негативным отношением социального окружения.

Эти факторы негативно влияют на жизнь всех членов семьи: может нарушаться коммуникация в детско-родительских отношениях, активизируются психосоматические заболевания, возникают апатия, эмоциональное истощение, депрессивные состояния. Наличие этих проявлений, безусловно, нарушает возможности семьи к адаптации в кризисной ситуации, может становиться фактором риска для сохранения целостности семьи в будущем, поддержки детей, воспитывающихся в семье и адаптации военнотружущего при возвращении из зоны боевых действий.

Организация доступной психологической поддержки для каждого члена семьи участников СВО является важным элементом адаптации семьи к текущей ситуации и активизации ее ресурсов для дальнейшего функционирования.

Психологическое сопровождение представляет собой целостную и согласованную систему мероприятий по психологической диагностике, психологическому просвещению и профилактике, психологической коррекции, психологическому консультированию, при необходимости — психологической реабилитации.

Основной целью психологического сопровождения семей является формирование адаптации, возможности справиться с ситуацией неопределенности и высокой тревоги, помощь в формировании мобилизующей роли семьи, понимании важности психологической поддержки участника СВО. Важность мобилизующей роли семьи еще и в том, что происходит перестройка восприятия неблагоприятной ситуации: ранее неконтролируемая и безысходная ситуация воспринимается как контролируемая, поддающаяся изменениям и требующая от членов семьи готовности к преодолению трудностей. Повышается жизнестойкость членов семьи. Психологическая установка на преодоление является фактором, который помогает успешной выработке комбатантом и членами его семьи адаптивных моделей поведения. Один из основных аспектов психологического сопровождения семей участников специальной военной операции — это

помощь в осознании и принятии травматизации. Члены семей часто испытывают чувство страха, дезадаптации и амбивалентности, обусловленной страданиями и переживаниями, гневом, злостью на себя, на своего близкого — участника СВО, ситуацию в целом. Психологическая поддержка направлена на то, чтобы помочь им выразить эти эмоции, разобраться в них, найти смысл, опору и постепенно принять произошедшие изменения.

Также стоит отметить особую значимость психологического сопровождения для предупреждения последствий травматизации у детей, чьи родители-участники СВО. Нередко дети испытывают сложности в эмоциональной сфере, страдают от воздействия стрессовых ситуаций и имеют проблемы в поведении. Психологическая поддержка помогает им осознать и выразить свои эмоции, а также научиться справляться со своими чувствами, управлять своим поведением.

Если мы обратимся к рассмотрению семьи как системы, что возможно с точки зрения семейной системной терапии, то семья представляет собой открытую систему. Закрытые системы — те, которые функционируют автономно. Открытые — это те, которые для своей жизнедеятельности нуждаются в обмене с окружающей средой. Происходит постоянный обмен: что-то нужно отдавать в окружающую среду и что-то из неё принимать. Для полноценного функционирования семье необходимо постоянное взаимодействие с элементами социума. Если этого нет — системе начинает чего-то не хватать. Функции семьи могут нарушаться. При этом семья — самоорганизующаяся система. Это значит, семейная система построена по принципу целесообразности и всё поведение семьи является целесообразным. Источник преобразования находится внутри самой семьи. Если в семье есть цель, то она определяет всю жизнедеятельность семьи как системы.

В психологическом сопровождении при воздействии психолога на семью, он должен учитывать её функционирование как системы. Главный принцип — опосредованное воздействие. Это значит, что семья как система больше элементов, из которых она состоит, также она больше и психолога, желающего что-то изменить в ней. Воздействие на один из элементов получит противодействие, направленное, чтобы снивелировать действие психолога. Это происходит, так как существует два основных закона, которым семья как система подчиняется: закон гомеостаза и закон развития.

Оба эти закона существуют и действуют одновременно.

Закон гомеостаза — любая система стремится сохранить существующее положение любым путём. Причем, этот закон относится как к функциональным семьям, так и к дисфункциональным. Положение в семье мучительное, но она стремится сохранить это положение и делает его стабильным. Любые перемены пугают семью. Она считает, что перемены хуже, чем существующее положение. Закон гомеостаза делает понятным, почему в семье многие годы могут сохраняться проблемы.

Закон развития — любая открытая система стремится развиваться и пройти свой путь от 0 до завершения. Источник творческих сил заложен внутри семьи. На уровне семьи закон развития проявляется в том, что семья как система должна прожить свой жизненный цикл, который представляет собой последовательную смену основных событий или стадий.

С этой точки зрения, участие одного из членов семьи в СВО — испытание для целостности семейной системы, дестабилизируется стремление к постоянству.

Последствия нарушений семейной системы:

— чувство неопределенности и неуверенности. Оно может вызывать дополнительное напряжение и конфликты между членами семьи;

— перекося в семейных ролях. В долгосрочной перспективе это может привести к затруднениям во взаимоотношениях и установлению здоровых отношений;

— психическая травматизация детей. Она отражается на их личности и приводит к потере ощущения защищенности, тревожности и серьезным психическим расстройствам (энурез, тики, страхи, нарушение когнитивных функций);

— ухудшение психического и физического здоровья супругов. Отдаление близкого человека, переживания за него вызывают подавленность, апатию, нарушения сна, обострение хронических заболеваний. Возрастает риск депрессии.

Для дальнейшего функционирования семейной системы, ее развития мы должны, как ни странно, обеспечить ее стабильность, гомеостаз. Можно выделить несколько факторов регулирующих, стабилизирующих семейную систему.

К *регуляторам* семейной системы относят показатели ее функционирования, которые обеспечивают поддержание гомеостаза/гетеростаза. К ним относятся: семейные нормы и правила, семейные ценности, традиции и ритуалы семьи.

Мы хотим рассмотреть семейную традицию как фактор, стабилизирующий семейную систему; как необходимое явление в семьях участников СВО.

Семейные традиции и обычаи являются неотъемлемым атрибутом семейного счастья и благополучия. Некогда традиции были обязательной составляющей сплоченной семьи, отражая нравственную позицию всех ее членов. Семейные традиции также дают ощущение стабильности, предсказуемости, а эти чувства связаны со спокойствием и душевным комфортом.

Семья сталкивается со стрессом и когда участник уходит в зону боевых действий, и когда он возвращается (отпуск, увольнение). На помощь в такие сложные, эмоциональные моменты могут прийти, пусть и вновь придуманные, семейные традиции, некие ритуалы. Это способ сделать процесс более предсказуемым,

стабильным, несмотря на то, что зачастую он вызывает лишь тревогу и напряжение. На смену тревоги и напряжению придет эмоциональная стабильность, ясность. В целом, образ жизни у семьи должен остаться тот же, что был до ухода комбатанта в зону СВО. Мужчине легче будет вернуться к тому образу жизни, от которого он ушел. Эта стабильность обеспечит гибкость системы и необходимый ресурс для преодоления кризиса, который возникает у большинства семей участников СВО. Это непростые испытания, которые нуждаются в психологическом сопровождении и помощи.

#### Список литературы

1. Андреева, Т.В. Семейная психология: учеб. пособие. — СПб.: Речь, 2004. — 244 с.
2. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия // А.Я. Варга // Журнал практической психологии и психоанализа. Ежеквартальный научно-практический журнал электронных публикаций. — 2000. — № 2.
3. Епанчинцева Г. А., Козловская Т. Н., Семенова К. В. О роли стрессоустойчивости в профессиональной деятельности военнослужащих // Национальная ассоциация ученых. — 2015. — № 2–8(7). — С. 106–108.
4. Кабанова К.В., Традиции и их роль в развитии семьи и общества // Психолог. — 2022. — №1. — С.72-80.
5. Тхоржевская Л. В., Болдырева Т. А. Оптимизм в трудной жизненной ситуации: функциональный подход // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. — 2009. — № 1–1. — С. 55–60.

#### Сведения об авторе

**Григорьевская Ксения Юрьевна** — педагог-психолог Государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Самарский государственный колледж»

## Губер Т. В.

### Напольные игры в работе с детьми старшего дошкольного возраста

Зачастую, когда речь заходит о детях дошкольного возраста педагоги, психологи не только отмечают игровую деятельность как ведущую для данного возраста, но и делают на ней акцент. Во ФГОС ДО отмечена ее роль в развитии ребенка. Через игру ребенок учится тому, что не умеет, строит общение со сверстниками, усваивает нравственные качества.

Игра является сквозным механизмом развития ребенка (пункт 2.7 ФГОС ДО), посредством которой реализуются содержание пяти образовательных областей [1]. Можно отметить несколько классификаций игры: возникающей по инициативе ребенка, по инициативе взрослого, игре, возникающей с опорой на исторически сложившиеся традиции. Большое внимание уделяется сюжетно-ролевой игре, которая действительно способствует разностороннему развитию детей. Широко используются настольные, дидактические игры, способствующие разностороннему развитию ребенка. Игры постоянно совершенствуются, педагоги ищут новые подходы для обогащения предметно-развивающей среды. Одним из новшеств являются напольные игры.

Дошкольник может использовать игры как в самостоятельной, так и в организованной деятельности. Существуют игровые методы и приемы, способные заинтересовать и побудить ребенка к речевой деятельности, общению со сверстниками, фантазированию. Сегодня мы затронем вопрос о развитии речи детей старшего дошкольного возраста посредством напольных игр. В своей работе воспитатели часто используют дидактические игры: для знакомства с новым материалом, его закрепления и повторения. Дидактические игры представляют собой форму обучения, используются в организации самостоятельной игровой деятельности, являются средством разностороннего воспитания детей. Существует несколько видов дидактических игр: игры с предметами (игрушками), настольно-печатные игры, словесные игры, напольные.

Уделим внимание напольным играм. Это могут быть разные варианты: ходилки, пазлы, домино, тетрис, судоку. Когда дети играют в эти игры, развиваются коммуникативные навыки: умение договариваться, прислушиваться к игрокам, терпеливо ждать своей очереди. Особенно обогащается речь как средство коммуникации. Первоначально формируется внутренняя речь, логические цепочки, вкладывается смысл, активно задействованы мыслительные процессы. После этого ребенок излагает устную речь. В игре он учится строить монологическую речь, когда рассказывает о правилах игры или сюжете. Когда приходится договариваться со сверстниками о том, кто будет ведущим, кто какую фишку возьмет, кто первый кидает кубик, дети вольно невольно используют диалогическую речь. Игра ходилки всем

знакома как игра–соревнование. Однако она может способствовать обогащению словаря в соответствии с лексическими темами (овощи, фрукты) [2; 67]. Можно сделать сменное поле для игры именно по теме образовательной деятельности, для самостоятельного закрепления детьми.

Из опыта работы хотелось бы представить дидактическую игру–ходилку «Темир» (Тематический мир). Она представляет собой мобильное полифункциональное полотно, направленное на обогащение словаря детей дошкольного возраста в соответствии с лексическими темами (например «Осень», «Одежда», «Фрукты» и т.д.). С помощью нее решается несколько задач: обогащение словаря за счет перехода пассивного в активный, закрепление представления об обобщающих понятиях, формирование навыка общения со сверстниками, развитие памяти, восприятие, мышление, расширение представления об окружающем мире. Существует несколько вариантов игр «Лукошко с грибами», «Признаки осени», «Разукрась осень», «Кто живет в лесу», «Расставь мебель в комнате», «Обувь на полке», «Приготовь салат». Можно использовать дополнительные варианты игр, например на развитие нравственных и семейных ценностей, это игра «Собери и расскажи сказку», «Моя семья».

Правила на примере игры «Свари суп». На игровое поле раскладываются карточки с овощами и фруктами. Выкладывается картинка с изображением кастрюли. На позицию старт игроки ставят свои фишки. С помощью считалки или жеребьевки выбирается первый ходящий. Ребенок кидает кубик и ходит на выпавшее число. Переместив фишку на кружок, смотрит, есть ли на нем карточка с изображением овоща, который кладут в суп. Если есть, то забирает карточку себе. Игрок объясняет, почему он берет эту карточку. Таким образом, игрок собирает три овоща. Ходить он может в разных направлениях. Собрав три овоща, с помощью ходов на кубике, двигается к кастрюле. Дойдя до кастрюли, игрок выкладывает на нее свои карточки с овощами. Он объясняет какой суп у него получился, какие овощи в него добавил. И возвращается с помощью выпадающих ходов на кубике на «Старт». Кто первый донесет овощи и вернется на «Старт», тот и выиграл. Можно дополнить игру карточками и разложить изображение продуктов на каждом игровом ходу.

Посредством игры происходит не только обогащение активного словаря ребенка, но развитие мышления (обобщение, классификация). Развивается зрительная и слуховая память, а также внимание. Развиваются математические навыки, счет до 6. Игра соревновательного характера повышает самооценку, способствует формированию стремления к победе.

Напольную игру «Темир» можно использовать при закреплении пройденного материала, а также в самостоятельной деятельности детей. Удовлетворяется

потребность ребенка в движении, проявляется познавательный интерес, развиваются коммуникативные навыки.

Хотелось бы познакомить с еще одной игрой. Это sudoku. Игру в напольном варианте тоже можно использовать на закрепление лексических тем. Один из вариантов игры sudoku на закрепление лексической темы «Осень». Игра называется «Времена года — осень». Ее цель активизация и расширение словарного запаса, развитие фразовой речи. В процессе игры решаются следующие задачи: развивать умение различать времена года по природным явлениям, приметам, характерным особенностям; активизация внимания, памяти, мышления; развитие всех компонентов устной речи; развитие умения обосновывать свой выбор, опираясь на существенные признаки. Играть в нее могут дети старшего дошкольного возраста. Правила игры следующие: в каждой клетке из 4 ячеек должны быть собраны четыре приметы времени года - осень. Признаки не должны повторяться по вертикали и горизонтали.

Существуют варианты игры на классификацию и закрепление названий. Можно использовать только название грибов, название деревьев и листьев, ягоды, созревающие к осени, что носят из одежды осенью (обувь — резиновые сапоги, калоши, сапоги, ботинки; одежда верхняя — плащ, пальто, комбинезон, куртка; головной убор — шапка, кепка, берет, платок).

В последнее время набрала популярность настольная игра «Кубики историй». Она является воплощением технологии Сторитерлинг. Ребенок, играя с кубиками, на которых размещены различные изображения (животные, люди, деревья, предметы и т.д.), пытается не просто найти одинаковые, а составляет рассказ. Тематика рассказа может быть совершенно разной: бытовая, сказочная, фантазийная. Кубики могут быть разных цветов. Например, желтые — начало рассказа, зеленые — середина, синие — концовка. Кубики могут быть маленькие и большие (можно кидать на полу и складывать их в рассказ).

Применение игровых технологий в виде настольно-дидактических игр разного размера, особенно напольных на протяжении всего дошкольного детства ведет к определенным результатам. На выходе дети показывают великолепные результаты по развитию речи, развитию коммуникативных навыков, развитию волевых качеств [4; 45]. По данным педагогической диагностики из 45 выпускников в 2023 году у 96 % (43 ребенка) детей достаточно развита речь (средний уровень — 11 детей (24 %), высокий уровень — 31 ребенок (71 %). По данным психологической диагностики развития коммуникативных навыков у 17 % детей — средний показатель, у 79 % — высокий уровень. Речь у детей фразовая, грамматически правильно построенная, составляют последовательный и полный рассказ. Дети обмениваются информацией, планируют, разделяют и координируют функции. Проявляется произвольность управления собственным поведением.

Таким образом, для всестороннего развития детей дошкольного возраста рекомендуется активно внедрять игровые технологии, в частности использовать напольные дидактические игры. Модернизированные игры станут настоящим подспорьем в работе логопеда, дефектолога, психолога и воспитателя.

#### Список литературы

1. ФГОС дошкольное образование [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019).
2. Нищева, Н. В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3-е, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО [Текст] / Н.В. Нищева. — СПб.: Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. — 240 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Тренинг по сказкотерапии [Текст] / под ред Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. — СПб.: Речь, 2005. — 254 с.
4. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» [Текст] / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова, под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2004. — 164 с. + Прил. (268. с. ил.).

#### Сведения об авторе

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

## Гуляева Т. А.

# Психологическое здоровье детей средствами музыкальной терапии в практике дошкольного образования

«Музыка не только фактор облагораживающий, воспитательный.  
Музыка — целитель здоровья»  
В. М. Бехтерев

Уважительное отношение к своему здоровью необходимо воспитывать с раннего детства. Во многом физическое здоровье зависит от психического состояния, от умения справляться с эмоциями.

Одним из эффективных методов является музыкальная терапия — воздействие музыки на физическое и психическое состояние, профилактика и лечение нервно-психических заболеваний. Музыка влияет не только на психику, но и на весь организм в целом. Его деятельность (циркуляция крови, биение сердца, движение воздуха в лёгких, пищеварительные процессы) имеет свой ритм и уникальное звучание. Организм «играет не только свою музыку», но и взаимодействует со звуками извне. И если внешнее звучание совпадает с внутренним, человек ощутит гармонию. Если окружающие звуки агрессивны, они вызовут стресс, спровоцируют сердечный или мышечный спазм. Таким образом, музыка воздействует через три основных фактора: вибрационный, физиологический и психологический. Психологический фактор наиболее эффективен именно в дошкольном возрасте, ведь детская психика ещё гибка и пластична.

Любая музыка — это эмоции, чувства, переживания. Педагоги должны тщательно осуществлять подбор музыкального материала для поддержания психологического здоровья дошкольников. Непосредственное влияние на организм оказывают:

— *ритм*. Если музыкальный ритм чаще пульса, возникает возбуждающий эффект, если реже — релаксационный;

— *тональность*. Мажорные тональности поднимают настроение, повышая артериальное давление и мышечный тонус. Минорные успокаивают, расслабляют, снимают перевозбуждение;

— *-консонансы* (гармоничное сочетание звуков) успокаивают, создают приятное ощущение;

— *диссонансы* (дисгармоничное сочетание звуков) возбуждают, раздражают.

Ценным музыкальным материалом являются *классические произведения в исполнении симфонического оркестра*. Они благозвучны, доступны для восприятия дошкольников. А звучание кларнета, виолончели, скрипки, флейты, арфы, органа и других инструментов оркестра положительно воздействует на организм. Кларнет

активизирует работу системы кровообращения, скрипка и фортепиано успокаивают, флейта положительно воздействует на бронхи и лёгкие, виолончель — на мочеполовую систему, арфа гармонизирует работу сердца, орган приводит в состояние душевной гармонии. Правильный подбор классических произведений позволит скорректировать и эмоциональные состояния детей. Мажорные динамичные мелодии вызовут радость, желание двигаться и танцевать, взбодрят, прогонят страх и депрессию. А минорная спокойная музыка ненавязчиво снимет нервное перевозбуждение, успокоит, расслабит. Целесообразно слушать шум волн или звуки леса, голоса птиц или шелест трав на фоне умиротворяющей музыки, что отвлечёт детей от переживаний, позволит услышать красоту мира. Чтобы музыка подействовала, пусть они удобно сядут, закроют глаза, расслабятся и сосредоточатся на звуках музыки. Предложите им представить вызванные музыкой образы — яркие картины или просто цветные пятна, а затем отобразить красками, что является своего рода выплёскиванием эмоций, феноменом «Зримой музыки».

В поиске новых приёмов поддержания эмоционального комфорта дошкольников средствами музыки изучила книгу «Музыкальная психотерапия» российского музыканта, психолога, педагога, музыкального терапевта В.И. Петрушина, практические рекомендации которого много лет применяю в деятельности с детьми [1].

Один из способов тренировки подвижности нервных процессов, смены «внутренней картинки» — *музыкально-психологический массаж*. Сначала звучит насыщенный отрицательными аффектами музыкальный фрагмент (например, Л. Бетховен, Соната № 14 «Лунная» Финал). Слушая с закрытыми глазами, дети вспоминают неприятный эпизод из жизни и переживают его как бы заново. «Вы представляете неприятную ситуацию, испытываете чувство тревоги и беспокойства. Напрягаются все мышцы тела. Неприятные эмоции полностью захватили вас!» Следует команда «Стоп!» и звучит контрастная мелодия (например, И. Штраус, Вальс «Голубой Дунай»). «Вы моментально сбросили напряжение и отрицательные эмоции. Расслабились все мышцы тела. Вы находитесь на берегу прекрасного чистого озера. Полностью забыли всё плохое. На душе светло и приятно!» Таким образом, дети сбрасывают напряжение, возникшее в результате негативного аффекта. Этот приём помогает быстро перейти из тревожного состояния в спокойное, похож на закаливание контрастным душем.

Эффективным способом насыщения крови кислородом, укрепления дыхательной системы, понижения кровяного давления и улучшения работы сердца являются *диафрагмальные дыхательные упражнения под музыку*, она является стимулятором дыхания. Например, «Пробуждающийся гейзер». Звучит марш на 4 четверти. На четверть из-за такта делается быстрый выдох, на 3 четверти — вдох и т.д. Дети

представляют себя струёй гейзера или фонтана, который набирает силу и поднимается вверх, затем срывается вниз.

Разновидность музыкальной терапии — *вокалотерапия*, одним из приёмов которой является пропевание гласных звуков на диафрагмальном дыхании. Их воздействие на организм различно, ведь у каждой гласной своя амплитуда колебания голосовых связок. Пропевание одних успокаивает, снимает напряжение, расслабляет, являясь профилактикой против стресса, других подзаряжает энергией. Сделав в позе балерины глубокий вдох («животом») и задержав дыхание, дети поют до полного выдоха на удобной высоте звучания. Та же методика используется при пропевании нот звукоряда.

Релаксационным эффектом обладают *звуковые игры с согласными звуками* на диафрагмальном дыхании. Например, игра со звуком «В» «Самолёт». Закрыв глаза, раскинув руки в стороны, дети звучат, как самолёт, который находится далеко, затем приближается (звук становится громче), потом звучит очень громко, затем самолёт удаляется. Или звуковая игра «Ветер», когда на звуке «В» дети имитируют завывание ветра. В игре со звуком «Ш» «Шум моря» дети слушают в записи звуки волн, а затем «дышат», как море — сделав мягкий вдох «животом» и плавно подняв вверх руки, долго выдыхают на звук «Ш», втягивая живот до максимального выдоха. Мягко опускают руки и снова вдыхают. Можно заводить мотор «Тр-тр-тр» (игра «Трактор») или сдувать шарик «Ш-ш-ш» (игра «Воздушный шар»). Игры сопровождаются музыкой и движениями, что развивает их координацию.

Снятию напряжения способствует *детская импровизация, музыкальное творчество* — будь то движение, пение или музицирование на инструментах.

Движения под музыку (танец, мимика, жест) — древнейший способ выражения чувств и переживаний. Пусть дети чаще двигаются под музыку, изображая «Крадущуюся кошку», «Порхающую бабочку», устроят «Карнавал животных», выразят себя в свободном танце. Эффективна и мелодизация собственных имён с разными интонационными окрасками (гнева, решительности, печали, радости, спокойствия и т.д.), различных действий (бегство на пожар, встреча друзей), мелодизация образов животных (танец медведя, ленивый ёжик), природных явлений (песня огня, ручья, ветра, земли) и т.д. Пусть чаще импровизируют на музыкальных или шумовых инструментах, подручных средствах (целлофановые мешки, бумага, фольга и др.), озвучивая персонажей сказок, явления природы или придумывая какую-либо историю.

Человек живёт так, как он мыслит. Плохие мысли ведут за собой депрессию и уныние, заниженную самооценку, неверие в свои силы, агрессию, раздражительность и нетерпимость. От этого может страдать физическое здоровье. Детям дошкольного возраста необходимо развивать уверенность в себе и стойкость при неудачах. Целесообразно проводить *музыкально-философский тренинг, формирующий*

личность и пропевать музыкально-психологические формулы преодоления стрессовых ситуаций. Например:

«Только смеяться!»:

«Только смеяться и улыбаться, но не сдаваться, не волноваться.  
И заниматься, и развиваться, очень стараться и снова смеяться!

«Я забыл про мои неудачи»:

Я забыл про свои поражения, я забыл про свои огорчения,  
Я забыл, что меня тяготило, что со мною неправильно было.  
Ничего я не помню плохого, и за дело возьмусь своё снова,  
И совсем я, друзья, не заплачу, я забыл про свои неудачи.

Каждая формула повторяется 3 раза с повышением при повторении на полтона.

Таким образом, включая в организованную деятельность и повседневную жизнь детей разнообразные музыкально-терапевтические приёмы, можно эффективно решать вопросы психологического здоровья дошкольников.

Список литературы

1. Музыкальная психотерапия: теория и практика: учебное пособие / В.И. Петрушин. — М.: Владос, 2000. — 176 с. ISBN 5-691-00251-1.

**Сведения об авторе**

**Гуляева Татьяна Анатольевна** — музыкальный руководитель ГБОУ ООШ № 19 СП «Детский сад «Кораблик» г. Новокуйбышевска Самарской области

## Гулямова О. Н.

### Организация коррекционно-развивающей работы с детьми 3-го года жизни с задержкой речевого развития в детском саду в рамках инклюзивного образования

Инклюзивное образование дошкольников — это процесс образования и воспитания, при котором все дети включены в общую систему образования независимо от их физических, интеллектуальных и иных особенностей.

Обследуя речевое развитие у детей 3-летнего возраста, я обратила внимание на то, что у многих из них не развиты как активный, так и пассивный словарь, общие речевые навыки, просодическая и произносительная стороны речи. Наблюдая за воспитанниками на занятиях, прогулках и в процессе игры, также было отмечено, что дети не умеют вслушиваться в речь взрослого, у них недостаточно сформированы представления об окружающем, мелкая и общая моторика. В логопедическом заключении у данных воспитанников обозначилось общее недоразвитие речи I уровня. Конечно же, они были направлены на прохождение ПМПК. Но почему в 3 года достаточно много детей получают статус ОВЗ?

Основой данного возраста является развитие речи. Причем в речи наблюдается зависимость между ростом активного словаря и успешностью накопления слов в целом. В наше время, когда детей окружает большое количество различных гаджетов, даже если они не в их руках, а у родителей, интерес к книгам и к беседам вызвать очень тяжело, а родителям удобнее включить мультик, а не взаимодействовать с малышом. Как следствие, пассивный словарь накопил недостаточное количество слов, вот и речевая активность задерживается.

Заглянув в анамнезы развития каждого ребёнка, было выявлено, что многим из детей в 2-летнем возрасте, неврологи писали в заключении: «задержка речевого развития (ЗРР)». Отсюда следовало, что надо начинать работать над проблемой таких детей, именно с 2-х лет. Следовательно, уже в этом возрасте им необходимы особые образовательные условия и оказание необходимой специальной поддержки, хотя у них нет статуса ОВЗ, но есть проблемы с речевым развитием. Ведь именно в этом возрасте у детей начинается активная социализация и проявление своей индивидуальности. И очевидно, что в данной ситуации и требуется инклюзия.

В чем же заключается особенность инклюзивного образования в детском саду? Оно включает в себя помощь в преодолении сложностей развития, подразумевает индивидуальный подход к обучению и воспитанию, учитывая особенности каждого ребенка, а также предоставляет возможность объединения всех участников образовательного процесса.

Очень важно уметь находить подход к каждому конкретному ребенку с задержкой в речевом развитии. Воспитателю одному довольно сложно решить данную проблему, и в нашем детском саду было решено организовать совместную работу логопеда и воспитателя для преодоления возникших трудностей.

Логопедом была проведена диагностика для выявления неговорящих воспитанников 3-го года жизни. В рамках дополнительных занятий были подготовлены методические рекомендации по развитию речи у детей раннего возраста посредством малых фольклорных форм и небольших авторских стихов.

Детский фольклор и небольшие авторские стихи представляют прекрасный речевой материал, который возможно использовать не только для развития речи, но и в других образовательных областях. Слушая и повторяя его, дети представляют всю содержащуюся картинку в образах. Приучаются говорить внятно, не торопясь. Также при разучивании небольших стихов детей упражняют в правильном произношении гласных и согласных звуков, звукоподражаний (кря-кря, тик-так, динь-динь). Учат произносить слова и звукоподражания в разном темпе (быстро, медленно) с разной силой голоса (тихо, громко). При повторении знакомого текста дети с удовольствием договаривают фразы.

Вслушиваясь в слова потешки или короткой рифмовки, в их ритм, музыкальность, ребенок играет в «ладушки», притопывает, приплясывает, двигается в такт произносимому тексту. Это забавляет, радует его, организует его поведение. Следовательно, ребёнок не только выполняет действие, но и запоминает его, а в дальнейшем пытается досказать, то, что неоднократно слышал. Содержание многих фольклорных форм очень динамично, богато глаголами, что позволяет наглядно воспроизводить сценки с несколькими последовательно сменяющимися действиями. Их легко можно инсценировать даже тогда, когда дети еще не владеют активной речью.

Запоминая небольшие увлекательные тексты, дети вводят в свой словарь много разных словесных форм. Особенно хороши потешки, прибаутки и т.д. в форме вопросов и ответов, так как имеется возможность показать детям особенности вопросительной интонации. В них представлены образцы диалогической речи, а, как известно, диалог воспринимается легче, так как приближен к повседневной речи.

Данный речевой материал был подобран в соответствии с тематическим планированием. Основное внимание мы уделяем развитию пассивного словаря. Это связано с тем, что пассивная лексика является пусковым механизмом для развития активной фразовой речи.

Занятия по формированию речи проводятся логопедом совместно с воспитателем с подгруппами (3–5 детей) у которых были выявлены нарушения речевого развития. Продолжительность занятия: 10–15 минут, проводится 1 раз в неделю. Каждое из занятий

состоит из нескольких частей, подчинённых общей теме и задачам. Здесь малыши начинают обучение в игровой форме, что помогает им запоминать представленный материал, не прилагая особых усилий. Каждая тема прорабатывается в течение месяца, в режимных моментах, при непосредственной образовательной деятельности, давая возможность ребёнку с задержкой речевого развития, запомнить речевой материал, а дальнейшем придать им уверенность в своих знаниях. Весь речевой материал разделён на блоки: ознакомление с темой, развитие мелкой и общей моторики, подвижные игры.

К формированию речи у неговорящих воспитанников привлекаются и родители, которым предоставляется речевой материал в виде буклетов или памяток с рекомендациями по речевому развитию. Родители привлекаются к изготовлению атрибутов для занятий, это помогает объединить их с детьми, понять какие сложности испытывают их малыши.

В конце учебного года была проведена повторная диагностика, у всех воспитанников повысился уровень развития пассивного и активного словаря, дети внимательно вслушивались в речь взрослого, стали более ловкими, научились управлять своими пальчиками.

#### Список литературы

1. Янушко Е. Помогите малышу заговорить. Развитие речи детей 1–3 лет. — М: Эксмо, 2015. — 424 с.
2. Закревская О.В. Развивайся, малыш: система работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста / О.В. Закревская. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2010. — 88 с.
3. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изменениями на 8 августа 2024 года) [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>
4. Инклюзивное образование. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. — М.: Центр «Школьная книга», 2010.
5. Кириллова Е.В. логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с.
6. Комплексное сопровождение детей 2–4 лет с речевыми нарушениями: диагностика, планирование, рекомендации, конспекты занятий, лингвистический материал / авт.-сост. С.Ю. Шерстобитова. — Волгоград: Учитель, 2009. — 156 с.

#### Сведения об авторе

**Гулямова Оксана Николаевна** — учитель-логопед МБУ детский сад № 41 «Огонек» г.о. Тольятти Самарской области

## Денисова М. В., Белокрылова О. С., Зумбадзе Э. А. Применение техники «Темпоритмы» в развитии навыка саморегуляции у обучающихся» (из опыта работы)

«Чувство явится у Вас само собою;  
за ним не бегайте; бегайте за тем,  
как бы стать властелином себя».

Н. В. Гоголь

Самоконтроль. Так хочется, чтобы он был у детей, у своих и у тех, которых мы обучаем. Чтобы в нужный момент наши ребята могли себя останавливать или, наоборот, решительно действовать.

Нет готовых методик, гарантирующих стопроцентное формирование самоконтроля, но есть возможность развить навык саморегуляции с помощью удивительной техники «Темпоритмы».

Ее автор — педагог, деятель театрального искусства Гиппиус Сергей Васильевич. Он разработал целую систему развития эмоционально-волевых процессов. Его техника «Темпоритмы» адаптирована авторами этой статьи для работы с обучающимися.

Что же такое «Темпоритм»? Это темп и ритм, ритм в определенном темпе.

При знакомстве с понятием «темпоритм» мы используем упражнение «Аплодисменты». Сначала предлагаем аплодировать медленно, затем быстрее, закончить в очень быстром темпе.

Беседа на тему «Где найти темпоритм» помогает обучающимся понять, в какой деятельности он присутствует. Вывод делается в конце беседы — темпоритм можно обнаружить в любом физическом действии (ходьба, прием пищи, ответы у доски, выполнение домашнего задания или контрольной работы, мытье полов и посуды и т.д.), в эмоциональном реагировании (агрессия, грусть, радость, удивление и т.д.).

Выводы, сделанные на первом этапе:

- у каждой жизненной ситуации есть свой темпоритм;
- жизненный темпоритм каждого человека постоянно изменяется, это зависит от обстоятельств и их влияния на человека.

В самом начале знакомства школьников с темпоритами условно делим их на 10 градаций:

№ 1. Полная бездейственность.

№ 2, 3, 4. Постепенный переход к более бодрому состоянию.

№ 5. Готовность к действию.

№ 6. Решительное действие.

№ 7. Возбужденность во время действия.

№ 8, 9. Сильная возбужденность, торопливость в действиях.

№ 10. Потеря способности осознавать и регулировать свои действия.

Все шкалы дети видят зрительно, они записаны на доске или плакате.

На первом этапе за партами школьники выполняют одно и то же действие в разных темпоритмах. Примерные задания: повернуть голову (вправо, влево), протянуть вперед правую/левую руки, написать записку, свернуть листок бумаги, молчаливое приветствие/прощание (жесты) и т.д.

При подведении итогов занятий обсуждаются чувства, вызывающие определенные темпоритмы. Важно, чтобы ученики почувствовали особенности темпоритмов в изменении своего внутреннего состояния.

На этом этапе необходимо определить предназначение каждого темпоритма, деятельность, которая будет более уместна в нем и почему некоторые темпоритмы лучше не использовать. И, еще, важно понять, что темпоритм трудно передать, не используя воображения.

На втором этапе ребята индивидуально показывают определенные действия, применяя градацию темпоритмов, а остальные присутствующие называют номер, в котором «автор» продемонстрировал свою деятельность. Школьники упражняются в умении «включать» темпоритмы по своему желанию.

Второй этап самый длительный в работе, так как каждому присутствующему необходимо многократное повторение навыка для его автоматизации.

На третьем этапе ученикам даются подгрупповые игровые задания. Главное условие для участников — все действующие лица демонстрируют разные темпоритмы. Важно на занятиях третьего этапа обращать внимание на то, что некоторые конфликты возникают на «разногласиях» в темпоритмах. В играх третьего этапа необходимо давать возможность «актерам» выбрать продуктивные темпоритмы для исключения конфликта. Наш опыт показал, что присутствующие находят варианты компромиссов, приемлемые для себя в реальной жизни.

Темы заданий (условия обозначены на карточках): «Домашнее утро перед уходом в школу», «Вечер в кругу семьи», «Контрольная работа», «Очередь в кафе» и др. На этом этапе важно усвоить, что если темпоритм взят правильно, то он поможет человеку во

всем — верно передать чувство, «поддержит» его в любой ситуации, общение сделает более продуктивным.

Четвертый, заключительный этап развития навыка саморегуляции с помощью техники «Темпоритмы» требует свободное пространство. Если на третьем этапе действия происходили в подгруппах, то сейчас весь класс представляет одно сообщество. Ребята «вслепую» выбирают свой темпоритм и действуют согласно его характеристике. При обсуждении отмечается, что вызывало дискомфорт, какой темпоритм хотелось «включить» и почему.

Родители на родительских собраниях познакомлены с темпоритмами, используют эту технику дома.

В заключении хочется отметить, что ребята, прошедшие тренинговые занятия темпоритмов, стали более ответственными по отношению к собственным поступкам. Замечания в классах практически себя изжили. Не нужно никого торопить или успокаивать, нужно просто сказать «Включи темпоритм № 6 (или 4)». Такие замечания вызывают улыбку и изменение поведения.

#### Список литературы

1. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. — СПб.: Изд-во «Речь», 2001. — 346 с.

#### Сведения об авторах

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

**Белокрылова Оксана Сергеевна** — педагог-психолог ГБУ ДПО СО «Жигулевский ресурсный центр»

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

## **Доровских С. В., Орешина Л. Ю.**

### **Развивающая предметно-пространственная среда как фактор развития речевой активности в условиях группы комбинированной направленности**

ФГОС ДО — это Стандарт условий, а не Стандарт результатов.

В рамках требований к условиям реализации образовательной программы дошкольного образования ФГОС ДО обращает особое внимание на организацию и обновление развивающей предметно-пространственной среды (РППС) дошкольного учреждения [2]. РППС, в силу своей значимости для разностороннего развития ребенка и его успешной социализации, является одним из важнейших критериев оценки качества образования.

Развивающая предметная среда определяется С.Л. Новосёловой как «система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика» [1, с. 11]. Грамотно организованная РППС способна воспитывать и обучать детей, выступая для них в роли третьего педагога, помимо воспитателя и родителя.

Следы деятельности, оставленные детьми в образовательном пространстве группы и являющиеся проявлением их активности, предоставляют взрослым возможность «услышать голос детей» для того, чтобы осуществлять образовательную деятельность в соответствии с их пониманием мира и отношением к нему. Это становится особенно важным, если в группе находятся дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, которым сложно вербально выражать свои мысли, чувства и желания.

Особое значение приобретает РППС для детей с ТНР, организованная в группах комбинированной направленности.

К адаптации РППС предъявляются особые требования:

— обеспечение максимального использования потенциала группового пространства для реализации общеразвивающего и коррекционного блоков образовательной программы;

— ориентация на характеристики каждого возрастного этапа дошкольников, охрану и укрепление их здоровья, их особенности и потребности;

— соответствие содержания «зоне актуального развития» самого слабого и «зоне ближайшего развития» самого сильного в группе ребенка.

Адаптация РППС нацелена на решения особых задач:

1) мотивировать детей к речевой активности;

2) препятствовать возникновению коммуникативного барьера;  
3) способствовать установлению развивающего субъективного взаимодействия;

4) обеспечивать коррекцию недостатков развития детей с ТНР.

Прежде чем приступить к преобразованию РППС, мы провели мониторинг пространственных, предметных, организационных и социально-психологических средовых ресурсов, взяв за основу инструментарий оценки качества дошкольного образования «Шкалы ECERS-R».

Анализ уровня наполненности средовых ресурсов для реализации задач развития речевой активности выявил снижение показателей по всем шкалам. Это стало основанием для их переосмысления и приведения к качественно новому содержанию, ориентированному на поддержание инициативы, индивидуальности и потребности ребенка.

В первую очередь преобразования коснулись пространственных ресурсов. Мы постарались задействовать территорию всего образовательного учреждения. К примеру, в холле, возле музыкального зала, появилась зона нейропсихологических игр, способствующая развитию когнитивных процессов и стимулирующая детей к диалогу. Акцент был сделан на преобразовании группового пространства, в котором ребенок проводит большую часть времени. В группах появилось индивидуальное авторское пространство, как среда для творческой, коммуникативной и социальной активности, как ресурсная среда для взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми, как среда, позволяющая через образ, рисунок, слово выражать свои замыслы, вступать в «живой» диалог, испытывать радость от общения.

Практически полностью простроены организационные средовые ресурсы. Определены режимы индивидуальных и групповых занятий на день, неделю, год. Соблюдены режимы зрительной, тактильной и физической нагрузки. Создана система визуальной поддержки, регулирующая отношения ребенка с пространством, предметами, с собой и другими.

Предметный аспект среды оснащен в контексте экспрессивной, коммуникативной и сигнификативной функций речи и в соответствии с требованиями:

— дидактическое оснащение соответствует структуре речевых нарушений детей, их индивидуальным и возрастным особенностям;

— текстовые и иллюстративные пособия отвечают техническим и эстетическим требованиям (четкие, удобно обозримые, аккуратно выполненные и безопасные для детей);

— материалы характеризуются разнообразием и многофункциональностью;

— специальные средства, объекты, пособия и материалы согласуются с уровнем актуального и ближайшего развития ребёнка.

С целью мотивации дошкольников к речевой активности в групповом помещении и логопедическом кабинете расположены игрушки-куклы (сказочные и мультяшные персонажи) и игрушки-животные, выполненные из различных материалов, с которыми дети с удовольствием играют. Взаимодействуя с ними, они учатся менять интонацию и голос, перевоплощаясь в различных героев, правильно выстраивать фразы. В речевом центре пополнена картотека наглядных пособий и материалов, способствующих развитию речи детей. Организована книжная микроразона, где расположены детские книги и журналы от издательств и созданные самими детьми. В музыкально-театральную микроразону добавлены музыкальные инструменты и звучащие игрушки, созданные в совместной деятельности с родителями. Игровая микроразона обогащена дидактическими, речевыми играми — лото, домино, кубики, разрезные картинки и т. п. В групповое пространство внедрены звуковые плакаты, различные средства по развитию речевой активности (ментальная карта, фишбоун, кроссенс, скрайбинг).

Особое внимание было уделено созданию социально-психологической среды в соответствии с главными задачами педагога — «слышать голос» каждого ребёнка, выстраивать с ним диалог, стимулировать детское мышление, способствовать тонкой настройке общения в среде сверстников. Выстраивание социально-психологических ресурсов затронуло такие аспекты, как:

— социальные отношения (внимательность, терпеливость, доброжелательность, улыбочивость и отзывчивость участников образовательных отношений);

— работа в соответствии с индивидуальными особенностями детей, потребностями родителей;

— искренняя заинтересованность и желание помочь ребёнку, постоянная готовность оказать ему необходимую помощь и поддержку в случаях затруднения;

— удовлетворение потребности ребёнка вступить в диалог;

— адекватная позиция родителей в отношении нарушения речи у ребёнка и желание оказать поддержку ребёнку и педагогу по преодолению речевых нарушений;

— взятие взрослыми на себя роль «трансляторов» модели речевого общения (здороваться, прощаться, благодарить), вербальных и невербальных средств общения (мимика, взгляд, жест, пантомимика), социальных навыков и поведения.

По итогам проделанной работы мы отмечаем повышение уровня наполненности средовых ресурсов для реализации задач по развитию речевой активности дошкольников по всем выделенным шкалам. РППС, созданная в ДОУ, является

адресной и аутентичной, обеспечивающей благоприятный режим и темп жизнедеятельности ребенка в условиях инклюзивного образования.

Однако развивающая среда не может быть построена окончательно. При ее организации необходима сложная, многоплановая и высокотворческая деятельность всех участников образовательного процесса. В дальнейшем мы планируем продолжить работу по поиску и внедрению инновационных подходов к организации инклюзивной предметно-развивающей среды в ДООУ, а также по развитию интереса родителей к указанной проблеме и мотивированию стремления к взаимодействию.

#### Список литературы

1. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда. Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах. — М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. — 64 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 (редакция от 21.01.2019 г.)

#### Сведения об авторах

**Доровских Софья Вячеславовна** — учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 153» г. о. Самара

**Орешина Людмила Юрьевна** — педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 153» г. о. Самара

## Дрягина Ю. В., Трифонова Г.В.

### Просвещение педагогов в области профилактики скулшутинга среди младших подростков, или Он не такой, как все, значит, чужой

В настоящее время в образовательных организациях достаточно часто происходят трагические события — это вооруженные нападения ученика на учителей и других обучающихся. Чаще всего эту жестокую роль выполняет подросток. При совершении нападения в одном каком-либо учреждении тут же начинается подражательная волна в других.

Анализируя специальную литературу, в которой описаны внешние и внутренние причины подросткового скулшутинга, мы видим, что первое место занимают ссоры с родителями, отсутствие родительского внимания к проблемам ребенка, смерть родственника, увлечение компьютерными играми со сценами насилия. Между тем, фактор наличия трудностей ребенка в общении со сверстниками, конфликты с педагогами нельзя умалять (все мы можем вспомнить нелестные замечания педагогов в свой адрес в период школьного обучения).

Как показывает статистика:

— 81 % подростков, склонных к скулшутингу, образуют группу одиночек и отвергаемых (методика «Социометрия» Дж. Морено);

— 78 % стрелков имели нарушения эмоционально-волевой сферы, у них возникали суицидальные мысли;

— 71 % подростков считали себя обиженными, описывали себя как жертву издевательств со стороны сверстников или учителей;

— возраст стрелков от 13 до 19 лет (стадия формирования идентичности по Э. Эриксону).

После совершения демонстративного убийства учителя недоумевают: «В школе такой тихий, незаметный, необщительный, слабый. Не умеет постоять за себя. Не может даже дать отпор в простых ситуациях». Получается, что подросток тихий, незаметный, не требующий дополнительного внимания, а значит, удобный. И вдруг такой демонстративный акт. Вот здесь и удивляет равнодушие педагогов к такому подростку, его эмоциональному самочувствию, социальному положению в группе сверстников.

Вследствие того, что классный руководитель много времени проводит со своими воспитанниками, он больше, чем психолог, знает их особенности, настроение, поэтому его роль в профилактике скулшутинга очень важна. Понятно, что классный руководитель

перегружен, но поговорить с таким учеником после уроков, направить школьному психологу необходимо.

По Э. Эриксону 4-й период — это возраст от 6 до 12 лет. Это школьный возраст: трудолюбие или неполноценность. На данном этапе дети начинают следовать правилам осознанной дисциплины и активного участия. Проблемными становятся чувства неполноценности, сомнение в своих способностях или положении среди одноклассников. В этом возрасте заканчивает свое формирование мотив достижения успехов.

В 11 лет происходит смена ведущего вида деятельности: с учения на общение. В 12 лет в мышлении подростка возможное и действительное меняются местами: собственные представления, умозаключения становятся для подростка более реальными, чем то, что происходит в действительности.

Все это подчеркивает социальную значимость просветительской работы с педагогами, работающими с младшими подростками (возраст от 10 до 12 (13) лет), по профилактике скулшутинга. Необходимо учитывать, что классные руководители могут совершать ошибки:

- игнорируют травлю, обиду в адрес какого-либо ученика;
- дают публичную негативную оценку ученику и его семье в присутствии других детей;
- унижают ученика, проявляя при этом личную неприязнь, брезгливость;
- сравнивают ученика с другими в его или их пользу;
- игнорируют тихих, «никаких» учеников;
- постоянно прогнозируют худшие события в будущем ученика.

Эти ошибки учителя образуют почву для роста травли в детском коллективе. Кроме того, педагоги, общаясь между собой, часто навязывают негативное мнение об ученике друг другу, что способствует нарастанию травли по принципу «снежного кома».

Выше говорилось, что у 78 % учеников, у которых возникают мысли о скулшутинге, имеются нарушения эмоциональной сферы. Безусловно, часть этих нарушений — итог ежедневной травмирующей ситуации, когда ребенка обзывают, отнимают вещи, распускают слухи, бойкотируют. В детском коллективе может наблюдаться манипуляция дружбой: «Если ты дружишь с ним, мы с тобой не друзья».

И вот в классе есть изгой, внешне он не такой, как все. Ему 11 лет. Он имеет суицидальные мысли. В его классе есть самостоятельная, добрая личность, которая хочет ему помочь. Она обращается за помощью к учителю, но, к сожалению, не найдя поддержки у классного руководителя, которая пока значимая личность для младшего подростка, «ломается» и вслед идет за обиженным учеником, делает попытку самоповреждения. В этом случае равнодушие классного руководителя к данной проблеме удивляет.

Понятно, что классному руководителю в одиночку трудно справиться с проблемой травли: здесь необходима помощь мам и пап учеников. Особенно результативно привлекать родителей агрессоров и жертв к профилактике буллинга. Это обусловлено тем, что родители в начальных классах проявляют стойкий интерес к школьной жизни своего ребенка, и они первыми могут заметить, что с ним что-то не так. Кроме того, дети в этом возрасте пока доверяют и считаются с мнением мам и пап. В начальной школе классный руководитель ведет несколько учебных предметов, и именно он закладывает нравственные основы в формировании детского коллектива. Этот учитель пока и для родителей является самым авторитетным человеком в школе.

В нашей школе действует программа «Добрый мир» по профилактике скулшутинга. Один из ее разделов посвящен работе с педагогами школы. Анкетирование показало, что в учительской среде тоже есть «белые вороны», отличающиеся внешним видом, манерой поведения, которые молчаливы и незаметны. Мы забываем о них на всяких педсоветах и совещаниях, но при необходимости обращаемся за поддержкой или советом. Мы принимаем их такими, какими они есть.

На тренингах формируем у педагогов умения использовать в общении «Я – высказывание», анализировать проблему со всех сторон, превращать негативные эмоции в положительные, создавать профилактические плакаты и другое. Самое главное, учим педагогов перестать быть «ворчливыми и недовольными утками» и видеть в каждом школьнике прекрасного лебедя, а не гадкого утенка. Ведь учителю немного стоит задержаться и протянуть руку одинокому ученику, дать ему ту поддержку, в которой он нуждается.

Таким образом, доброжелательное и внимательное отношение педагогов к личности ученика может предупредить такую спланированную акцию, как скулшудинг, и сохранить человеческие жизни.

#### **Сведения об авторах**

**Дрягина Юлия Викторовна** — заместитель директора по воспитательной работе ГБОУ школа-интернат № 115 г.о. Самара

**Трифорова Галина Витальевна** — педагог-психолог ГБОУ школа-интернат № 115 г.о. Самара

## **Евсеева Е. Н., Прокулатова И. В.**

### **Развитие эмоциональной идентификации у детей старшего дошкольного возраста с использованием сказкотерапии**

Работа, направленная на развитие эмоциональной сферы, очень актуальна, эмоции — основополагающий фактор психологического здоровья детей. Эмоциональная сфера детей — базовая сфера, являющаяся основой всего отношения ребенка к миру и окружающим людям и влияющая на познавательную сферу, деятельность и поведение. От эмоций, которые испытывает и проявляет ребенок, зависит успешность его взаимодействия с окружающими его людьми, а значит, и успешность его социального развития.

Многие психологи занимались исследованием развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста: А. В. Запорожец, И. Ю. Кулагина, В. М. Минаева и другие. По мнению А. В. Запорожца, в вопросе развития эмоциональной сферы детей важную роль играет эмоциональная идентификация — способность отождествлять себя с другим человеком и на этой основе воспринимать, понимать и выражать эмоции. У детей дошкольного возраста эмоциональная идентификация — простейший способ усвоения норм социального поведения и этических норм.

Отсутствие целенаправленной работы по поддержке развития и становления эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста влияет на развитие индивидуальных особенностей личности ребенка. Как результат — эмоциональные нарушения в поведении, общении и деятельности: эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность.

В нашем детском саду ведется систематическая работа по профилактике и предупреждению эмоциональных нарушений у старших дошкольников. В качестве основного метода, позволяющего оценить эмоциональное состояние детей, психологом используется наблюдение. Применение данной методики позволяет достаточно объективно оценить эмоциональное состояние детей в условиях детского сада — при взаимодействии с воспитателем и со сверстниками, в процессе образовательной деятельности и отдельных режимных моментах. В ходе наблюдения педагог-психолог обращает внимание на следующие параметры эмоционального развития дошкольника, разработанные Л. П. Стрелковой: реакция детей на различные явления окружающей среды; дифференциация и интерпретация эмоциональных состояний других людей; широта диапазона понимаемых и переживаемых эмоций; адекватное проявление эмоционального состояния в коммуникативной сфере.

Для диагностики понимания детьми эмоциональных состояний людей, способности дифференцировать разнообразные эмоции, чувства, умения распознавать

свои и чужие эмоции мы использовали *методику «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой.*

По итогам мониторинга на начало учебного года мы определили объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений и выявили уровень эмоциональной идентификации. Получены следующие показатели: низкий уровень эмоциональной идентификации имеют 72 % детей; средний уровень у 28 % детей, высокий уровень отсутствует. Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста преобладает низкий уровень развития эмоциональной идентификации, они не всегда способны не только осознавать и контролировать свои эмоции, но и воспринимать и понимать эмоции других людей. Как следствие, у них возникают проблемы непонимания окружающих, конфликты в межличностных отношениях со сверстниками, трудности социализации.

По результатам проведенной диагностики был составлен план работ по развитию эмоциональной сферы старших дошкольников. Основной акцент коллектив педагогов сделал на метод проектной деятельности посредством сказки и был открыт психолого-педагогический проект «В мире эмоций и сказок». Включение детей в совместную с другими детьми и взрослыми деятельность позволит им пережить, прочувствовать различные эмоциональные состояния, познать свой внутренний мир — мир эмоций и переживаний. *Цель проекта:* развитие эмоциональной идентификации методом сказкотерапии у детей старшего дошкольного возраста, формирование психологического здоровья дошкольников.

*Метод сказкотерапии* выбран как один из видов здоровьесберегающей технологии, нацеленной на эмоционально-личностное развитие ребенка и сохранение его психологического здоровья. Восприятие сказки оказывает положительное влияние на эмоциональное развитие детей, процесс ознакомления со сказкой создает реальные психологические условия для формирования социальной адаптации ребенка. К. И. Чуковский считал, что «сказка совершенствует, обогащает детскую психику, так как слушающий сказку ребенок чувствует себя ее активным участником и всегда отождествляет себя с теми из ее персонажей, кто борется за справедливость и добро. В этом деятельном сочувствии детей и заключается основное психологическое значение сказки» [1, с. 138].

В нашем проекте использовались авторские сказки писательниц города Сызрани Надежды Ивановны Подлесовой и Галины Мингачевны Цыпленковой, их произведения отличает образность, необыкновенная доброта и «детский» взгляд. Героями сказок выступают любимые детьми Дед Мороз и Снеговик, животные и птицы, а также сами дети и их игрушки, от лица которых ведётся повествование. Сказки этих писательниц поражают своим особым поэтическим строем, беззаветной любовью к детям, к их не всегда до конца понятному для взрослых светлому и многообразному миру.

В основной части проекта для восприятия эмоций использовались такие приемы работы со сказкой, как: чтение сказки, рассматривание иллюстраций, беседы по содержанию, прием «вхождения в сказку», анализ сказок на основе мнемосхемы или мнемотаблицы. Для идентификации эмоций использовались дидактические и настольные развивающие игры по сказкам: «Подбери эмоцию герою и произведению», «Поставь себя на место героя сказки», «Сказка наизнанку», «Собери настроение», «Хорошо плохо», «Превращение», «Волшебная палочка», «Угадай эмоцию», «Письмо герою сказки», «Рисунок по мотиву сказки», «Тренируем эмоции», «Что было бы, если бы», «Рисуем настроение героев». Дети прослушивали аудиозаписи разнохарактерных музыкальных произведений (Д. Кабалевский, П. И. Чайковский, А. Штейнвиль, В. Калинников, В. Витлин, Э. Григ, В. Ребиков, Е. Гнесин) и подбирали композиции для передачи настроения героев по прочитанным сказкам. С целью вербализации и проявления таких качеств эмоций, как эмпатия, эмоциональная отзывчивость применялась театрализованная деятельность: инсценировки по мотивам сказок, проигрывание этюдов, разыгрывание сюжетов, театр кукол бибабо, показ спектаклей для детей старших групп.

Проектная деятельность предусматривала активное вовлечение родителей к сотрудничеству с детьми. Важную роль в эмоциональном развитии ребенка играет влияние, оказываемое на него при общении с родителями. В ходе реализации проекта с родителями использовались следующие формы работы:

- Анкетирование родителей: «Выявление представлений родителей об особенностях эмоционального развития ребенка».
- Консультации на темы: «Мир детских эмоций», «Эмоциональное развитие детей». «Сказка творит чудеса».
- Мастер-класс по сказкотерапии: «Путешествие в сказку».
- Совместные творческие работы детей и родителей по прочитанным сказкам авторов.
- Изготовление масок, костюмов совместно с родителями для разыгрывания этюдов и театрализации.

Родителям рекомендованы: домашний просмотр мультипликационного фильма «Петушишка» по мотивам одноименной сказки Подлесовой; совместная экскурсия с детьми в музей имени Н. И. Подлесовой (Детская библиотека — филиал № 16 города Сызрань).

На заключительном этапе проекта проводилась викторина для детей «Путешествие по сказкам Подлесовой и Цыпленковой». Оформлен фотоальбом «По сказкам с эмоциями» (продукт проекта). Родителями совместно с детьми по сказкам Подлесовой и Цыпленковой создана иллюстрированная книга «В мире эмоций и

сказок!» (продукт проекта). Книга передана в музей имени Н. И. Подлесовой (библиотека — филиал № 16 город Сызрань). Итоговое мероприятие: театрализация сказки Г. М. Цыпленковой «Как ежик свои иголки считал» (продукт проекта) для детей старших групп и родителей.

*По итогам реализации проекта «В мире эмоций и сказок!» можно сделать следующие выводы:* на протяжении реализации проекта дети проявляли любознательность и интерес к творчеству писательниц нашего города Н. И. Подлесовой и Г. М. Цыпленковой. Оптимизм сказок, увлекательность сюжета, образность и забавность сказочных историй особенно понравилась детям. По своему содержанию сказки нашли положительный эмоциональный отклик с внутренним состоянием детей и помогли открыть им что-то невероятно ценное для себя. Проведя *анализ итоговой диагностики* состояния эмоциональной сферы (методика «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотова) в конце учебного года получены результаты: высокий уровень эмоциональной идентификации у 20 % детей, средний уровень составил 80 %, низкий уровень отсутствует.

Таким образом, после реализации проекта наблюдается положительная динамика: у детей преобладает средний уровень эмоциональной идентификации и сформированы умения правильно воспринимать и понимать эмоциональные состояния, самостоятельно определять и воспроизводить эмоции различной модальности. Кроме того, отношение детей к сверстникам и окружающим стало дружелюбным, они адекватно реагируют на эмоциональное состояние другого, умеют отождествить себя с ситуацией товарища; расширился диапазон понимаемых и переживаемых эмоций, повысился уровень передачи эмоционального состояния.

В заключение хочется сказать, эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, прежде всего, ребёнка. При помощи замечательных добрых сказок писательниц нашего города был обогащён эмоциональный опыт детей. Практические приемы метода сказкотерапии позволили создать благоприятные условия, способствующие развитию позитивного отношения к миру, к себе и окружающим людям на фоне психоэмоционального благополучия.

#### Список литературы

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. — СПб.: Речь, 2020. — 320 с.

#### Сведения об авторах

**Евсеева Елена Николаевна** — педагог-психолог СП «Детский сад № 6» ГБОУ СОШ № 3 г. Сызрани Самарской области

**Прокулатова Ирина Викторовна** — воспитатель СП «Детский сад № 6» ГБОУ СОШ № 3 г. Сызрани Самарской области

## Еремина О. В., Лисицына Е. А.

### Развитие у подростков умения оценивать информацию (из опыта реализации методической разработки)

Современные подростки сталкиваются с огромным потоком информации каждый день, который поступает к ним через интернет, социальные сети, мессенджеры и другие источники. При этом не всегда можно доверять этой информации — она может быть искаженной, недостоверной или даже ложной.

Поэтому развитие у подростков навыков оценки информации является крайне актуальной задачей. Умение анализировать, сравнивать и проверять достоверность информации поможет им принимать осознанные решения, избегать манипуляций и обмана, а также защищать себя от потенциальных опасностей в сети.

Кроме того, умение оценивать информацию способствует развитию критического мышления и самостоятельности подростков, что поможет им успешно адаптироваться в современном информационном обществе. В итоге это не только защитит их от негативных воздействий, но также поможет им стать образованными и сформированными личностями.

В настоящее время наблюдается лавинообразный рост информации, что требует от современного человека умений и навыков работы с информацией. Поэтому закономерно, что одной из самых актуальных проблем в образовании за последние десятилетия стало повышение информационной грамотности обучающихся как основы самостоятельной учебной деятельности.

Существует ряд подходов к развитию умения оценивать информацию:

1. *Создание поддерживающей среды.* Важно формировать атмосферу, в которой учащиеся могут свободно выражать свои мысли и идеи, не опасаясь осуждения. Это можно сделать через групповые дискуссии, игры и интерактивные занятия.
2. *Использование методов активного обучения.* Методы, такие как проектное обучение, ролевые игры и дебаты, способствуют активному вовлечению учащихся в процесс и позволяют им учиться на практике. Проекты можно адаптировать под возможности учащихся, учитывая их сильные стороны и интересы.
3. *Обучение стратегиям анализа информации.* Учащихся следует обучать тому, как правильно искать, обрабатывать и критически оценивать информацию. Это можно сделать через занятия по анализу текста, использование визуальных материалов, сравнительный анализ различных источников.

4. *Развитие навыков саморегуляции.* Учащиеся должны уметь планировать свои действия, ставить перед собой цели, а также оценивать свои достижения. Это можно достигнуть через ведение дневников, самооценку и получение обратной связи от учителей и сверстников.

5. *Интеграция технологий.* Использование современных технологий может значительно облегчить процесс обучения. Соответствующие приложения и онлайн-ресурсы могут помочь учащимся развивать навыки критического мышления в интерактивной форме.

Умение оценивать информацию становится решающим фактором для безопасности, благополучия и успеха в современном обществе, где подростки могут столкнуться с рядом сложностей, например:

— *Дезинформация и фейковые новости.* Подростки подвержены воздействию ложной и вводящей в заблуждение информации, распространяемой через социальные сети, и другие онлайн-платформы. Умение оценивать источники и содержание информации помогает им противостоять дезинформации.

— *Кибербуллинг и вредоносный контент.* Интернет может быть враждебной средой для подростков. Развитие умения оценивать информацию позволяет им распознавать оскорбительный или нежелательный контент и защищать себя от кибербуллинга и других онлайн-угроз.

— *Проблема принятия решений.* Подростки ежедневно принимают важные решения, связанные с их здоровьем, отношениями и образованием. Умение оценивать информацию позволяет им критически мыслить, взвешивать риски и принимать обоснованные решения.

— *Академические успехи.* В школе и за ее пределами подростки сталкиваются с необходимостью оценивать достоверность источников, анализировать аргументы и делать выводы из собранной информации. Развитие этого умения является основой для академического успеха и подготовки к высшему образованию или карьере.

— *Личное благополучие.* Подростки формируют свою самооценку и мировоззрение на основе воспринимаемой ими информации. Умение оценивать информацию помогает им критически относиться к сообщениям, которые они получают, и развивать сбалансированный и здоровый взгляд на мир.

Методическая разработка по развитию умения у подростков оценивать информацию может быть полезна педагогам, психологам, специалистам по работе с подростками, а также родителям подростков. Адресатами такой методической разработки могут быть учителя, воспитатели, родители, работники центров дополнительного образования, психологи, а также специалисты, занимающиеся подростковой проблематикой.

Методическая разработка состоит из 3 занятий, на которых участники учатся проверять факты и определять достоверность утверждений, особенно в контексте сложных и спорных тем, оценивать аргументы, обнаруживать предвзятость и критически относиться к информации, выражать свое мнение, обосновывать его и уважать противоположные точки зрения.

Принцип подбора материала гибок и вариативен, т.е. предлагаемые темы обсуждения могут меняться в зависимости от интересов участников и актуальности на момент проведения занятия. Наиболее эффективна и полезна данная работа будет для обучающихся старших классов, в том числе с ОВЗ.

#### Список литературы

1. Алексеева Л.Н., Ассуирова Л.В. Способы работы с пониманием текста, его анализом и интерпретацией. — М., 2007.
2. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. — Донецк: ЕАИ-пресс, 2001. [Электронный ресурс] URL: <https://vdocuments.mx/-5750a97e1a28abcf0cd0a0f4.html?page=1> (дата обращения: 18.03.2024)
3. Громова О.К. Общие понятия и содержание обучения информационной грамотности [Электронный ресурс] // Библиотека в школе (газета). Издательский дом «Первое сентября». — 2006. — № 17. — С.39-45. URL: <https://lib.1sept.ru/article.php?ID=200601716> (дата обращения: 21.03.2024)
4. Громова О.К. Развитие информационной культуры школьников: подходы и возможные методики [Электронный ресурс] // Народное образование. — 2009. — № 2. URL: <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2009-2/razvitie-informacionnoiy-kulturi-shkolnikov-podhodi-i-vozmojnie-metodiki> (дата обращения: 02.04.2024)
5. Федоров, А.В. Медиаобразование: от теории к практике. — М.: Издательство «Медиа», 2013.

#### 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

## Ерилова О. Ю.

### Логосенсорная интеграция в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы логопеда в условиях ЦППМСП)

Ни для кого не секрет, что дети, приходящие сегодня на занятия к логопедам в Центры, с каждым днем все сложнее и сложнее. Уже на первичном приеме мы встречаемся с тем, что они закрывают уши и глаза, залезают под стол, на стулья, кричат без видимой причины. Детей с таким странным поведением становится все больше, а способы привлечь их внимание через игру не всегда работают, трудно удержать внимание, интерес не стоек, отсутствует мотивация. Мы, специалисты, понимаем, что дело вовсе не в избалованности, и необходимо донести до родителей, что у таких детей нарушена чувствительность, и это мешает им успешно овладеть речью.

Сенсорная интеграция является бессознательным процессом, работа головного мозга организует информацию, получаемую из окружающего нас мира через органы чувств. Родителям и педагогам надо объяснить, что это «естественная, нормальная» реакция, как результат нарушения сенсорной системы, например: закрывать глаза на яркий свет или закрывать уши на громкий звук [1]. Сенсорная система позволяет нам действовать осмысленно в различных ситуациях и является основой для обучения и социализации. Трудности ориентации в пространстве, проблемы концентрации внимания, взаимодействие со взрослыми и сверстниками, задержка речевого развития свидетельствуют о нарушении сенсорной интеграции. Основная задача коррекционной работы по развитию сенсорной интеграции у детей с ОВЗ усилить и сбалансировать обработку сенсорных стимулов центральной нервной системы детей [3].

Логосенсорная интеграция — это использование элементов сенсорной интеграции и параллельное решение речевых задач. Логопед занимается не сенсорной интеграцией, а логопедией через сенсорную интеграцию, решая в первую очередь речевые проблемы детей с ОВЗ. Необходимо вовремя научиться диагностировать такие нарушения и создать благоприятную сенсорную среду для коррекции каждого ребенка. Такие комфортные сенсорные условия созданы в ГБУ ЦППМСП «Доверие» м. р-на Красноярский для организации логопедической работы. Центр оснащен различным стимульным материалом для развития основных видов восприятия: тактильное, слуховое, обонятельное и вкусовое, зрительное.

Сенсорная интеграция в работе с детьми с ОВЗ — это взаимодействие всех органов чувств. С их помощью мы пробуждаем внутренние мотивы, вызывая познавательный интерес, которые способствуют расширению, обогащению словарного запаса, автоматизации, закреплению звуков, развитию грамматического строя и

связанной самостоятельной речи [4]. Каждое занятие с использованием приемов сенсорной интеграции вызывает у детей эмоциональные реакции, включая в работу даже малоактивных, вялых, пассивных детей.

Работа с детьми ведется по разработанным М.И. Лынской направлениям сенсорно-интегративной логопедической работы:

- Сенсорно-интегративная артикуляционная гимнастика (использование природного материала, специй при выполнении упражнений).
- Логопедический массаж (щетками, аметистом, ракушками, ветками трав).
- Сенсорно-интегративная логоритмика (сочетание речи движения, музыки).
- Лексико-грамматическая работа на основе сенсорной стимуляции (сенсорные (тематические) подносы, коробки).
- Коррекция слоговой структуры в сенсорных играх.
- Сенсорно-интегративные интенсивы для детей и родителей [5].

Использование оборудования «Сенсорной комнаты» позволяет раскрыть возможности каждого ребенка, эта работа с детьми с ОВЗ является действенным средством коррекции детей и профилактики вторичных дефектов.

Сенсорная комната в работе логопеда представляет собой очень мощный инструмент в коррекции речи детей с ОВЗ. Это всегда интересно детям, что повышает эффективность работы, позволяет разнообразить варианты упражнений и раскрыть потенциальные возможности каждого ребенка, снять напряжение, включить его в коммуникацию. На положительном эмоциональном подъеме ребенок лучше запоминает и начинает говорить красиво и правильно.

В условиях Центра ведется работа с родителями, педагогами и другими работающими с детьми с ОВЗ специалистами. На консультациях учитель-логопед знакомит с результатами проведенной диагностики, рассказывает, что такое сенсорные нарушения и как они проявляются, составляется программа коррекции и «сенсорная диета» (если необходимо). Логопед научит в какие игры играть с ребенком, чтобы помочь ему устранить «сенсорный голод», используя возможности Центра как основу в работе с сенсорными нарушениями. Игры с использованием сенсорного оборудования помогают заинтересовать, переключить, успокоить ребенка в процессе занятия, настроить на более успешное выполнение упражнений и способствуют развитию психических и речевых процессов.

Развитие речи тесно связано с развитием мелкой моторики пальцев рук, поэтому в коррекции сенсорных нарушений используем традиционную пальчиковую гимнастику, элементы массажа и самомассажа, что способствует повышению тактильных ощущений. Массаж и самомассаж сопровождается потешками, стихами или под музыку.

Дополнительно используются запахи, ароматерапию, стимуляцию вкусовых ощущений, все это расширяет представления детей об окружающем мире, даря новые эмоции [2].

Таким образом, логосенсорная интеграция в работе с детьми с ОВЗ позволяет раскрыть резервные возможности каждого ребенка и является действенным средством при формировании представлений об окружающем мире и развитии речи. Она обеспечивает развитие моторных, познавательных, речевых, коммуникативных, сенсорных умений и благоприятно действует на развитие детей в целом.

#### Список литературы

1. Айрес Э. Джин. Ребенок и сенсорная интеграция». — М.: Изд. «Теревинф», 2012.
2. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; под ред. Л. А. Венгера. — М.: Просвещение, 1988. — 144 с: ил.
3. Войлокова Е.Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью». — М.: Изд. «Каро», 2005.
4. Кириллова Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. — М.: ТЦ «Сфера», 2011.
5. Лынская М.И. Сенсорно-интегративная артикуляционная гимнастика. Методическое пособие. — М.: Парадигма, 2016. — 28 с.

#### Сведения об авторе

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

## **Желнова М. М.**

### **Психолого-педагогическое сопровождение семей участников СВО**

Тема сопровождение семей участников СВО стала на сегодняшний день чрезвычайно актуальной.

Только в Автозаводском районе г. Тольятти осуществляется двое похорон участников СВО в день. Сколько семей остались без сыновей, мужей, отцов. А сколько семей с трепетом ждут возвращения своих близких, своих защитников со специальной военной операции.

Что же происходит в семьях, что переживают близкие и участники СВО.

1. Мужчина, 1975 г.р., участник СВО, вернулся домой, ему выдали больничный на месяц реабилитации. И в дальнейшем он должен продолжить свою деятельность на СВО. За психологической помощью обратилась жена военнослужащего. Что же произошло и что беспокоит его и его близких? Мужчина служил в батальоне. В его обязанности входило рыть окопы для военных действий. Мужчина, назовем его С. не так близко сталкивался с военными действиями. В окопы, которые они рыли, долетали пули, но в целом, он еще не встретился с гибелью своих товарищей воочию. Сам он еще не встретился так близко со смертью. В очередной раз, когда он прыгнул в окоп, он сломал лодыжку и был отправлен на больничный. Военные действия не успели близко подойти к его жизни. Но все же понимание ситуации было. Он слышал с разных сторон о гибели других людей, просматривал информацию в интернете о ситуации. Быть собранным, своевременно реагировать и укрываться от летящих пуль С. помогало то, что в прошлом он увлекался спортом и ходил в спортивный зал. Но в целом был мирным жителем, не военным. Когда он прибыл с больничным домой, то он уже имел множество последствий нахождения в зоне СВО: нарушение сна. С. пересмотрел ценности жизни. И когда он вернулся, то основной его проблемой стало то, что он никак не мог понять, почему одни люди воюют на СВО, находятся на грани жизни и смерти, рискуют своими жизнями, гибнут, а другие люди мирно продолжают жить эту жизнь как ни в чем не бывало: пьют пиво с друзьями, отмечают дни рождения, смотрят телевизор — в общем продолжают жить мирную и счастливую жизнь, несмотря на то, что каждый день участники СВО погибают, и каждый день семьи оплакивают своих мужей, сыновей, отцов и т.д. То есть, психологической проблемой С. стал запрет жить мирную жизнь. То есть, вернувшись домой, он продолжал не спать. Он не мог встретиться с друзьями, он не мог смотреть развлекательный контент по телевизору. Более того, эта же история постигла и супругу С. В то время как ее супруг находился на СВО она видела, как коллеги продолжают отмечать дни рождения, каждый день радуются, веселятся,

смеются. И этот рассинхрон ее переживаний о муже и ситуации на работе, которая походила на пир во время чумы, привел к тому, что супруга в скором времени вынуждена была уволиться с работы и изолировалась от этого мира.

Психологической задачей стало снять запрет на жизнь. В работе мы двигались в сторону того, что жизнь ему дала 30 дней заслуженного отдыха. Что важно пробовать встраиваться в мирную жизнь. Ведь военные действия однажды завершатся, и важно позволить себе возвращаться к мирной жизни. Психологическая работа двигалась в сторону того, что важно встретиться с родственниками. Возможно обговорить с родственниками ограничения по увеселительной программе, но все же и не концентрироваться на трагичности и трагедийности ситуации в целом. Жизнь многогранна, и важно дать место и той части, которая про войну и про смерть, и той части, которая про жизнь и про любовь.

2. Жена погибшего на СВО С. очень плохо пережила смерть супруга. У нее осталось двое сыновей 17 и 24 лет, но жизнь остановилась, она разделилась на до и после. Какие переживания беспокоили С.? Оказалось, что отношения с мужем были созависимые. Она жила для мужа и для детей. И теперь, когда она осталась одна, она не знала, как жить без мужа, как это жить для себя? У С. наблюдалось, что часть ее души «умерло» вместе с мужем. Тело отключилось. Она перестала хотеть, желать, чувствовать. На работе она смотрела в компьютер, делала вид, что работает, но на самом деле она смотрела в одну точку и ничего не могла сообразить и сделать. Психологическая работа шла в направлении включения чувствительности тела с помощью телесных практик. После этого она почувствовала ясность сознания и чуть больше могла включаться работать. Далее С. мучили противоречивые чувства, так как она, с одной стороны, испытывала тоску по мужу и не знание как жить дальше без него, и в тоже время, она ощущала обиду на мужа, что он ее покинул и оставил одну. Выяснилось, что за годы совместной жизни у С. накопились обиды на мужа. Была проведена психологическая работа с обидами, злостью на мужа. Далее жить С. помогало то, что до гибели мужа у них были мечты и планы, которые были связаны с ремонтом, поездкой, покупками. На этом и продолжилась работа с клиенткой С. — у нее появилась цель — начать воплощать мечты мужа и их совместные мечты. Важным триггерным моментом оказались праздники. Первое 8 марта. С. опять из устойчивого состояния ушла в тоску. Это были первые 23 февраля и 8 марта без мужа. Праздники напомнили С. о той боли, которую ей пришлось пережить. В работе с семьями погибших эту работу можно проводить наперед — в преддверии праздников, дней рождения, нового года, дней рождения погибшего супруга можно предвидеть эту точку очередного стресса и отката назад и подготовить клиента к этой ситуации.

3. Женщина 53 года похоронила сына. Она столкнулась в проживании горевания со следующими препятствиями. Ей не хотелось большую фотографию сына с черной лентой и в военной форме выставлять на видное место. Фотография напоминала о боли, потери сына, не давала отпустить ситуацию. Женщина столкнулась с виной, что ее будут осуждать соседи, родственники, если фото сына не будет на видном месте. Следующая проблема, которая возникла в жизни матери, это выход на работу. Психологическое состояние матери пришло к принятию ситуации, к устойчивому состоянию. И далее она хотела выйти на работу, чтобы в работе быстрее пережить потерю, забыться, отвлечься, чтобы приглушить боль. Но на работе она столкнулась с тем, что сотрудники иначе видели ситуацию. Сотрудники считали своим долгом выразить матери погибшего сына свои соболезнования, и это было еще одним неожиданным ударом для матери сына, так как она поставила перед собой другую задачу. И соболезнования сотрудников приводили к актуализации горевания, к актуализации боли. В работе с психологом была придумана фраза, которая помогала коротко поблагодарить за сочувствие и прекратить напоминания о погибшем сыне.

4. Молодая девушка, студентка 3 курса вышла замуж. И через некоторое время мужа ее мобилизовали на СВО. Что переживала молодая супруга, недавно вышедшая замуж? Ее спутниками стала хроническая тревога и страхи. К этому присоединился страх выходить из дома, страх, что в ее отсутствие обокрадут квартиру. Конечно же ввиду долгого отсутствия супруга, тоски по мужу, страха потерять мужа, тревога у девушки усиливалась. Но связь с мужем по телефону была относительно регулярной, один раз в месяц на 1 минуту супруг звонил и вкратце сообщал, что с ним все в порядке. Страх, что, если она выйдет из дома и в квартиру кто-то проникнет, был опытом девушки в прошлом. Такая ситуация произошла в семье ее родителей. В ситуации стресса, этот страх актуализировался. В психологической работе была проведена работа со страхом, использована телесная техника. Страх значительно снизился. И далее было принято решение, что девушка переедет из съемной квартиры к своей матери и заберет ценные материальные вещи к ней. Психологическая работа продолжилась в следующем направлении: изучение эксперимента «Международный проект мира на Ближнем Востоке», опубликованного в журнале «Разрешение конфликта» в 1988 году.

В ходе этого эксперимента «людей обучали и настраивали на внутреннее ощущение мира. После обучения этих людей отправляли в истерзанные войной регионы Ближнего Востока. И когда они посреди всего этого ужаса преисполнялись чувством мира, убеждая себя в том, что мир в них уже присутствует, террористические действия прекращались, преступления против мирных жителей шли на спад, количество пострадавших, доставляемых в госпитали, и число дорожных происшествий уменьшалось. Когда эти люди прекращали настраиваться на мир, все возвращалось. Эти исследования подтвердили

ранее сделанные открытия: когда даже небольшой процент населения обретает внутреннее состояние мира и покоя, это состояние отражается на окружающем мире». До девушки была донесена информация, что она эмоционально связана со своим супругом. И ее тревога может передаваться и мешать быть сосредоточенным и внимательным в ходе СВО, чтобы сохранить свою жизнь. Информация девушкой была воспринята положительно. И далее проводилась работа по освоению девушкой навыков саморегуляции, чтобы находиться в спокойном и устойчивом расположении духа. И при звонке и ментально передавать свое спокойствие своему супругу.

Таким образом направления работы по сопровождению семей участников СВО можно дифференцировать по следующим направлениям и тематике.

1. Возвращение раненым и здоровым участникам СВО, вернувшимся домой «права на жизнь».
2. Работа на проживание горя вдов, детей. Возвращение телесности, смысла жизни, формирование готовности заново проживать семейные праздники без супруга/отца/сына, подготовиться психологически и морально к этому.
3. Работа, направленная на обучение близких, чьи мужья/отцы/ сыновья находятся в зоне СВО навыкам саморегуляции для создания спокойного тыла для своих родственников – участников СВО.
4. Обучение участников СВО удовлетворять свою потребность в уважении и признании окружающими добровольного поступка идти защищать свою родину. Донесение важности потребности в уважении и признании для участника СВО, обучение близких выражать уважение и признание отцу, мужу, сыну. (Из опыта работы с участником СВО – инвалидом, вернувшимся с СВО).

#### **Сведения об авторе**

**Желнова Марина Михайловна** — педагог-психолог ГАПОУ СО ТСПК г. Тольятти Самарской области

## Зайцева А. В.

### Коррекционно-развивающая программа как инструмент психолого-педагогического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

В настоящее время статистика нарушений в развитии детей отражает рост числа детей с отклоняющимся развитием. Значительную часть среди них занимают дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Отсутствие внимания к проблемам, связанным с отклонениями в речевом развитии детей, может повлечь за собой негативные проявления в разных сферах жизни и деятельности ребенка, определяя низкую познавательную активность, недостаточную ориентировку в фактах и явлениях окружающей действительности, обедненность содержания коммуникативной, игровой, художественно-творческой деятельности.

Анализ результатов диагностики, проведенной специалистами нашего учреждения, свидетельствует не только о несформированности всех компонентов языковой системы, но и о недоразвитии познавательной сферы дошкольников данной категории. ФГОС ДОО ориентирован на достижение целевых ориентиров, которые служат основой для формирования у дошкольников предпосылок универсальных учебных действий (УУД), в том числе познавательных, необходимых для их успешного обучения в школе. В этой связи актуальной задачей выступает поиск инструментов психолого-педагогического сопровождения, а именно разработка программ, направленных на решение данных задач с учетом структуры дефекта детей с ТНР.

Одна из таких разработанных и апробированных программ в нашем ДОО — коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа «Развивайка», направленная на развитие познавательной сферы (внимания, памяти, мышления) детей старшего дошкольного возраста 6-7 лет с ТНР.

*Цель программы* — развитие познавательной сферы детей дошкольного возраста (6-7 лет) с тяжелыми нарушениями речи. В ходе реализации программы решаются задачи по развитию внимания, слуховой и зрительной памяти, мыслительных операций. Программа реализуется в течение учебного года, рассчитана на 30 занятий, которые проводятся один раз в неделю фронтально. Длительность каждого занятия в соответствии с САНПИН составляет 30 минут.

Реализация программы включает несколько этапов. Диагностико-организационный этап (сентябрь) предполагает проведение индивидуального обследования воспитанников, направленного на оценку уровня развития высших психических функций. В ходе коррекционно-практического этапа (октябрь-апрель) проводятся занятия с детьми. Диагностический этап (май) предполагает проведение

повторного обследования воспитанников. Рефлексивно-обобщающий этап (май) осуществляется с целью анализа проведенной работы, составления рефлексивного отчета по реализации программы.

Основные виды деятельности: игры и задания на развитие высших психических функций, игры инсценировки, психогимнастика, пальчиковая гимнастика.

Все содержание программы построено на основе лексических тем перспективно-тематического планирования учителя-логопеда и задач развития высших психических функций (произвольности внимания и памяти, мыслительных операций) и мелкой моторики у детей 6-7 лет с ТНР. Такое сотрудничество учителя-логопеда и педагога-психолога обеспечивает успешность совместного решения задач коррекции речи и познавательных процессов у детей с ТНР.

В структуру каждого занятия включены 3 части.

*Вводная часть* начинается с создания у детей положительного настроения на предстоящую деятельность, для этого детей просят улыбнуться и сказать друг другу добрые слова.

*В основную часть* включены задания, направленные на развитие высших психических функций (памяти, внимания, мышления). При подборе заданий для детей 6-7 лет с ТНР оттачивались лексические темы учителя-логопеда (с целью уточнения и закрепления представлений по изученной теме, обогащения словаря) и задач поэтапного развития произвольности внимания, слуховой памяти, мыслительных процессов, а также мелкой моторики и графических умений. Также при подборе заданий реализовывали принцип «спирали», то есть возвращались к одному и тому же заданию на более высоком уровне сложности. В середине основной части проводили динамическую паузу для предупреждения утомления, восстановления умственной работоспособности детей.

*В заключительной части* подводили итоги занятия, обсуждали результаты работы детей и тех трудностей, которые у них возникали при выполнении заданий. Обращали внимание на развитие умения детей отвечать на вопрос о том, чем они занимались и чему научились.

Исходя из особенностей развития высших психических функций у дошкольников с ТНР, в качестве основных методов при реализации программы использовали: практические (задания и упражнения), наглядные (показ способа выполнения задания, совместное выполнение задания), словесные (речевая инструкция, объяснение, вопросы), игровые (дидактические, развивающие игры). Все эти методы используются в различных комбинациях друг с другом. В зависимости от содержания материала, от

возрастных и индивидуальных особенностей детей в качестве преобладающего в этих комбинациях может выступать тот или иной метод.

Система организации контроля за реализацией программы предполагает отслеживание основных параметров количественных и качественных показателей результативности в середине периода и по окончании апробации и реализации программы психолого-педагогического сопровождения детей 6–7 лет с ТНР.

Название методики	Диагностируемые параметры	Цель	Результаты	
			Входящая	Итоговая
Методика Пьерона-Рузера	Внимание	Исследование устойчивости внимания, возможностей его переключения	ВУ 28 % (4ч) СУ 56 % (8ч) НУ 14 % (2ч)	ВУ 93 % (13ч) СУ 7 % (1ч) НУ 0 %
«Найди и вычеркни»		Определение продуктивности и устойчивости внимания		
«Четвертый лишний»	Мышление	Исследование уровня развития мышления /классификация, обобщения/;	ВУ 36 % (5ч) СУ 50 % (7ч) НУ 14 % (2ч)	ВУ 92 % (9ч) СУ 8 % (5ч) НУ 0 %
«Последовательность событий»		Исследование словесно-логического мышления		
Цветные прогрессивные матрицы Равена		Интеллектуальные способности детей		
«Десять слов» Лурия	Память	Исследование процессов слуховой памяти (механической) запоминания, сохранения и воспроизведения.	ВУ 50 % (7ч) СУ 35 % (5чел) НУ 15 % (2ч)	ВУ 65 % (9ч) СУ 35 % (5ч) НУ 0 %
«Зрительная память»		Исследование зрительной памяти	ВУ 36 % (5ч) СУ 42 % (6ч) НУ 22 % (3ч)	ВУ 65 % (9ч) СУ 35 % (5ч) НУ 0 %

Качественными критериями оценки результатов являются:

- сформированность произвольности внимания (устойчивость, переключение и распределение);
- наличие слухового сосредоточения, умение воспринимать, сохранять и воспроизводить информацию на слух;
- умение осуществлять мыслительные операции (классификация, обобщение, анализ и сравнение, умение определять временную последовательность событий)

Количественным критерием оценки результатов является увеличение доли детей с высоким и средним уровнем развития высших психических функций.

Программа имеет учебный план, учебно-тематический план, составленный с учетом лексических тем и перспективно-тематического планирования.

С помощью диагностического инструментария, предложенного в программе, была выявлена положительная динамика развития познавательных процессов у дошкольников. Программа имеет положительный отзыв администрации и родителей СП «Детский сад "Янтарик"» пгт. Смышляевка.

Сведения об авторе

**Зайцева Анна Владимировна** — педагог-психолог, методист ГБОУ СОШ № 1 «ОЦ» СП «Детский сад» "Янтарик"» пгт. Смышляевка м. р-на Волжский Самарской области

**Зайцева Н. А., Солдатова О. А.**  
**Организация работы педагогов-психологов**  
**по профилактике моббинга в шестых классах**  
**на базе школы**

**Аннотация.** Рассматривается организация совместной работы педагогов-психологов Зайцевой Н.А. и Солдатовой О.А. по профилактике моббинга в шестых классах в школе. Предоставлены мероприятия по профилактике моббинга с участниками образовательного процесса в школе из опыта работы педагогов-психологов на базе МБОУ Школы № 50 г.о. Самара.

Проблема, с которой сталкиваются многие — это моббинг в школе. Моббинг — форма поведения, психологического насилия в виде травли одного и того же человека, при котором ему намеренно наносится телесный или физический вред и который продолжается длительное время [1]. Причиной моббинга может служить некая непохожесть одного человека на других, то есть поводом может быть как личностные качества — внешний вид, успеваемость, дефекты речи, движений, особенности темперамента, так и социальные — новички, эмигранты, «домашние дети». Травля может привести к определенным последствиям: потеря чувства собственной ценности, проблемы с успеваемостью, школа превращается в кошмар, эмоциональная истощенность, проблемы со здоровьем (расстройства физические, психосоматические, эмоциональные), агрессия на других и на себя.

Результатом нашей деятельности по организации профилактической работы по предупреждению моббинга у шестиклассников в МБОУ Школе № 50 г.о. Самара, которая проводится ежегодно с 2015 года, является формирование таких условий, при которых максимально сведена до минимума потребность проявления агрессии любого рода. И именно поэтому особое значение в профилактике моббинга у шестиклассников придается мероприятиям, направленным на сотрудничество, сплочение детей в школьном коллективе и формирование эмоционально устойчивого поведения.

В данных профилактических мероприятиях задействованы все участники образовательного процесса — педагоги, родители, обучающиеся. В течение учебного года мы проводим следующие мероприятия:

— В августе выступаем на педсовете по теме «Школьный моббинг», цель которого просвещение педагогов. Ожидаемый результат — повышение психолого-педагогической компетентности.

— В сентябре выступаем на родительских собраниях в шестых классах по теме «Возрастные особенности. Что такое моббинг?» Ожидаемый результат — повышение психолого-педагогической компетентности.

— В октябре – ноябре с учениками проводим диагностику по изучению взаимоотношений в коллективе по методикам: социометрия, «Стили поведения в коллективе» Томас. Ожидаемый результат — изучение взаимоотношений в коллективе.

— В феврале выступаем на родительских собраниях в шестых классах по результатам диагностической деятельности с предоставлением рекомендаций по эффективному сотрудничеству в коллективе. Ожидаемый результат — повышение психолого-педагогической компетентности.

— Во втором полугодии проводим индивидуальные консультации с родителями, с учениками с трудностями в общении. Ожидаемый результат — повышение психолого-педагогической компетентности в области эффективного общения в коллективе.

— В декабре с обучающимися проводим тренинг «Катастрофа в пустыне». Ожидаемый результат — сотрудничество в условиях кризисной ситуации.

Данный тренинг проводим в мини группах по шесть человек. На первом этапе для всех участников групп зачитывается инструкция: с этого момента вы все — пассажиры авиалайнера, совершавшего перелет из Европы в Центральную Африку. При полете над пустыней Сахара на борту самолета внезапно вспыхнул пожар. Двигатели отказали, и авиалайнер рухнул на землю. Вы чудом спаслись, но ваше местоположение неясно. Известно только, что ближайший населенный пункт находится от вас на расстоянии примерно 300 километров. Под обломками самолета вам удалось обнаружить пятнадцать предметов, которые остались неповрежденными после катастрофы. На втором этапе участникам предлагается индивидуально в течение 10 минут проранжировать предметы в соответствии с их значимостью для спасения. На третьем этапе участники группы делятся на пары, им необходимо проранжировать эти же предметы снова в течение десяти минут совместно с партнером. Следующий этап игры — общегрупповое обсуждение с целью прийти к общему мнению относительно порядка расположения предметов, на которое выделяется не менее двадцати минут.

По окончании дискуссии психолог объявляет, что игра завершена, поздравляет всех участников с благополучным спасением и предлагает обсудить итоги игры. Первым вопросом, на который ведущий просит ответить всех участников по кругу, является следующий: «Удовлетворен ли ты лично результатами прошедшего обсуждения? Объясни почему». Далее участникам предлагается поделиться обоснованным групповым выбором предметов, стратегией спасения (ждать спасателей, двигаться к людям). Ответы участников с необходимостью сопровождаются рефлексией, цель

которой в осмыслении процессов, способов и результатов индивидуальной и групповой деятельности. В результате дискуссии ведущий задает уточняющие вопросы:

Что вызвало твою удовлетворенность (неудовлетворенность)? В верном направлении продвигалась ваша дискуссия или нет?

- Была ли выработана общая стратегия спасения? Каждый принимал активное участие в обсуждении, все ли согласны с принятым решением?
- Кто в наибольшей степени повлиял на исход группового решения, то есть по сути дела оказался лидером, сумевшим повести за собой группу?
- Какими способами участники добивались согласия?
- Какие способы поведения оказались наименее результативными?
- Какие способы поведения мешали общей работе в группе?
- Как следовало бы построить дискуссию, чтобы наиболее быстрым способом достигнуть общего мнения и не ущемить права всех участников?

— В феврале с обучающимися проводим игру «Конференцию репортеров». Ожидаемый результат — повышение эмоционального настроения, стимулирование творческих способностей, развитие коммуникативных навыков, знакомство с профессией репортера. Задания следующие:

- Составление названия издания.
- Мастер-класс «Измерь соседа». Цель — развитие умения собирать факты. У репортеров должно быть трепетное отношение к фактам и умение их добывать, иногда даже в экстремальных условиях. Участникам раздается памятка о том, какие именно данные они должны собрать. Общая сумма всех измерений сдается ведущему для оформления газеты. Список показателей: рост, вес, длина волос, длина ладоней, длина стопы, возраст.
- Мастер-класс «Нравится – не нравится». Цель — развитие навыков коммуникации. Репортер должен входить к людям в доверие и получать от них личную информацию. Репортеры должны опросить всех членов группы и выяснить, что нравится хотя бы трем членам группы, что не нравится и какие в группе есть общие мечты.
- Мастер-класс «Башня из газет». Цель — развитие навыка работы в группе. Репортер должен уметь работать в группе, например, с фотографом, оператором и другими членами команды.
- Мастер-класс «Придумай слово». Цель — расширение словарного запаса. Для того чтобы писать статьи, репортер должен обладать широким кругозором и большим словарным запасом.
- Мастер-класс «Рисунок группы». Репортеру может пригодиться умение иллюстрировать свои статьи.

○ Написание статьи по теме «Вот так встреча». Основная работа репортера писать статьи и репортажи. Презентация газеты. Участники групп представляют свою работу по предложенным мастер-классам.

— В течение учебного года проводим индивидуальные консультации с классными руководителями шестых классов по результатам диагностической деятельности. Ожидаемый результат — повышение психолого-педагогической компетенции по улучшению микроклимата в классе.

Таким образом, организованная работа по профилактике моббинга в шестых классах проводится нами на базе МБОУ Школа № 50 г.о. Самара с целью создания безопасной среды в школе, в частности с учениками шестых классов, без насилия. Организуемые нами выступления на родительских собраниях, педагогическом совете, а также в рамках консультирования повышает уровень просвещенности родителей, педагогов по вопросу профилактики моббинга. В результате проводимых нами индивидуальных, групповых консультирования учащихся в форме тренинга, игры, дискуссий, бесед улучшается психологический климат в классе, повышается уровень коммуникативной культуры и эмоциональной стабильности обучающихся, развиваются стрессоустойчивые качества личности обучающихся, что подтверждается положительными отзывами классных руководителей, детей, а также результатами повторных диагностических исследований по указанным выше методикам. На основании собранных отзывов учеников по итогам проведенных игр можно сделать вывод, что игры интересны, полезны для повышения эмоционального уровня, творческих способностей, для развития умений эффективного сотрудничества. Доброжелательная, комфортная, доверительная обстановка была на протяжении занятий с детьми. В итоге профилактических мероприятий главное, чтобы наши дети поняли, что было бы не интересно жить среди клонов, похожих друг на друга, у которых одинаковые эмоции, мысли и увлечения. Мир становится ярким и удивительным, если нас окружают непохожие друг на друга люди [2].

#### Список литературы

1. Руланн Э.Г. Как остановить травлю в школе: Психология моббинга. — М.: Генезис, 2012.
2. Клинова Е. Моббинг. Как учителю противостоять травле школьников? [Электронный ресурс] URL: <https://pedsovet.su/publ/164-1-0-3420>

#### Сведения об авторах

**Зайцева Наталья Александровна** — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

**Солдатова Оксана Антоновна** — педагог-психолог МБУ ДО «Центр "Психологическое здоровье и образование"» г.о. Самара

## **Захарова И. Г.**

### **Применение авторской игры «Лабиринт гнева» для формирования у дошкольников навыка управления своими эмоциями**

Дошкольный период — важный этап становления личности и социальной компетентности, на котором начинают закладываться ключевые понятия о собственных чувствах, эмоциях, социально приемлемых формах выражения эмоций, представления о добре, зле, честности, сопереживании, справедливости и т.д. [1]

Эмоциональный интеллект как способность понимать свои и чужие эмоции, чувства и переживания, управлять ими для эффективного и гармоничного взаимодействия с окружающим миром можно смело назвать приоритетным навыком, приобретаемым в детстве и не утрачивающим свою актуальность во взрослом возрасте. Данная способность лежит в основе не только социальной успешности человека, но и субъективно переживаемого состояния счастья.

Ведущая роль в эмоционально-личностном становлении ребенка принадлежит семье. Вместе с тем, не менее важную воспитательную роль в формировании у детей эмоционального интеллекта и социальных навыков играет дошкольное образование.

Развивая эмоциональный интеллект ребенка, важно помочь ему понять, что каждая эмоция и чувство в нашей внутренней жизни имеют смысл и право на существование, в том числе и злость. Если взрослые, воспитывая ребенка, прививают ему убеждение, что злиться плохо, запрещается, то он не учится отстаивать свои интересы, защищать себя, может стать тревожным, испытывать стыд и вину за возникновение базовой эмоции гнева. На этом фоне могут развиваться неврозы и психосоматические симптомы. Также возможно развитие у ребенка негативной самооценки («Я злюсь, значит, я плохой»), проявление злости через агрессивные поступки. Агрессивное поведение препятствует формированию продуктивной коммуникации со сверстниками, нормальной социализации ребенка.

Поэтому необходимо учить дошкольников распознавать, принимать свои эмоции, в том числе злость, а также экологично выражать (то есть без вреда для себя и для других) и трансформировать (снижать степень выраженности и изменять свое текущее эмоциональное состояние); эти навыки являются эффективной профилактикой агрессивных проявлений детей. Для детей данную идею можно выразить формулой «Злиться можно, драться — нет».

В силу возрастных особенностей дошкольники лучше всего усваивают навыки в игровой форме, поэтому появилась идея создания игры для тренировки навыков

экологичного выражения и снижения интенсивности гнева. Так появилась игра «Лабиринт гнева». Сначала я провела попытку систематизировать известные способы снижения эмоционального напряжения, у меня получилось шесть групп. Для каждой группы подобрала по шесть упражнений, легких и доступных в исполнении. Создала карточки для каждого упражнения, подобрала материалы. Затем разработала игровое поле, в котором заложена идея постепенного снижения интенсивности гнева. Сильный гнев обозначен большим огнем, пожаром, размещен в центре игрового поля. Именно здесь обозначен старт игры. Далее изображены дорожки и «остановки», шаги игры, по мере продвижения по которым выраженность гнева снижается (что иллюстрируется пиктограммами). На финише игры огонек становится маленьким и неопасным. По метафоре игры, такой маленький огонек может поместиться в фонарик и помочь понять причину гнева, «подсветить» ее. Причинами гнева у детей чаще всего становятся нарушение физических, психологических границ, непереносимая беспомощность.

Первоначально игра была задумана для включения в работу с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья, но затем я апробировала ее и с воспитанниками групп общеразвивающей направленности. Предполагаю, что игра могла бы оказаться эффективной и для детей младшего школьного возраста.

Таким образом, игра направлена на развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, а именно на усвоение социально приемлемых способов выражения гнева, снижения уровня эмоционального напряжения и агрессии. Основу игры составляют упражнения для снижения интенсивности гнева, объединенные в группы (шесть видов таких упражнений, по шесть заданий каждого вида). Каждый вид упражнений является одним из шагов в игре, построенной как прохождение лабиринта. Упражнения направлены на работу с телом, с дыханием (первый и второй шаг), действия с предметами, с бумагой, с водой, сочетающими физические действия и отвлечения; логические упражнения также служат отвлечением и переключают с эмоций на интеллектуальный канал. Число игроков от 2 до 6.

Предлагается инструкция: Фишку ставим на старт, в «эпицентр гнева». Сильный гнев похож на пожар, который может все разрушить и уничтожить [3]. Находим пиктограммы с изображением злости. Показываем, как выглядит человек, когда злится. Смотрим в зеркало и друг на друга. Проговариваем: «Сейчас я злюсь».

Чтобы справиться со своей злостью, нужно пройти весь лабиринт и выполнить задания.

1. Двигаем фишку на шаг 1 — физические действия. Находим коробку с набором карт №1. Бросаем кубик. Отсчитываем карточку с выпавшим номером. Смотрим, какое выпало упражнение и еще раз бросаем кубик, чтобы определить, сколько раз выполнять это упражнение. Выполняем.

2. Возвращаемся к лабиринту, передвигаем фишку на шаг 2 — дыхательные техники. Бросаем кубик, находим нужную карточку, выполняем дыхательное упражнение. Так последовательно проходим все шесть шагов.

3. Третий шаг — предметы, которые помогают справиться со злостью.

4. Шаг 4 — задания с бумагой

5. Шаг 5 — действия с водой

6. Шаг 6 — логические упражнения и задания на отвлечение внимания.

7. Выполнив последнее задание, передвигаем фишку на финиш. На финише повторяем, какие способы справиться с гневом мы испробовали.

На каждом шаге предлагается шесть карточек с заданиями и материалы, необходимые для выполнения задания.

*Физические действия:* приседания, прыжки на двух ногах, «Лимон» (сжимать кисти рук, представляя, что выжимаешь сок из лимона), «Горячие стопы» (потопать ногами до ощущения тепла в стопах), бег на месте, прыжки ноги вместе - ноги врозь с хлопком над головой.

*Дыхательные упражнения:* глубокий вдох – медленный выдох, «Дыхание по квадрату», «Звездное дыхание», «Роза – одуванчик», Мыльные пузыри, «Муха села на варенье».

*Задания с предметами:* мешочки для злости, стаканчики для крика, коврики гнева, трубочки для гнева, массажные мячики, игрушки-антистресс («Капитошки» для сминания).

*Задания с бумагой:* «Лист гнева», «Каляки» (черкание карандашом по бумаге), «Мялки» (смять бумагу в плотный комок, можно использовать цветную бумагу, получившиеся комочки использовать для объемной аппликации), «Рвалки» (рвать бумагу, можно старые газеты, на мелкие клочки, обрывки можно использовать для аппликации), «Бумажные снежки» (размять хорошенько лист бумаги, затем собрать его в комок), «Стирка» (взять лист бумаги, мять и тереть его, имитируя стирку белья, расправлять и снова мять, пока бумага не станет мягкой).

*Действия с водой:* переливать воду из одной емкости в другую, выпить стакан воды, умыться водой, «Фокус с водой» (Подкрашивание воды в бутылочке, на крышечку которой изнутри заранее нанесли краску), «Водопад» (послушать шум водопада, мысленно представить водопад, себя под струями водопада), «Лейка» (Взять лейку и медленно полить цветок).

*Логические упражнения и задания на переключение внимания:* посчитай все столы, посчитай от 1 до 10, посчитай от 10 до 1, реши примеры, найди в помещении что-то красного цвета, что ты видишь вокруг зеленого цвета?

Для того, чтобы ввести детей в игру, я сочинила коррекционную сказку «Сказка про Змея Горыныча, Андрея-богатыря и Лабиринт гнева». Персонаж сказки Змей Горыныч не умеет справляться с гневом и сам от этого страдает, еще и окружающим вредит. Андрей-богатырь по совету Бабы Яги не воюет с Горынычем, а зовет его к Василисе Премудрой, чтобы у нее научиться мудрости, как свой гнев контролировать. А Василиса говорит о том, что гнев может быть и полезным и приглашает героев в лабиринт гнева.

Таким образом, представленная авторская игра «Лабиринт гнева» эффективна для усвоения детьми способов экологичного выражения гнева, тренировки навыка управления своими эмоциями.

#### Список литературы

1. Трясорукова Т.П. Эмоциональный интеллект. Развитие навыков социального поведения: рабочая тетрадь / Т.П. Трясорукова. — Ростов н/Д: Феникс, 2021.
2. Уходи, гнев! Творческие задания и игры для развития эмоционального интеллекта. — М.: Клевер-Медиа-Групп, 2022.
3. Шиманская В. Где живут эмоции? Практические задания для развития эмоционального интеллекта. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022.

#### Сведения об авторе

**Захарова Ирина Григорьевна** — педагог-психолог ГБОУ СОШ № 1 пгт. Суходол м. р-на Сергиевский Самарской области СП д/с «Золотой ключик»

## **Зубарева К. А.**

### **Комплексный подход в коррекции нарушения письменной речи у младших школьников**

Анализируя проблемы современного образования, необходимо констатировать факт наличия ряда стойких трудностей в обучении детей, количество которых возрастает каждый год. Одной из наиболее частых причин неуспеваемости детей является специфическое нарушение письма — дисграфия, являющаяся самым распространенным дефектом речи у детей младшего школьного возраста. Наличие дисграфии не только препятствует овладению детьми письменной речью как особой формой речи, но также отрицательно сказывается на всём школьном обучении, так как письменная обработка учебного материала требуется при изучении почти всех школьных дисциплин.

Именно поэтому особую актуальность в наше время приобретает разработка методики комплексного коррекционного воздействия с учетом особенностей развития высших психических функций данной категории детей.

В настоящее время в логопедии широко реализуются два основных направления в коррекции специфических нарушений письма у детей: логопедическое (Ефименкова Л. Н., Корнев А. Н., Лалаева Р. Е., Левина Л. Г., Логинова Е. А., Мазанова Е. В., Парамонова Л. Г., Садовникова И. Н., Токарева О. А., Чиркина Г. В., Шаховская С. Н., Ястребова А. В) и нейропсихологическое (А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, Т. В. Ахутина, Т. Г. Визель, Л. В. Семенович, Л. С. Цветкова).

На основе изучения изложенных фактов и научных исследований на базе МБУ ДО «Психолого-педагогический центр "Помощь"» городского округа Самары была разработана и реализована методика коррекционного воздействия, представляющая собой комплексный психолого-педагогический подход сопровождения детей с нарушениями письменной речи, при котором традиционная логопедическая коррекционная работа сочеталась со встроенными в нее нейропсихологическими технологиями, включающими в себя двигательные и когнитивные приемы и методы работы. Комплексный психолого-педагогический процесс коррекции нарушений письменной речи состоял из двух блоков и осуществлялся разными специалистами параллельно: педагогом-психологом и учителем-логопедом.

Первый блок двигательной коррекции, в который входили упражнения на активизацию энергетического потенциала ребёнка и упражнения на активизацию межполушарного взаимодействия, реализовывался педагогом-психологом. В результате занятий по двигательной коррекции решались такие важные задачи, как развитие самоконтроля и произвольности деятельности; улучшение зрительного восприятия,

памяти, внимания; развитие пространственных представлений, ориентировки в собственном теле, пространстве, формирование координатных представлений, представлений о направлении движения (вперед/назад, вправо/влево, по кругу и т. д.); развитие слухового внимания, умения действовать по инструкции, формирование коммуникативных навыков.

Второй блок когнитивной коррекции, позволяющий более направленно заниматься коррекцией отдельных форм дисграфии, реализовывался учителем-логопедом по традиционной логопедической программе преодоления нарушений письменной речи.

Учитывая слабость нейродинамических процессов у детей с дисграфией, все занятия проводились так, чтобы в них чередовались различные виды деятельности из двух блоков психолого-педагогической коррекции с обязательным включением игровых форм.

Методологической основой комплексного психолого-педагогического сопровождения послужили традиционные представления о нарушениях письменной речи с позиции логопедии, изложенные в трудах Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой, Е. А. Логиновой, И. Н. Садовниковой, О. А. Токаревой и др. И современные изучения дисграфии с позиции нейропсихологии представленные в работах Т. В. Ахутиной, Л. С. Цветковой, Л. В. Семенович, Ю. В. Микадзе, Ж. М. Глозман и других, основанных на фундаментальных теоретических положениях Л. С. Выготского и А. Р. Лурия о системном строении высших психических функций.

Примерная схема психолого-педагогического занятия включала в себя: ритуал приветствия и начала занятий; упражнения, направленные на формирование психомоторных координаций; упражнения, направленные на формирование познавательных компетенций; ритуал завершения занятий, подведение итогов и прощание.

Первая неделя занятий посвящена вхождению детей в ситуацию занятий и адаптации обучающихся для сохранения мотивации к учебной деятельности. Со второй недели и до окончания всего цикла занятия постоянно усложняются. В период коррекции обязательными условиями являлись и выработка умений соблюдения заданных правил как одного из важных этапов развития произвольной саморегуляции ребёнка и отработка дома с родителями упражнений и заданий, выполняемых на занятии. Для эффективной работы было рекомендовано соблюдение режима нагрузок.

В первый блок двигательной коррекции психолого-педагогического сопровождения на основе базового алгоритма «метода замещающего онтогенеза» А. В. Семенович были включены следующие направление работы по преодолению

нарушений письменной речи: дыхательные упражнения; растяжки и релаксация; глазодвигательные упражнения; формирование и коррекция базовых сенсомоторных взаимодействий; формирование и коррекция базовых сенсомоторных взаимодействий с опорой на графическую деятельность; самомассаж.

Данные упражнения используются как организующее и завершающее звено до и после занятия, так и в качестве динамических пауз. Упражнения представлены в порядке от простого к сложному и разделены последовательно на три этапа. В начале упражнения выполняются лёжа, затем сидя и после стоя в медленном темпе, в сенсорной комнате и учебной аудитории.

Во второй блок когнитивный коррекции входили традиционные логопедические методы и приемы коррекции нарушений письменной речи, которые внедрялись в процесс психолого-педагогического сопровождения избирательно, в зависимости от исходного нарушения письменной речи (формы дисграфии). Основные направления работы включали в себя:

1. Коррекцию дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, соотнесение и усвоение их правильного буквенного обозначения на письме — при коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания и акустико-артикуляторной.

2. Развитие навыков языкового, слогового и фонематического анализа и синтеза — при коррекции дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

3. Формирование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа состава слова — при коррекции аграмматической дисграфии.

4. Совершенствование зрительного восприятия, памяти; оптико-пространственных представлений; зрительного анализа и синтеза, дифференциация смешиваемых букв — при коррекции оптической дисграфии.

Важным фактором на протяжении всей коррекционной работы по преодолению нарушений письма являлось принятие и выполнение ребенком правил, норм, основных принципов взаимодействия с самим собой и другими людьми. Для этого вводились ритуалы начала, окончания занятий; четкая, повторяющаяся структура занятия; неизменное положение предметов и вещей в комнате для занятий, так как это является дополнительным организующим моментом; введение временного лимита на выполнение задания; соревновательного компонента при выполнении; система наказаний и поощрений.

Итоги работы по апробированной системе убедительно свидетельствуют о том, что именно комплексно построенная психолого-педагогическая работа по преодолению

дисграфии дает возможность существенно повысить эффективность коррекционно-логопедического воздействия и позволяет преодолеть не только нарушения письменной речи, но и трудности обучения в целом.

#### Список литературы

1. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — СПб.: Питер, 2008. — 320 с.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. — СПб.: Речь, 2003. — 330 с.
3. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учеб. пособие / Р.И. Лалаева. — СПб.: Лениздат; Издательство «Союз», 2002. — 244 с.
4. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. — СПб.: Детство-Пресс, 2004. — 208 с
5. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. М.: Парадигма, 2011. — 279 с.
6. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М.: Гуманит.-изд. центр «ВЛАДОС», 1997. — 330 с.

#### Сведения об авторе

**Зубарева Кристина Александровна** — учитель-логопед МБУ ДО «Психолого-педагогический центр "Помощь"» г.о. Самара

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ**

Сборник материалов XXVII областной

научно-практической конференции

13–14 ноября 2024 г.

Том 1

Подписано в печать 20.12.2024.

Печать оперативная.

Гарнитура Arial Narrow. Формат 60x90/16.

Отпечатано редакционно-издательским отделом

ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»  
443034, г. Самара, ул. Металлистов, 61а, тел. (846) 993-16-38