

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



Образование и психологическое здоровье

Сборник материалов
XXVIII областной научно-практической конференции
12–13 ноября 2025 г.

В 2-х томах

Том 1

Самара
2025

УДК 159.2
ББК 88.8
О-232

Печатается в соответствии с Государственным заданием
Министерства образования Самарской области
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» на 2025 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
XXVIII областной научно-практической конференции 12–13 ноября 2025
года: в 2-х томах. Т. 1. — Самара : ГБУ ДПО «Региональный
социопсихологический центр», 2025. — 154 с.

ISBN 978-5-901707-97-5
Том 1. ISBN 978-5-901707-98-2

В сборник включены научные статьи, представленные участниками
XXVIII областной научно-практической конференции «Образование и
психологическое здоровье», состоявшейся 12–13 ноября 2025 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 978-5-901707-97-5
ISBN 978-5-901707-98-2 (Том 1)

©Авторы, 2025
©Региональный
социопсихологический центр,
2025

Оглавление

Предисловие	5
Алмалиева Е. Е. Практика профессиональной мотивации и поддержки подростков в современном мире. Тренинг «Кем ты вырастешь, когда будешь?» для подростков 8-9 классов в рамках внеурочной деятельности	8
Анисимова Т. Ю., Русанова О. В. Формирование продуктивных стратегий поведения у подростков в целях профилактики зависимого поведения (на примере опыта работы по результатам СПТ)	13
Астрелина И. Н., Черепанова А. В. Использование цифровых и информационных технологий в работе с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ «Родительский университет "Мы вместе"»	17
Атясова З. Ф. Использование многофункционального пособия Солнышко» в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога с детьми с ОВЗ дошкольного возраста	20
Бадамшина Д. Р., Луцук И. А. Обучение чтению детей с РАС с учетом их психологических особенностей	24
Баландина Е. П. Табу в рюкзаке: что несут с собой ученики кроме учебников? ...	28
Брашкина Е. А. Биопсихосоциальный подход в профилактике девиантного поведения подростков. Роль эмоционального интеллекта	32
Варевцева Т. В. Социально-психологический тренинг как инструмент адаптации «новеньких» в школьном коллективе	37
Вартанян Н. С. Организация эффективного взаимодействия с семьями, имеющими детей с задержкой психического развития (из опыта работы)	41
Верещагина Ю. В. Опыт работы по психологическому просвещению педагогов, работающих с детьми с задержкой психического развития в общеразвивающем детском саду	44
Вертей Ю. А. Практический опыт использования психологической профилактической программы «Нас подружат сказки» для детей из семей мигрантов в дошкольном образовательном учреждении	46
Верясова О. А. Сенсорно-ассоциативный подход в развитии эмоциональных представлений у младших школьников	50
Гаранина Н. С. Игра — универсальный инструмент коррекции, развития, образования (из опыта работы педагога-психолога ДОУ с детьми с ОВЗ)	53
Гладкова А. А., Попова Е. А., Зубарева К. А. Организация комплексной помощи детям и их родителям в ПМПК (из опыта работы ТПМПК по Самарскому, Ленинскому и Октябрьскому районам г. о. Самара)	57
Гоголь Н. В. Развитие коммуникативных навыков младших школьников с нарушением слуха путем формирования понятийного мышления на занятиях внеурочной деятельности	63
Гребенькова Н. Ю. Формирование инклюзивной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья через взаимодействие с коллективом ..	69

Даньшова М. В. Эффективность программы семейного клуба в формировании психологической готовности родителей к адаптации детей к условиям ДОО	73
Дёкина Е. А. Анализ эффективности профилактики травли и решения конфликтных ситуаций посредством внедрения восстановительных технологий. 77	
Евсеева Т. О., Чернова Н. Н., Ахмирова К. Ф. Сказки — помощники родителей в воспитании детей.....	82
Еграшкина Е. А., Яхина Р. Р., Грачев Ю. А. Динамика интеллектуального развития обучающихся в школах с низкими образовательными результатами и обычных школах	85
Жадаева С. В., Тимошкина Т. И. Организация профилактической работы с подростками на основе результатов социально-психологического тестирования .	90
Жевакина Н. С. Профилактика буллинга у младших подростков в условиях общеобразовательной школы средствами тренинга	95
Забелина И. А. Консультирование педагогов по вопросам повышения мотивации к учебе: системный подход.....	99
Захарова И. Г., Беляева Е. С., Генералова О. М. Из опыта работы по преодолению страха выступлений на утренниках у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	103
Зубрихина Н. С. Психологическое сопровождение обучающихся, испытывающие трудности в обучении: система, методы и направления работы	108
Ильясова Г. И., Ханова М. А. Школьная дезадаптация как причина неуспеха в учебной деятельности первоклассника	113
Илюхина Н. В. Особенности эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.....	117
Ковешникова Н. Г., Николаева Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение и социализация несовершеннолетних иностранных граждан в детских садах Самарской области: вызовы и перспективы	123
Кожевникова Н. И., Маркова О. А. Создание условий для успешной социальной адаптации детей-инофонов в дошкольной образовательной организации.....	128
Красильникова Н. А. Управление качеством образования в малокомплектной школе: от вызовов к образовательным возможностям	133
Куликова О. В., Самыкина Н. Ю. Детерминанты психологического благополучия в подростковом возрасте.....	136
Ларина Т. В., Грачёв Ю. А. Социометрический статус детей иностранных граждан в учебных классах.....	140
Лесникова Е. Д. Интегрированная модель психолого-педагогического сопровождения обучения детей с РАС в общеобразовательной школе (из опыта работы).....	145
Линькова Н. И. Техника СМЭР из когнитивно-поведенческой терапии в работе педагога-психолога с проблемным поведением подростка	150

Предисловие

12–13 ноября 2025 года ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» при поддержке Министерства образования Самарской области провёл XXVIII областную научно-практическую конференцию «Образование и психологическое здоровье».

Цель конференции — обсуждение актуальных проблем обеспечения психологического благополучия всех участников образовательного процесса, привлечение внимания профессионального и научного сообщества к психологической составляющей здоровья в образовательной среде, а также содействие развитию компетенций специалистов сферы образования.

В мероприятии приняли участие более 250 представителей системы образования Самарской области: руководители и специалисты органов управления образованием, педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя-логопеды и дефектологи, воспитатели, методисты, а также сотрудники учреждений дополнительного профессионального образования.

Пленарное заседание, приуроченное к Году защитника Отечества и 80-летию Победы в Великой Отечественной войне, было посвящено вопросам патриотического воспитания, формированию у обучающихся гражданской идентичности, исторической памяти и ценностей служения обществу. Выступавшие подчеркнули необходимость интеграции этих задач в повседневную образовательную практику.

В рамках конференции была организована работа тематических секций, круглых столов и мастерских, посвящённых широкому кругу проблем современного психолого-педагогического сопровождения.

На секции «Психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение обучающихся, испытывающих трудности в обучении, развитии и социальной адаптации» обсуждались вопросы обеспечения психологической безопасности образовательной среды, организации работы с одарёнными детьми, сопровождения иностранных несовершеннолетних граждан, а также участия педагога-психолога в следственных действиях, профилактики агрессивного поведения и психологической помощи при переживании утраты.

Участники секции «Формирование развивающей образовательной среды в дошкольных образовательных организациях» представили авторские методики и технологии, направленные на всестороннее

развитие дошкольников. Особое внимание было уделено игровой деятельности как ведущему виду детской активности и ресурсу педагогического взаимодействия.

В рамках секции «Комплексное сопровождение инклюзивного образования» специалисты обсудили модели взаимодействия всех участников образовательного процесса при сопровождении обучающихся с особыми образовательными потребностями. Были представлены практические подходы к организации инклюзивной среды, включая цифровую безопасность, работу с семьями и междисциплинарное взаимодействие специалистов.

На секции «Профилактика травли и иных форм социально опасного поведения» участники обменялись опытом применения комплексных профилактических стратегий, направленных на формирование культуры уважения, толерантности и конструктивного разрешения конфликтов. Значительный интерес вызвало выступление, посвящённое использованию юмора как ресурсного инструмента в профилактике травли в подростковой среде.

Круглый стол «Профессиональное становление личности» был посвящён памяти российского учёного, доктора психологических наук Ю.М. Забродина. Участники отметили его вклад в развитие отечественной практической психологии и обсудили современные вызовы профессионального самоопределения специалистов.

На круглом столе «Повышение психологической компетентности родителей» рассматривались вопросы эффективного взаимодействия образовательных организаций с семьями. Участники представили игровые и психообразовательные практики, способствующие пониманию родителями возрастных и индивидуальных особенностей детей, в том числе в условиях цифровой трансформации.

В ходе мастерских «Техники и технологии в практической деятельности специалистов» и «Техники и технологии в работе с детьми с особыми образовательными потребностями» специалисты продемонстрировали конкретные приёмы и инструменты — от метафорических карт и нейропсихологических упражнений до трансформационных игр и профориентационных тренингов. Все представленные разработки сопровождались демонстрацией их применения в реальных условиях.

Круглый стол «Организация коррекционно-развивающей и профилактической работы педагога-психолога по результатам социально-психологического тестирования» стал площадкой для

обсуждения адресных моделей профилактики на основе эмпирических данных. Участники поделились практиками работы с тревожностью, формированием продуктивных стратегий поведения и распределением показателей тестирования по ключевым задачам взросления.

По итогам двух дней работы состоялось заключительное пленарное заседание, на котором были озвучены основные выводы и рекомендации. Всего в рамках конференции проведено 10 мероприятий, прозвучало 104 доклада.

В рамках заочного участия в конференции специалисты, работающие в сфере

образования, получили возможность представить свой опыт работы в сборнике материалов по результатам проведения конференции. Для публикации в сборнике было представлено 89 заявок от 142 авторов. После технической и содержательной экспертиз, а также на основании решения редакционно-издательского совета ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», к публикации допущено 72 работы.

Сборник издан в двух томах и размещён в сетевом издании «Региональный социопсихологический центр» (<http://rspcsamara.ru/function/rediz/obrpsyh/obrpsyh.html>; свидетельство о регистрации СМИ Эл № ФС77-70120 от 16.06.2017). Материалы публикуются в авторской редакции; ответственность за достоверность, научную обоснованность и соблюдение законодательства об авторском праве несут авторы.

Сборник предназначен для специалистов системы образования: педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей-логопедов и дефектологов, воспитателей, методистов, руководителей образовательных организаций, а также студентов и преподавателей педагогических вузов.

Редакционно-издательский совет
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Практика профессиональной мотивации и поддержки подростков в современном мире. Тренинг «Кем ты вырастешь, когда будешь?» для подростков 8-9 классов в рамках внеурочной деятельности

Алмалиева Е. Е., педагог-психолог,
ЧОУ школа «Потенциал», г. Самара

То, что ты ищешь — уже внутри тебя!
Конфуций

Задачи взросления требуют от подростков гибкости, внутренней устойчивости, умения приспосабливаться, сохранять позитивный настрой, быстро принимать решения и быстро перестраиваться. Цифровизация, стремление мира к автоматизации, сложности с «живым» общением, его замена суррогатом соцсетей — реалии жизни наших детей. «Контента много, но как извлечь из него пользу для себя, что будет полезно для меня, а что — только усилит мою неуверенность и тревогу» — вопрос от современного подростка.

В подростковом возрасте происходит значительная перестройка представления о себе, хаотичные поиски себя, новое знакомство с собой, выстраивание новых внутренних опор, страдает устойчивость самооценки. Одна из основных задач возраста выстраивание фундамента собственной идентичности — уточнение и фиксация информации о себе, о том, какой я, и как я устроен. Сложность профессионального выбора и так достаточно высока в силу особенностей самого возраста, а к ней добавляется не оптимальная работа головного мозга подростка — без видения перспективы, со сложностями планирования и рефлексии.

По моим наблюдениям, 14 лет — это оптимальный возраст, с которого эффективно начинать помощь с профессиональным выбором. В этом возрасте чаще всего ребенок начинает размышлять о будущем, может анализировать свои возможности, отвечать на вопросы про самого себя, замечать свои особенности, чувства, делать выводы и выбирать, исходя из своих потребностей и интересов, озвучивать свои «хочу, могу и надо». Использование процесса самопознания является важнейшим фактором для профессионального самоопределения.

Поддерживая и помогая подросткам в полной мере осваивать жизненные навыки возраста, мы уже способствуем их профессиональной мотивации, желанию искать своё, повышению и устойчивости самооценки и внутренней самоценности и умению быть гибкими.

Важность сверстников и приоритет групповой работы — задачи подросткового возраста не решаются без живых людей, без умения взаимодействовать, думать и понимать — себя и других. В своей практической работе замечаю, что в кругу таких же подростков развитие навыков и поиски ответов на вопросы про себя идут легче и интереснее. Группа — маленькая модель мира, поэтому эффективнее работать с подростками получается в групповом формате. «Подумать о других» — подходящее описание процесса, возникающего на занятиях с подростками. В этом процессе реализуется как минимум две важных потребности — нащупать что-то важное про себя и одновременно взаимодействовать со сверстниками в условиях, отличающихся от привычного школьного процесса.

Основываясь на своем многолетнем опыте, могу отметить важное: начинать профориентацию с вопроса «какие предметы тебе нравятся в школе?» — не рабочий инструмент, в 8-9 классе в классических тестах, например, ДДО Климова и Голланда, у подростков полная неразбериха, в течение полугода результаты тестов могут поменяться. Учитывая эти факты, я решила в профориентационной работе пойти от изучения подростками самих себя, поиска глобальной стратегии — «зачем я родился, как я могу реализовать себя со своими склонностями, что мне вообще свойственно, без чего невозможно вдохновение и радость от деятельности, и мне важно именно это привнести в выбор профессии». Сначала — «зачем?» Потом — «как?». Диагностику использовать как поддержку в профессиональном определении.

Технология слегка провокативна, поскольку считается, что мозг подростка работает недостаточно оптимально, и дети не готовы глобально мыслить на перспективу.

Однако, в результате практической работы с подростками, отмечаю, что у них складывается осознанное понимание собственного выбора, основанное на узнавании и понимании себя, своей сути. Замечаю, что подростки вовлекаются в процесс тренинговой работы гораздо легче, когда иду от их интересов. Им нелегко размышлять и проговаривать, делиться своими мыслями, но работа из зоны ближайшего развития получается эффективнее — всё внимание личности и принятие хочу-могу самого подростка, без советов, критики и осуждения.

Отсюда и название тренинга «Кем ты вырастешь, когда будешь?» Всё начинается с «быть». Быть — проживание жизни не на автомате, а с пониманием кто я, какой я, без чего я — не я.

Разработка и проведение тренинга-квеста по самопознанию и профориентации для подростков способствует самоопределению подростков, является одним из вариантов поддержки психологического здоровья и устойчивости подрастающего поколения в современном мире.

Какой я? Чего я хочу на самом деле? Что мне интересно? Какие у меня ценности? Какую жизнь я хочу жить? Поиски ответов станут первыми шагами на пути самопознания. И именно эти вопросы встречают подростков на тренинге. Учимся смотреть в себя и проявлять к себе любопытство.

Цели тренинга — поддержка подростка на пути взросления и понимания себя, освоение возможностей, которыми каждый обладает. Формирование начальных представлений о своём профессиональном будущем; выстраивание первичной стратегии выбора профессиональной направленности; снижение тревожности, профилактика лени, прокрастинации, депрессивных состояний, формирование личностной устойчивости.

Планируемые и желаемые результаты:

- осознанный выбор будущего профессионального направления и выстраивание путей его освоения;

- развитие навыков — начать или продолжить развивать необходимые навыки и компетенции, которые будут востребованы;

- интерес к обучению. Понимание своих целей, идей помогает повысить мотивацию к обучению, увидеть практическое применение знаний и навыков, а также — какие навыки им необходимо развивать, чтобы быть реализованными и эффективными;

- развитие критического мышления и способности к анализу информации;

- развитие креативности.

Этапы практической работы с подростками

В работе используются игровые, коучинговые, проектные, метафорические техники и визуализация, техники мозговых карт для создания общей картины про самого себя.

Первая часть тренинговой работы — знакомство с собой через упражнения и игры — Кто я? Что вокруг меня? Ценности и принципы? Насколько я самостоятелен? Этот этап не про профессию, а про понимание себя. Возможность переместить фокус внимания на сильные стороны, основополагающие качества и навыки, мотиваторы, драйверы, желания, мечты и идеи, которые вдохновляют.

Важные точки пути, о чём говорим на занятиях: что у тебя всегда получается хорошо — про смыслы и реализацию своего Я. Стратегическая цель — про смыслы, предназначение.

Отлично работают коучинговые упражнения — 12 сфер жизни, 168 часов, пирамида ценностей, упражнения — «окно Джохари», «Кто я? Какой

Я?» и другие. Часто визуальный формат заданий помогает подросткам создать для самих себя картину их возможностей, сильных сторон и предпочтений.

Во второй части тренинга — про подростков и профессиональное будущее, про мечты, желания и цели. О чём говорим на занятиях: выбор, препятствия и ограничения на пути, мир вокруг, цели, сферы жизни, тайм-менеджмент и дисциплина, 4К-навыки, пирамида профессий, как использовать свои навыки и способности.

Визуальная работа: «Портрет успешного человека» (и шкалирование своих навыков на основании общего портрета группы), упражнение «Ракета» и «Рисуем будущее с подростком», упражнения на креативность, написание резюме. Важные точки пути: через какое дело можешь раскрыть себя и свою суть. Это тактическая ступень, изучение профессиональных направлений. Техника — поиск подходящих специальностей, понимание своих возможностей, ограничений, ресурсов.

Итоги работы по проведению тренинга с подростками 14-16 лет

Когда дети начинают с себя, у них не возникает мысли, что тот, кто отличается от меня, хуже, или, если я совсем иначе мыслю, со мной что-то не так. Они начинают смотреть друг на друга с интересом, появляется более глубокое понимание другого, они размышляют не только про свою стратегию, но имеют возможность увидеть, как мыслят сверстники. Во взаимодействии между подростками появляются элементы творчества и командной работы. Повышается вовлеченность в процесс узнавания себя, появляется много вопросов к ведущему. Интересно смотреть, как раскрываются дети, ценно увидеть их живыми и настоящими, делящимися своими открытиями про себя, других людей и мир вокруг.

Из возникающих трудностей — разный уровень развития обучающихся с точки зрения осведомленности о мире, развития словарного запаса и умения выражать свои мысли. Степень открытости и опыт взаимодействия с окружающими зависят от доверия миру, опыта освоения мира, социальных навыков и уровня эмоционального интеллекта.

Участие в тренинге обучающихся с ОВЗ: подростки с ОВЗ, например, с признаками расстройства аутистического спектра, испытывают трудности при взаимодействии со сверстниками, но, по мере проведения тренинга, вовлекаются в работу, высказывают мнение, чаще принимают участие в групповой работе, особенно, когда нужно что-то рисовать.

Подростки с ЗПР испытывают трудности с логическими связями при собирании образа себя и высказыванием собственных мыслей по поводу своего будущего, однако, практические упражнения помогают им посмотреть на свои возможности, качества и увидеть — «а я, оказывается, могу это», «у

меня есть сильные стороны», «меня ценят и замечают», что придаёт детям уверенности и повышает самооценку.

Практика работы с «прокачанными» подростками — таких меньшинство — они пришли на тренинг, чтобы проверить, в том ли направлении они двигаются — используют возможность калибровки себя относительно собственного выбора и представлений о себе. В результате работы появляется возможность посмотреть на себя ещё шире, заметить качества и свойства личности, которые на самом деле и задают тон уже выбранному профессиональному направлению.

Каждый участник забирает с собой столько, сколько может осмыслить, прожить и прочувствовать на данный момент, исходя из собственного опыта, уровня и т.д. Никто не остаётся прежним.

Формирование продуктивных стратегий поведения у подростков в целях профилактики зависимого поведения (на примере опыта работы по результатам СПТ)

Анисимова Т. Ю., педагог-психолог,

Русанова О. В., педагог-психолог,

ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара

Аннотация. В данной статье приведён пример групповой работы с подростками 13-14 лет по профилактике аддиктивного поведения. Также рассматривается потенциал игровой технологии в формировании критического мышления и повышении информированности по теме профилактики зависимого поведения у подростков. Данный вид работы может применяться педагогом-психологом как отдельное мероприятие, так и как плановое в рамках профилактической программы по результатам Единой методики «Социально психологическое тестирование» (ЕМ СПТ).

Ключевые слова: аддиктивное поведение, социально-психологическое тестирование (СПТ), профилактика, продуктивные стратегии поведения, копинг-стратегии, психоактивные вещества (ПАВ), игровые технологии, технология кейсов.

Подростковый возраст многими психологами признаётся кризисным периодом. В этом возрасте происходит активный поиск идентичности, повышается чувствительность к социальному принятию и склонность к девиантному поведению.

В настоящее время невозможно обойти вниманием такие важные проблемы, связанные со здоровьем подростков, как курение, злоупотребление алкоголем, употребление наркотических средств. Эти явления, получившие название «вредные привычки», широко распространены сегодня в молодежной среде и оказывают огромное влияние на жизнь подростков. Большое внимание при планировании и организации всей работы школы и, в частности, воспитательной работы уделяется профилактической работе с детьми. Стоит отметить, что традиционные методы профилактики, основанные на лекциях и запугивании последствиями, зачастую оказываются малоэффективными, так как не затрагивают эмоциональную сферу и не предоставляют возможности для формирования практических навыков и продуктивных копинг-стратегий в стрессовой или сложной жизненной ситуации.

Возникает закономерный вопрос о том, как трансформировать знания о вреде употребления ПАВ в действенные навыки преодоления сложной ситуации и навыки отказа. Решением данного вопроса может стать применение в профилактической работе с подростками игровых технологий.

Данные технологии помогают не только расширить знания по теме профилактики употребления ПАВ, но решить проблемную ситуацию в безопасных условиях.

Мы хотим представить вашему вниманию один из примеров работы по профилактике аддиктивного поведения — занятие-игру, которая прошла апробацию в МБУ «Школа им. С.П. Королева» и МБУ «Школа № 34» городского округа Тольятти. Занятие вызвало активный интерес у обучающихся, и они высказали желание, чтобы такие занятия проводились как можно чаще.

Занятие-игра «НЕзависиМЫ» направлено на профилактику аддиктивного поведения у подростков. Проходит в групповом формате с делением участников на 2 команды. И состоит из двух туров. 1 тур — «Правда или ложь» [3, 4, 5]. А 2 тур — «Ситуации» [1, 2, 6]. Для повышения интереса к участию в игре был добавлен элемент соревнования. Каждая команда по очереди выбирала 1 задание и выполняла его. За каждое правильно выполненное задание команда получала 1 балл. По результатам игры подсчитывалось количество набранных баллов каждой командой. Команда, набравшая наибольшее количество баллов, признавалась победителем.

Данный формат проведения профилактического занятия был выбран не случайно. До проведения профилактической работы было проведено анонимное анкетирование среди обучающихся 7-8 классов. Вопросы анкеты были направлены на выявление уровня информированности подростков: о вреде употребления ПАВ, способах совладания со стрессовой или сложной жизненной ситуацией, стратегиях поведения, правовой грамотности в сфере профилактики. Результаты анкетирования показали, что большинство подростков (73 %) при решении сложной жизненной ситуации используют непродуктивные копинг-стратегии, в частности, «избегание проблемы». Стратегию «поиск социальной поддержки» используют только 21 % опрошенных, а стратегию «Решение проблемы» всего лишь 6 % подростков. Также результаты анкетирования выявили, что 68 % опрошенных ответили, что употребление ПАВ вредно «всегда», а 32 % ответили, что «иногда можно». Что касается правовой грамотности по теме профилактики употребления ПАВ, то результаты анкетирования выявили недостаточный уровень правовой грамотности у подростков.

Таким образом, учитывая результаты анкетирования, были сформулированы задания к нашей игре.

Задания 1 тура «Правда или ложь» были направлены на расширение кругозора участников и повышение их информированности по теме профилактики аддиктивного поведения и профилактике потребления психоактивных веществ.

Данный формат заданий позволил участникам в группе сверстников обсудить малоизвестные факты о вреде потребления ПАВ, представленные в

виде утверждений. Полезным, по мнению участников, стал момент обсуждения каждого утверждения и поиск доводов в доказательство своего ответа. Роль ведущего игры на данном этапе заключалась в приведении участникам научно подтверждённых доказательств в поддержку правильного ответа. Таким образом, в ходе реализации данного этапа игры происходило активное обсуждение и обмен опытом. Что вызывало активный интерес у участников игры и позволило рассмотреть различные варианты решения ситуаций, проанализировать ошибки и закрепить продуктивные стратегии.

Задания 2 тура «Ситуации» были направлены на формирование у обучающихся продуктивных стратегий поведения, снижение риска зависимого и аддиктивного поведения, а также на повышение правовой грамотности.

В основе предложенных заданий-ситуаций были описаны такие варианты как «вечеринка у друга дома», «желание заработать деньги быстро и легко, не важно каким способом», «давление лидера группы», «спор со сверстниками», «страх подвести друга», «с одного раза ничего не будет».

Игровая технология, в частности решение ситуаций (технология кейсов), на наш взгляд, является эффективным методом отработки стратегий поведения. Данный формат заданий позволил участникам на примере ситуаций рассмотреть разные виды стратегий поведения, определить истинные мотивы участников ситуации, выбрать продуктивные стратегии и повысить правовую грамотность.

Участники игры не только обсуждали действия и мотивы героев ситуаций, но и предлагали свои варианты решения противостояния вовлечению в противоправные действия и ситуации зависимого поведения. В частности, к вопросу о профилактике зависимого поведения, были предложены варианты: «встать и уйти», «ответить юмором», «перевести на другую тему», «найти группу поддержки или союзника», «привести контраргумент».

Также в ходе проведения занятия участниками была затронута тема личной ответственности. Подростки признали тот факт, что до проведения этой игры, они не задумывались о некоторых сторонах своей жизни и своих поступках. Рассмотрение игровых ситуаций с разных позиций позволило задуматься и «примерить» игровые ситуации на себя.

Самым ценным, на наш взгляд, является возможность участников игры высказаться, обсудить своё мнение в кругу сверстников, услышать комментарий психолога, «примерить» ситуацию на себя и свою жизнь. А главное, сделать всё это в психологически безопасном пространстве, без реальных негативных последствий. На данном этапе происходит формирование поведенческой нейронной связи, которая позволит принять правильное решение ситуации в реальной жизни.

Подводя итог, хочется сказать, что на основе полученной обратной связи от участников игры, данная форма профилактического занятия вызывает у подростков интерес и стремление расширить свой кругозор по теме профилактики потребления психоактивных веществ. Так как подростки совершают некоторые рискованные поступки в виду собственного незнания о последствиях подобных действий. Данная игра дала им более полное представление по этой теме. Задания, построенные по принципу «кейсов», в основе которых лежит рассмотрение и решение какой-либо ситуации, стимулируют участников на размышление, рассуждение и включение критического мышления. Многие психологи подтверждают, что умозаключения, полученные в результате личного осмысливания самим участником, сохраняются в памяти намного дольше и способны к формированию продуктивных стратегий поведения, основанные на личном опыте подростка.

Список литературы

1. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ // Справочная правовая система КонсультантПлюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/
2. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ // Справочная правовая система КонсультантПлюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/
3. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. — Москва : ТЦ «Сфера», 2003. — 160 с.
4. Кружкова, О. В., Шахматова О.Н. Социально-психологическое взаимодействие : учебное пособие / О. В. Кружкова, О. Н. Шахматова. — Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2019.
5. Селиверстова, Г. П. Личностно ориентированная профилактика адиктивного поведения учащихся / Г. П. Селиверстова, Е. А. Югова. — Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2018. — 173 с.
6. Видеоролик «Кладмен» : видеоролик-победитель конкурса социальной рекламы 2022 года // Управление МВД России по Приморскому краю : сайт. — URL: https://25.мвд.пф/press_slujba/videoarhiv/social/item/34897362/

Использование цифровых и информационных технологий в работе с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ «Родительский университет "Мы вместе"»

Астрелина И. Н., педагог-психолог,
Черепанова А. В., учитель-логопед,
ГБОУ СОШ № 1 «ОЦ» с. Кинель-Черкассы СП д/с «Василек»,
с. Кинель-Черкассы м. р-на Кинель-Черкасский Самарской области

Аннотация. В последнее время уделяется большое внимание коррекционно-развивающей работе с детьми ОВЗ дошкольного возраста, имеющими различные отклонения в познавательной и речевой сфере. Коррекцию речи осуществляет учитель-логопед, однако, для более эффективного сопровождения развития ребенка, к этому процессу важно подключить и педагога-психолога. Несовершенство речевого развития в детском возрасте не может рассматриваться как изолированный дефект.

Ключевые слова: просвещение, инклюзивное обучение, психологическая компетентность родителей.

Коррекционная работа с дошкольниками, имеющими нарушения речи, является длительным процессом, требующим многократных усилий со стороны логопеда и психолога. Поэтому работа специалистов имеет больший результат, если будет поддержка со стороны семьи ребенка.

В рамках коррекционного направления мы составили методическую разработку «Родительский университет логопедического и психологического просвещения родителей детей с ОВЗ "Мы вместе"», направленной на создание оптимальных условий для вовлечения родительского коллектива в единое образовательное пространство «ребенок — педагог — семья» при повышении родительской компетенции и формирования речевой активности ребенка в повседневной жизни.

Успешная работа специалистов во многом зависит от того, как организовано просвещение родителей и насколько разнообразно и интересно взаимодействие.

В рамках наших встреч предусмотрены разнообразные технологии работы, но наиболее востребованными оказались цифровые и информационные:

— это онлайн-платформы для организации родительских собраний и встреч, которые позволяют проводить встречи в онлайн-формате, что повышает доступность и удобство для родителей;

— системы онлайн-консультаций и сообщений, обеспечивающие возможность общения родителей с специалистами через электронные сообщения, онлайн-конференции или видео звонки;

— сайт детского сада, дающий возможность познакомиться с особенностями образовательно-воспитательного процесса, нормативно-правовой базой организации, узнать последние новости, обменяться опытом работы с коллегами, получить рекомендации по вопросам воспитания и развития детей с ОВЗ.

Планомерно вписывается в структуру разработки интеграция — включение в работу разных видов деятельности с использованием здоровьесберегающих технологий при использовании проектной деятельности. Продолжительность реализации — 1 учебный год.

Цель «Родительского университета логопедического и психологического просвещения родителей детей с ОВЗ "Мы вместе"»: комплексное коррекционное-развивающее сопровождение семьи через осуществление компетентного подхода в работе с родителями и детьми с ОВЗ.

В ходе работы решаются задачи:

— коррекционно-развивающее сопровождение развития ребенка в семье и ДОО с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей семьи;

— сплочение групп родителей на основе общих интересов и потребностей, обмен опытом семейного воспитания с использованием цифровых и информационных технологий.

Работа университета состоит из трех этапов

— Организационный включает в себя занятия, направленные на знакомство родителей друг с другом и с работой в целом. Изучение запроса родителей на освещение актуальных проблем и развития ребенка с ОВЗ. Определение тем встреч, разработка содержания.

— Практический этап состоит из организации и проведении встреч с родителями и разнообразных совместных мероприятий. Благодаря чему происходит формирование у родителей более полного образа своего ребенка и правильного его восприятия посредством сообщения им знаний, информации, которые невозможно получить в семье и которые оказываются неожиданными и интересными для них. На этом этапе учитель-логопед и педагог-психолог вступают в диалог с родителями, которые играют здесь активную роль, рассказывая специалистам не только о положительном, но и о трудностях, тревогах, отрицательном в поведении своего ребенка.

— Аналитический этап предусматривает подведение итогов встреч, сбор отзывов, анализ результативности.

Встречи организуются в удобное для родителей время, в часы работы ДОО, в вечернее время. Периодичность встреч — 1 раз в 2 месяца. Занятия в университете проводятся в просторном музыкальном зале, где имеется место для размещения большого количества родителей, а также необходимое материально-техническое оборудование.

Самый главный принцип общения логопеда и психолога с родителями: «Родитель — полноправный член команды».

В рамках нашей методической разработки предусмотрено 5 педагогических мероприятий разной тематики. Основные формы и методы реализации: беседы, родительские собрания, консультации, мастер-классы, семинары-практикумы, детское творчество, дидактические игры, которые проводятся как в офлайн формате, так и онлайн.

Ожидаемые результаты:

— осознанное включение в коррекционно-образовательный процесс родителей как участников коррекционного процесса и подготовки детей с ОВЗ к школьному обучению»;

— развитие верного осознания ребёнком и его родителями речевого дефекта, адекватная самооценка и уверенность в собственных силах;

— совершенствование профессионального уровня и творческого характера деятельности педагогов;

— реализация идеи в условиях дошкольного учреждения предполагает внедрение инновационных форм работы с семьей, воспитывающих детей с ОВЗ и узкими специалистами, как достижение стратегической цели — новых образовательных результатов воспитанников.

В заключении можно сказать, благодаря встречам в родительском университете «Мы в месте» родители и специалисты получают положительный эмоциональный настрой на совместную работу по преодолению нарушений в развитии детей, что свою очередь укрепляет внутри семейные связи.

Список литературы

1. Автоматизация и дифференциация звуков: упражнения, задания, игры для детей 6-9 лет / сост. О. В. Епифанова. — Волгоград : Учитель, 2011.
2. Агапова, И. А. Мир родного языка. Игры-занятия, развлечения, инсценировки, викторины по развитию речи дошкольников / И. А. Агапова, М. А. Давыдова. — Москва : АРКТИ, 2008.
3. Акименко, В. М. Речевые нарушения у детей / В. М. Акименко. — Ростов на Дону : Феникс, 2008.
4. Арушанова, А. Г. Игры-занятия со звучащим словом / А. Г. Арушанова, Е. С. Рычагова. — Москва : ТЦ «Сфера», 2012.
5. Арт-технологии в образовательной и коррекционно-развивающей деятельности / авт.-сост. Е. Г. Ромицина. — Архангельск, 2014.
6. Короткова, Л. Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста : методические рекомендации для педагогической и психокоррекционной работы. — Москва : ЦГЛ, 2004.
7. Шорохова, О. А. Играем в сказку. Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников. — Москва : ТЦ «Сфера», 2006.

Использование многофункционального пособия «Солнышко» в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога с детьми с ОВЗ дошкольного возраста

Атясова З. Ф., педагог-психолог,
СП ГБОУ СОШ № 10 «ОЦ ЛИК» г. о. Отрадный д/с № 16,
г. Отрадный Самарской области

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема повышения эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ, в частности с ЗПР и с ТНР. Обосновывается необходимость применения инновационных развивающих материалов, отвечающих особым образовательным потребностям детей данной категории. Представлено авторское многофункциональное пособие «Солнышко», раскрыта его новизна, заключающаяся в интеграции возможностей для сенсорного, эмоционального, познавательного и коммуникативного развития в едином объекте. Приведены конкретные примеры использования и описаны механизмы его воздействия. Делается вывод о положительной динамике в развитии детей при систематическом применении данного пособия. Определены перспективы использования данного пособия.

Ключевые слова: дошкольники с ОВЗ, ЗПР, ТНР, коррекционно-развивающая работа, многофункциональное пособие, эмоциональный интеллект, познавательное развитие, сенсорное развитие, коммуникативные навыки.

Увеличение контингента детей с ОВЗ (в нашем детском саду — с ЗПР и ТНР) делает насущной потребностью поиск и внедрение инновационных форм и методов коррекционно-развивающей работы. Особенности развития детей с ЗПР и ТНР, включая недостаточную сформированность высших психических функций, низкую работоспособность, незрелость эмоционально-волевой сферы [1], требуют создания специальной образовательной среды. Также комплексный характер нарушений при ЗПР и ТНР обуславливает необходимость целостного системного воздействия [2].

Для эффективного развития эмоциональной и интеллектуальной сфер дошкольников с ОВЗ (дети с ТНР и ЗПР) было разработано авторское многофункциональное пособие «Солнышко». Основу пособия составляет фетровое солнышко со сменными «лицами», к которому на липучках крепятся съемные лучики. Пособие эффективно для детей с ОВЗ (дети с ТНР и ЗПР) за счет комплексного воздействия: служит визуальной опорой, стимулирует сенсорное восприятие, развивает моторику и закрепляет навыки через игру.

Целью использования «Солнышка» является коррекция и развитие эмоционально-познавательной и коммуникативной сфер дошкольников с ТНР и ЗПР через систему специально организованных игр и упражнений.

Из своего опыта могу сказать, что пособие «Солнышко» — мой верный помощник для налаживания контакта с ребенком. При первичном использовании я предлагаю ребенку «разбудить» Солнышко, которое пока еще без лучиков и с нейтральным «лицом».

Эта простая игра неизменно дает прекрасные результаты. Она снимает первоначальное напряжение и мотивирует ребенка на общение. Эмоциональная привлекательность и новизна пособия активизирует детей с ТНР на коммуникацию, а у детей с ЗПР побуждает познавательную активность.

На коррекционно-развивающем этапе я часто использую «Солнышко» для работы с эмоциональной сферой. Один из самых ярких примеров — развитие способности дифференцировать эмоции радости и грусти.

Например, показываю ребенку два сменных «лица» солнца — веселое и грустное. Задаю наводящий вопрос, например: «Как думаешь, почему наше Солнышко такое грустное? Может быть, у него нет друзей?». Затем предлагаю ребенку исправить ситуацию — «подарить» Солнышку лучики, которые будут его друзьями. Как только ребенок прикрепляет все лучики, я тут же меняю грустное «лицо» на радостное и комментирую: «Смотри, как оно засияло! Ему так приятно, что ты стал его другом!». На практике я вижу потрясающий эффект. Игровая терапия дает заметный результат — дети, ранее не различавшие эмоции на плоских изображениях, теперь уверенно идентифицируют и называют основные эмоции: «вот грустит», «а теперь радуется», демонстрируя сформированность базовых эмоциональных эталонов.

Также я убедилась, что «Солнышко» — прекрасный инструмент для развития сенсорного восприятия. Например, для закрепления цвета и форм предметов, я организую следующую игру: ребенок ищет в кармашках на лучиках парные картинки.

После серии игр с яркими, запоминающимися элементами у детей с ОВЗ (ТНР и ЗПР) не только улучшается способность различать и называть сенсорные эталоны, но и появляется та самая уверенность, которой часто не хватает дошкольникам данной категории.

В групповой работе я часто ставлю задачу сформировать у детей с ОВЗ (ТНР и ЗПР) навыки взаимодействия в паре: научить их действовать по очереди и помогать друг другу. Мой любимый метод - использовать одно солнышко на двоих. Я даю детям общий набор лучей и четко проговариваю очередность: «Сначала лучик прикрепит Артем, а потом — твоя очередь, Катя». Изначально многим детям, особенно с ЗПР, было очень трудно дождаться своего хода, они пытались перехватить инициативу.

Но после 1-2 месяцев регулярных занятий в парах и подгруппах я стала замечать значительные изменения. Импульсивность пошла на убыль. Дети перешли от пассивного ожидания к активному сотрудничеству, совместно собирают пособие и самостоятельно договариваются об очередности: «Сейчас ты, а потом я». Наиболее значимым результатом является перенос умений, освоенных в ходе игр с пособием, в самостоятельную деятельность детей. Например, Артем И. (с ЗПР) и Катя А. (с ТНР) начинают делиться конструктором или вместе строить домик.

По моим наблюдениям, после нескольких месяцев системной работы с «Солнышком» у дошкольников с ОВЗ (ТНР и ЗПР) отмечается положительная динамика по нескольким направлениям. В познавательной сфере дети становятся более собранными, демонстрируют лучшую концентрацию внимания и точнее выполняют инструкции. Эмоционально занятия превратились для них в желанный ритуал, что способствует повышению уверенности и помогает им активнее начать называть свои эмоции в речи. В коммуникативном плане дети с ТНР стали охотнее вступать в контакт, а в мини-группах у всех ребят появились первые устойчивые навыки сотрудничества. Кроме того, в моторной сфере у детей с ЗПР заметно улучшились координация и сила рук, что положительно сказалось на освоении бытовых навыков и успехах на других занятиях.

Мой опыт работы подтвердил эффективность использования пособия «Солнышко» и для малышей. На занятии я использовала его как основу для инсценировки сказок «Репка» и «Колобок». Сюрпризный момент и знакомый сюжет позволили вовлечь всю группу без исключения. Успех этого занятия показывает перспективность разработки на основе пособия цикла театрализованных игр для самых маленьких, что станет моей следующей задачей.

Я с успехом применяла это пособие не только в работе с детьми, но и во взаимодействии с коллегами. Например, я проводила для педагогов мастер-класс по развитию эмоционального интеллекта у детей с ОВЗ. Многофункциональное пособие «Солнышко» стало моим главным инструментом, чтобы не просто рассказать о методах, а наглядно их продемонстрировать. Например, я предложила педагогам ненадолго стать детьми и выполнить задание «Угадай и изобрази эмоцию». Это простое упражнение моментально создало в аудитории оживленную и эмоционально насыщенную атмосферу. Благодаря такому погружению, мне удалось не просто проинформировать их о теоретических аспектах эмоционального интеллекта, а на практике продемонстрировать эффективные методы его развития. Это позволило существенно повысить психолого-педагогическую компетентность участников мастер-класса, расширив их представления о практических инструментах работы с дошкольниками с ОВЗ.

По моему убеждению, проделанная работа открывает интересные перспективы для дальнейшего использования многофункционального пособия «Солнышко»:

— Расширение игровых возможностей «Солнышка». Планирую создать дополнительные модули (лучи с разными тактильными поверхностями) для расширения развивающих возможностей пособия.

— Использование пособия для работы с разными детьми. Успешный опыт работы с младшими детьми подтверждает перспективность создания специального возрастного модуля пособия. Также я вижу большой потенциал в адаптации данного пособия для работы с другими категориями детей. (Например, с РАС).

— Взаимодействие со специалистами детского сада. На практике я убедилась, что эффективность пособия возрастет, если его будут использовать и другие специалисты: логопеды, дефектологи, воспитатели. Я планирую инициировать такую совместную работу.

— Работа с родителями. Для достижения наибольшего эффекта в развитии детей с ОВЗ (ТНР и ЗПР) проведение мастер-классов с пособием является перспективным направлением.

— Создание методической базы. Для повышения эффективности использования пособия необходима разработка методических рекомендаций.

Таким образом, авторское многофункциональное пособие «Солнышко» доказало свою высокую эффективность в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога с дошкольниками с ОВЗ (ЗПР и ТНР). Его использование позволяет реализовать интегрированный подход к развитию личности ребенка, где эмоциональное, познавательное и коммуникативное развитие выступают как единый, взаимосвязанный процесс. Наглядность, простота манипуляций и безграничный игровой потенциал делают его универсальным инструментом для создания ситуации успеха и преодоления комплексных трудностей в развитии детей данной категории.

Список литературы

1. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — Москва : Педагогика, 2021.
2. Лебединская, К. С. Нарушения психического развития в детском возрасте / К. С. Лебединская. — Москва : Академия, 2022.

Обучение чтению детей с РАС с учетом их психологических особенностей

Бадамшина Д. Р., учитель-логопед,

Луцук И. А., учитель-логопед,

ГБОУ школа-интернат «Преодоление» г. о. Самара

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема обучения чтению детей с расстройством аутистического спектра (РАС), для которых стандартные методики часто оказываются недостаточно эффективными. Возникает необходимость применения индивидуального подхода, учитывающего психологические особенности таких детей. Представлена адаптированная практико-ориентированная методика, основанная на ключевых принципах: установление контакта и опора на мотивацию, визуальная поддержка, функциональность и практичность речевого материала и поэтапное движение к цели. Гибкое использование данных принципов позволяет не только сформировать навык чтения, но и способствует развитию коммуникации, понимания прочитанного и повышению качества жизни ребенка с РАС.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), обучение чтению, адаптированная методика, визуальная поддержка, избирательные интересы, глобальное чтение, социальные истории, сенсорная интеграция.

Обучение чтению является фундаментальным навыком, открывающим путь к социальной адаптации. Однако для детей с расстройством аутистического спектра (РАС) этот процесс сопряжен с особыми трудностями. Особенность их познавательного развития — сенсорная чувствительность, буквальность восприятия, сложности с пониманием абстрактных понятий и социальных контекстов — делает классические подходы к обучению малопродуктивными. Это создает необходимость в разработке и применении адаптированных методик, которые не преодолевают, а используют особенности восприятия детей с РАС как точку опоры.

Цель данной статьи — показать практико-ориентированную методику обучения чтению детей с РАС, основанной на их сильных сторонах и индивидуальных потребностях.

Для построения эффективной методики необходимо четко понимать внутренние «правила игры» — особенности восприятия и обработки информации у ребенка с РАС.

- Сенсорная специфика: гипер- или гипочувствительность к звукам, свету, тактильным ощущениям. Шум в классе, шорох страницы, блик от

лампы на бумаге, запах типографской краски могут вызвать дискомфорт, полностью блокируя возможность сосредоточиться на содержании текста.

- Трудности с абстракциями и социальным взаимодействием: дети с РАС часто воспринимают информацию буквально. Им сложно понимать скрытые мотивы героев, метафоры, иронию. Буквальное восприятие мира делает рассказы малопонятными.

- «Полевое» восприятие и внимание к деталям: ребёнок может фокусироваться на второстепенных деталях (орнамент, оттенок буквы), упуская общий смысл.

- Потребность в предсказуемости и визуальной поддержке: неожиданные изменения, неясные инструкции вызывают тревогу и сопротивление. Четкая структура и визуальное расписание снижают тревожность.

- Избирательность интересов: узконаправленные интересы (динозавры, транспорт и т.д.) являются не препятствием, а ресурсом для мотивации.

Примеры адаптации из практики

Нас часто спрашивают коллеги и родители: «Как Вы учите читать детей, которые, казалось бы, не слышат, живут в своем мире и не идут на контакт?» Ответ всегда один: «Нужно не тащить ребенка в свой мир, а осторожно войти в его, взяв с собой понятные ему инструменты». За годы практики мы выработали для себя не столько строгую методику, сколько гибкий набор принципов и приемов, которые помогают раскрыть потенциал каждого обучающегося.

С какими трудностями мы сталкиваемся на самом деле?

- Макар О. не может начать занятие, пока не выстроит все карандаши в идеальный ряд. Звук шелестящей страницы вызывает у него истерику.

- Алеша К. не смотрит в учебник, но часами может раскатывать, глядя на вращающиеся колеса своей игрушечной машинки. Любая просьба вызывает у него протест.

- Саша Л. прекрасно запоминает буквы, но для него слово «КИТ» — это просто три черных символа на белом фоне. Он не связывает их с живым существом [5, с. 45].

Именно эти, казалось бы, «препятствия» и становятся точками роста, если посмотреть на них под нужным углом.

Главные принципы в работе:

1. Сначала мотивация, потом буквари.

Обучение начинается не с букваря, а с выявления сверхценного интереса ребенка (машины, цифры, тактильные ощущения), который становится основой для создания персонализированных материалов.

Первые несколько занятий (а иногда и недель) посвящаются тому, чтобы понять, что зажигает огонек в глазах этого конкретного ребенка. Для

Макара это был порядок и цифры. Для Алёши — его машинки. Для Саши — тактильные ощущения (он обожал гладить кусочки бархата). Наша задача — стать для них «полезным» взрослым, который не ломает их ритуалы, а использует их.

2. Визуализация как язык общения

Возникает необходимость превратить абстрактный процесс чтения в максимально наглядный и предсказуемый.

- Визуальное расписание: четкий пошаговый план занятия (например: приветствие, повторение букв, чтение слогов, игра, завершение) [1, с. 112].

- Карточки PECS и пиктограммы: использование карточек с изображениями предметов, действий и эмоций для составления предложений.

Тексты должны быть четко оформлены: крупный шрифт, большой межстрочный интервал, фон без отвлекающих рисунков. В работе для каждого ребенка создается его личный «язык». Мы не просто смотрим на картинку груша и подпись «ГРУША». Мы создаем целую историю.

- Для Макара О. было сделано расписание в виде пронумерованных шагов. Он точно знал, что после «Задания № 3» последует «Переменка № 4», и это снижало его тревожность. Буквы мы изучали, присваивая каждой свой номер.

- Для Алеши К. распечатаны слова в форме колес и наклеены на машинки. Чтобы прочитав слово «СОМ», ему нужно было прикатить к домику машинку с нужной надписью. Чтение стало частью его игры.

- Для Саши Л. буквы были вырезаны из бумаги разных фактур. Он узнавал их на ощупь, с закрытыми глазами. Абстрактные символы стали для него реальными, осязаемыми объектами.

3. Функциональность чтения. Ребенок учит слова, которые имеют непосредственное значение в его жизни («стоп», «вода», «туалет»). Когда ребенок понимает, что эти надписи несут прямой смысл и помогают ему получить желаемое, мотивация поднимается.

4. Движение микро-шагами. Мы разбиваем каждый навык на десятки микро-шагов. И каждый из них — это огромная победа, которую мы обязательно отмечаем его любимым способом поощрения (у Алеши это была минута изучения колеса, у Саши — поглаживание бархата).

Выводы

Адаптированная методика обучения чтению детей с РАС — это не строгий алгоритм, а гибкая система принципов и приемов, центром которой является конкретный ребенок. Ключом к успеху является отказ от шаблонов и опора на сильные стороны обучающихся: визуальное восприятие, склонность к рутине и узкоспециализированные интересы. Использование визуальной поддержки, персонализированных материалов, социальных историй и

функционального подхода позволяет преодолеть смысловые трудности чтения.

Предложенный подход требует от педагога творчества, терпения и готовности «войти в мир» ребенка. Результатом является не только формирование навыка чтения, но и развитие коммуникации, уверенности в себе и повышение качества жизни ребенка с РАС.

Список литературы

1. Грей, К. Социальные истории. Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом / К. Грей. — Москва : Теревинф, 2019.
2. Диагностика и коррекция расстройств аутистического спектра у детей / под ред. Н. М. Иовчук. — Москва : Генезис, 2020.
3. Морозова, С. С. Составление и использование индивидуальных программ обучения для детей с РАС / С. С. Морозова. — Москва : В. Секачев, 2018.
4. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва : Теревинф, 2021.
5. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации / сост. А. В. Хаустов. — Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2022.
6. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей : сборник упражнений для специалистов и родителей / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. — Минск : БелАПДИ, 2017.

Табу в рюкзаке: что несут с собой ученики кроме учебников?

Баландина Е. П., педагог-психолог,
МБУ ДО «ЦППМСП «Помощь» г. о. Самара»

Аннотация. В статье рассматривается феномен табу в школьной среде как важный фактор, влияющий на формирование личности учащихся, атмосферу образовательного учреждения и эффективность педагогической деятельности. Анализируются причины возникновения табу, их проявления в школьной жизни, а также социально-психологические и педагогические последствия. Особое внимание уделяется скрытым (неосознанным) запретам, их роли в формировании скрытого учебного плана, необходимости и способу преодоления деструктивных табуированных практик.

Ключевые слова: табу в школьной среде, скрытые запреты, скрытый учебный план, школьная культура и нормы, образовательный процесс, психическое здоровье.

Современная школа — это не только пространство для передачи знаний, но и сложная социальная система со своими нормами, ценностями, традициями и запретами. Одним из значимых явлений школьной среды являются табу — устойчивые запреты на обсуждение определённых тем, выражение чувств, проявление индивидуальности. Понимание природы табу и их влияния на образовательный процесс необходимо для создания психологически безопасной и развивающей среды.

С точки зрения психологии, табу — это не только внешние запреты, но и внутренние ограничения, связанные с бессознательными страхами, стыдом, социальной тревожностью. В педагогике табу проявляются в виде тем, которые «не принято» обсуждать в классе или школе, а также в скрытых правилах поведения.

Школа отражает культурные нормы и установки общества, семьи, социума. Табу часто транслируются через воспитание, традиции, опыт предыдущих поколений. Табу формируются для поддержания групповой идентичности, предотвращения конфликтов, защиты учеников и педагогов от психологического дискомфорта. Часто они возникают как реакция на страхи (например, страх быть «не как все», страх наказания, осуждения, отвержения). В этом плане особое значение имеет скрытый учебный план, т.к. по мнению исследователей именно скрытый учебный план обеспечивает латентную передачу ученикам идеологии и ценностной системы образования и сообщества в целом [3].

В школьной среде под табу часто попадают эмоции уязвимости — страх, слёзы, растерянность: их считают «неподобающими» и стыдными.

Неловкими и «запрещёнными» остаются разговоры о семье — развод, насилие, бедность. Существенная зона молчания — психическое здоровье: тревога, депрессия, обращение к психологу обходят стороной из-за страха осуждения и непонимания. Отдельно табуируются темы сексуальности и телесности как «слишком личные» и «неприличные». Замалчивание инаковости — различий по национальности, религии, инвалидности — подрывает уважение и инклюзивность. Наконец, ошибки, неуспех и неуверенность скрывают из-за страха насмешек, что ломает здоровую учебную культуру, снижает готовность пробовать новое и обращаться за помощью. В итоге формируется атмосфера избегания, где безопасность, эмпатия и рост уступают место стыду и самоцензуре.

Как правило, табу проявляются как молчание, избегание обсуждения «неудобных» вопросов; стыд, высмеивание, групповое давление; формирование «неписаных правил» («об этом не говорят», «так не делают»); пресечение инициативы и творчества.

Табу в школе запускают цепочку негативных эффектов. На психологическом уровне растут тревожность и неуверенность, формируются комплексы и низкая самооценка; дети замыкаются и избегают общения. На социальном — усиливаются травля и дискриминация, возникают границы между «своими» и «чужими», падает доверие между учениками и педагогами. На педагогическом — сужается пространство для критического мышления и самостоятельности, снижается эффект воспитательной работы, формируется «скрытый учебный план»: вместо развития интересов и сильных сторон дети учатся подстраиваться под негласные правила. В результате страдает открытая, безопасная и поддерживающая образовательная среда.

Педагогические табу чаще всего возникают из стремления сохранить стабильность и избежать конфликтов. Учителя и администрация боятся нарушить социально-культурные нормы, вызвать недовольство родителей или жалобы из-за «острых» тем — поэтому предпочитают не поднимать их. Система ориентируется на «среднего» ученика и «правильные» ценности, стараясь не выходить за рамки стандартов, из-за чего индивидуальные особенности и личные вопросы остаются за кадром. Дополняет картину дефицит компетентности: не всем хватает знаний, психологической подготовки и уверенности, чтобы безопасно обсуждать сложные и личные темы, не рискуя ни эмоциональным благополучием детей, ни своим профессиональным положением. В итоге формируется устойчивая система табу, где часть тем и проявлений объявляется «неприемлемой» и не получает должного внимания в образовательном процессе.

В современном обществе табу на проявление эмоций и инициативы постепенно теряют свою адаптивность и всё чаще воспринимаются как барьеры для личного и профессионального роста. Исторически такие запреты были тесно связаны с желанием поддерживать порядок, дисциплину и

иерархию в семье, в образовательных учреждениях, на рабочих местах, в обществе в целом. Считалось, что сдержанность в эмоциях способствует объективности, а отсутствие инициативы гарантирует стабильность и предсказуемость. Людей учили «не высовываться», не показывать свои чувства и следовать установленным правилам, чтобы не создавать конфликтных ситуаций и не нарушать гармонию общества [1].

В быстро меняющемся мире старые установки на сдержанность и отсутствие инициативы вступают в противоречие с требованиями времени. Сегодня нужны быстрая адаптация, инновационность, командная работа и доверие — значит, открытое и корректное выражение эмоций и инициативы становится необходимостью [4]. Эмоциональная открытость улучшает коммуникацию, предотвращает недопонимания, снижает стресс и создаёт атмосферу поддержки и уважения. Подавление чувств, напротив, ведёт к внутреннему напряжению, одиночеству, выгоранию и ухудшению психического и физического здоровья. В группах, где люди могут свободно делиться своими переживаниями, формируется более здоровый и продуктивный микроклимат.

Нами было отмечено, что обучение участников образовательного процесса использованию я-высказываний помогает справляться с табу в школе, поскольку этот подход переводит разговор о сложных темах из режима взаимных обвинений в режим личного опыта, уважения и конкретных договорённостей. Я-высказывания — это короткие фразы, в которых говорящий описывает свои чувства и потребности, привязывает их к конкретной ситуации и формулирует реальный, выполнимый запрос [2]. В простейшей форме это звучит так: «Я чувствую... когда... потому что... Мне важно/я прошу...» Такой формат снижает оборонительную реакцию у собеседников, поддерживает психологическую безопасность и делает диалог конструктивным даже вокруг чувствительных тем — буллинг и «невинные» шутки, психическое здоровье и выгорание, ошибки и оценивание, религия и культура, а также отдельная для многих болезненная тема — запрет эмоций и смеха во время устных ответов. Например, ученик может сказать: «Я сбиваюсь, когда во время моего ответа звучит смех, потому что теряю мысль. Пожалуйста, дослушайте, а реакцию оставим на потом». Учитель, в свою очередь, может обозначить рамки так: «Мне важно, чтобы на уроках было живо, но безопасно. Эмоции допустимы, если не направлены на человека и не перебивают; при смехе — возвращаем тишину за три секунды». Сила я-высказываний в том, что они загружают разговор фактами и чувствами вместо ярлыков, различают «смешное» и «высмеивание», помогают договариваться о правилах («не перебиваем», «смеёмся не над человеком», «реакции — после ответа»), и тем самым размыкают круг молчания вокруг табу.

Внедрение в классной практике обычно начинается с установления безопасных рамок («говорим от себя», «право не делиться личным», «конфиденциальность»), краткого обучения формуле и коротких тренировок:

мини-сценок и рефлексии. Уже через несколько недель заметны маркеры прогресса: меньше «перебиваний» и сарказма, спокойнее устные ответы, школьники более содержаны в обратной связи. При этом важно избегать типичных ошибок: замаскированных обвинений («Я чувствую, что ты грубый» лучше заменить на «Я злюсь, когда ты обращаешься ко мне таким образом...»), обобщений «всегда/никогда», отсутствия конкретного запроса. В целом, обучение участников образовательного процесса я-высказываниям укрепляет культуру уважения и ясности, дает простые инструменты для обсуждения сложных тем без стыда и агрессии.

Табу в школе — сложное явление, влияющее на климат, психологическое благополучие и развитие учеников. При этом есть необходимые табу, которые важно сохранять: запрет на насилие, дискриминацию и неуважение к государственным символам, традициям и сотрудникам образовательной организации. Чтобы школа соответствовала требованиям времени, устаревшие запреты нужно пересматривать и снимать. Открытое обсуждение сложных тем, поддержка эмоционального самовыражения, принятие разнообразия и уважение к индивидуальному опыту — база для безопасной, развивающей и поддерживающей среды, где есть помощь и условия для раскрытия потенциала каждого. Осознанная работа педагогов, психологов, родителей по выявлению и обсуждению табуированных тем способствует созданию среды доверия, взаимного уважения и поддержки.

Список литературы

1. Бауман, З. Текущая современность / З. Бауман. — Москва [и др.] : Питер, 2008. — 240 с.
2. Гордон, Т. Курс эффективного родителя. Как воспитать в детях чувство ответственности / Т. Гордон — Ломоносовъ, 2009. — 512 с.
3. Крайнова, П. О. Культура умалчивания: табуированные темы в школьном образовании / П. О. Крайнова // Мир психологии. — 2023. — № 4. — С. 38-55.
4. Кронгауз, М. Мы живем в эпоху, когда процессы табуирования и растабуирования происходят одновременно / М. Кронгауз // Реальное время : сетевое издание. — 14.10.2018. — URL: <https://realnoevremya.ru/articles/116595-intervyu-lingvista-maksima-krongauza> (дата обращения: 20.08.2025).

Биопсихосоциальный подход в профилактике девиантного поведения подростков. Роль эмоционального интеллекта

Брашкина Е. А., педагог-психолог,
ГБУ «ППЦ» г. о. Тольятти Самарской области

Согласно данным исследований сектора социологии девиантного поведения Института социологии РАН, в последние годы в России наблюдается положительная динамика в сфере девиантологических проблем, выражающаяся в волнообразном снижении их распространённости. Однако вызывает беспокойство распространение качественно новых форм девиантного поведения среди подростков, таких как кибербуллинг, шоплифтинг, sniffing, зависимость от «лидеров мнений» в сети (блогеров), скулшутинг, различные девиации в сфере межполовых отношений и др. Всё это требует поиска новых подходов к профилактике.

Причины возникновения девиаций многогранны и неоднозначны. Девиантное поведение является результатом сложного сочетания внешних и внутренних факторов. Ведущий подход к его изучению должен быть целостным, системным и диалектическим, обеспечивающим полноту и всесторонность исследования [5, с. 509].

В качестве такого подхода в данной статье рассматривается биопсихосоциальная модель, позволяющая анализировать поведение человека как результат взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов. Ключевая роль в формировании психологической устойчивости, саморегуляции и эффективной коммуникации, с точки зрения данной модели, отводится развитию эмоционального интеллекта у подростков.

Цель статьи — проанализировать возможности применения компонентов развития эмоционального интеллекта в образовательной среде на основе биопсихосоциальной модели как меры профилактики девиантного поведения и представить практические рекомендации для педагогов и психологов по работе с подростками группы риска.

Биопсихосоциальная модель была предложена американским психиатром Дж. Энгелем в 1977 году как альтернатива редукционистским биомедицинским моделям. Согласно этому подходу, поведение и психическое здоровье человека формируются под влиянием трёх взаимосвязанных групп факторов: биологических (био), психологических (психо) и социальных (социо).

Изначально биопсихосоциальная модель рассматривалась применительно к медицине и психиатрии, позднее модель нашла применение

в психологии и педагогике. Несмотря на продолжающиеся дискуссии о сферах и способах её применения, можно с уверенностью говорить об универсальности модели применительно к любому поведению — у человека есть тело (био), есть психика (психо) и другие люди вокруг (социо), и всё это оказывает комплексное влияние.

Рассмотрим девиантное поведение через призму биопсихосоциальной модели:

БИО — биологический уровень. Биологические факторы формируют предрасположенность к определённым формам поведения: особенности нервной системы (возбудимость, импульсивность, СДВГ); гормональные изменения в пубертатном периоде; задержки или искажения в развитии лобных долей мозга; генетическая предрасположенность к зависимостям; нарушения сна, питания, биоритмов; последствия перинатальных травм и хронических заболеваний. Например, подросток с высокой импульсивностью может быстро прибегнуть к агрессии, не осознавая последствия.

ПСИХО — психологический уровень. Психологические факторы определяют реакцию на трудности: низкая или неустойчивая самооценка; проблемы с идентичностью; неумение распознавать и выражать эмоции; внутренние конфликты и фрустрации; психологическая травма, чувство отчуждённости, тревога. Например, подросток с низкой самооценкой может искать признания в асоциальной группе.

СОЦИО — социальный уровень. Социальные факторы формируют внешнее давление: семейные отношения (отвержение, насилие, гиперопека, развод); неблагоприятная школьная среда (буллинг, конфликтность); влияние девиантного окружения, улицы, медиа; социальная нестабильность, изоляция, бедность. Например, подросток, которого игнорирует мать, может начать воровать или убежать, чтобы привлечь внимание или справиться с болью.

Таким образом, девиантное поведение — это не следствие одного фактора, а результат дезадаптации на нескольких уровнях, что требует комплексного подхода в профилактике.

Экологичной социально-психолого-педагогической профилактике и коррекции девиаций в поведении подростков способствует развитие эмоционального интеллекта. [6, с. 73]

Эмоциональный интеллект — это способность осознавать, понимать и регулировать собственные эмоции и эмоции других людей. Недостаток эмоционального интеллекта проявляется в неумении контролировать импульсы, трудностях в общении, агрессии, тревожности, замкнутости. Подростки с низким уровнем эмоционального интеллекта более подвержены девиациям, так как не справляются с внутренним напряжением конструктивным способом. Развитие эмоционального интеллекта, напротив,

способствует устойчивости и адаптивности. Хорошо сформированный эмоциональный интеллект выступает буфером между стрессорами и потенциально девиантными реакциями.

Рассмотрим эмоциональный интеллект через компоненты биопсихосоциальной модели:

БИО:

1. Помогает управлять стрессом, что снижает физиологическую реактивность (гормоны стресса, тахикардия, мышечное напряжение).
2. Развитие навыков осознания тела и эмоций помогает предотвращать психосоматические реакции (головные боли, нарушения сна и т.п.).
3. Подросток учится распознавать сигналы перенапряжения и вовремя переключаться, снижая риск импульсивных поступков.

ПСИХО:

1. Способствует повышению самооценки.
2. Подросток учится принимать ответственность за своё поведение.
3. Способствует развитию здоровых стратегий преодоления трудностей вместо девиантных.

СОЦИО:

1. Улучшает коммуникацию с родителями, педагогами, сверстниками.
2. Развивает эмпатию, понимание последствий своих действий для других.
3. Уменьшает конфликты и риск вовлечения в девиантные группы.
4. Повышает способность строить позитивные связи и просить о помощи.

Таким образом, развитый эмоциональный интеллект стабилизирует физиологическую сферу (био), развивает самосознание и контроль поведения (психо) и улучшает отношения и социализацию (социо). Включение компонентов развития эмоционального интеллекта в образовательный процесс может стать эффективной профилактикой девиантного поведения.

На основании изложенного можно предложить следующие актуальные практические рекомендации для педагогов и психологов:

Для педагогов

- включать компоненты развития эмоционального интеллекта в образовательный процесс;
- использовать эмоциональные разминки и рефлексии на классных часах;
- включать в учебный процесс обсуждение эмоций литературных персонажей, исторических личностей;
- поддерживать культуру ненасильственного общения;

— применять игровые формы взаимодействия (дебаты, драматизации, командные задания);

— сотрудничать со школьным психологом, участвовать в тренингах по развитию эмоциональной компетентности;

— взаимодействовать с родителями, давать им обратную связь по эмоциональному состоянию ребёнка.

«В любом случае наличие учебного курса эмоциональной грамотности может иметь гораздо меньшее значение, чем то, как уроки этого курса преподаются. Пожалуй, нет другого такого предмета, для преподавания которого качества учителя так много значат, поскольку то, как преподаватель обращается с классом, само по себе есть образец, фактически урок, эмоциональной компетентности — или её отсутствия. Всякий раз, когда учитель реагирует на одного ученика, остальные двадцать — тридцать получают урок» [2, С. 431-432].

Для психологов:

1. В профилактических программах по девиантному поведению делать акцент на развитие эмоционального интеллекта: упражнения на осознание и называние эмоций; обучение техникам саморегуляции (дыхательные практики, телесно-ориентированные практики); ролевые игры на развитие эмпатии; кейсы на конструктивное разрешение конфликтов.

2. Психопросветительская работа с родителями и педагогами, направленная на обучение навыкам эмоционального отклика и повышение чувствительности к эмоциональным проявлениям подростков.

«Одна из причин, почему люди так плохо владеют главным умением жить, заключается в том, что мы, как общество, не позаботились обеспечить обучение каждого ребенка необходимым навыкам справляться с гневом или конструктивно разрешать конфликты, равно как и не дали себе труда научить их проявлять сочувствие, контролировать побуждения и не познакомили с основными принципами эмоциональной компетентности. Предоставляя эмоциональное воспитание детей воле случая, мы сильно рискуем зря потерять время и не использовать «окно возможностей», предоставленное природой в период медленного развития головного мозга, чтобы помочь детям сформировать здоровый эмоциональный репертуар» [2, С. 443].

Биопсихосоциальный подход позволяет рассматривать девиантное поведение подростка как результат сложного взаимодействия его внутренних состояний с внешней средой.

Развитие эмоционального интеллекта в рамках данной модели становится ключевым элементом профилактики, так как способствует формированию осознанного и адаптивного поведения, устойчивости к стрессу и позитивной самоидентификации. Такая комплексная профилактическая

работа требует совместных усилий всех участников образовательного и воспитательного процесса — от родителей до педагогов и психологов.

Список литературы

1. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения : учебник и практикум для вузов/ Ю. А. Клейберг.— 5-е изд., перераб. и доп.— Москва : Издательство «Юрайт», 2025.— 287 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. — Москва : АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2009. — 478 с.
3. Сергиенко, Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0) : руководство / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова. — Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. — 176 с.
4. Холмогорова, А. Б. Теоретические исследования. 40 лет биопсихосоциальной модели: что нового? / А. Б. Холмогорова, О. В. Рычкова // Социальная психология и общество. — 2017. — Т. 8. № 4. — С. 8-31.
5. Позднякова, М. Е. Профилактика деструктивного поведения подростков — методические аспекты / М. Е. Позднякова // Социальная коммуникация в современном российском обществе: сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции. — Москва: РОС; ФНИСЦ РАН, 2023. — С. 507-511.
6. Беляева, А. С. Роль эмоционального интеллекта в формировании девиантного поведения подростков / А. С. Беляева, О. А. Хорькова // Инновационная наука. — 2020. — № 10. — С. 73-76.

Социально-психологический тренинг как инструмент адаптации «новеньких» в школьном коллективе

Варевцева Т. В., педагог-психолог,
Лицей № 1 «Спутник», г. Самара

Аннотация. В статье представлен реальный опыт психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации пяти новеньких (мальчиков-близнецов и тройняшек) в 7-м классе. Через описание тренинговой программы из 5 занятий раскрываются механизмы мягкой интеграции, основанные на создании ситуаций взаимного открытия и сотрудничества. Делается акцент на наблюдаемых изменениях в поведении и эмоциональном состоянии участников, а также на анализе эффективности выбранных методов.

Ключевые слова: адаптация новеньких, сплочение коллектива, социально-психологический тренинг, психологическое благополучие, групповая рефлексия.

Социальная адаптация подростков тесно связана с потребностью в принятии и принадлежности к группе. Л. С. Выготский подчеркивал, что развитие идет во взаимодействии с другими, а игра дает ребенку возможность пробовать социальные роли и осваивать нормы взаимодействия [2].

Подростковый возраст характеризуется усиленной работой над социальными отношениями и формированием новой системы ценностей, что делает социальную сферу центральной для внутренней перестройки [3].

Особая сложность возникает при попадании в новую среду: новизна порождает внутреннюю настороженность, а адаптация проходит стадии ознакомления, вливания и объединения в коллектив [1]. Если в класс приходит несколько детей из одной семейной «связки», это добавляет специфику: крепкая внутрисемейная привязанность может облегчать эмоциональную поддержку, но одновременно затруднять индивидуализацию в группе. Множественные рожденные чаще воспринимаются как «пара» или «тройка», что может препятствовать поиску отдельной идентичности и взаимодействию с другими сверстниками. Одновременно с этим позитивные братско-сестринские отношения могут служить ресурсом для развития социальных навыков, если педагогически поощряется взаимодействие с разными сверстниками.

Запрос и специфика ситуации

В начале учебного года в 7-й класс пришло пятеро новых учеников: мальчики-близнецы и тройняшки (две девочки и мальчик). Спустя две недели поступил запрос от классного руководителя: «Помогите новеньким ребятам почувствовать себя частью коллектива». Несмотря на то, что ребята общались

между собой, они оставались скорее отдельной группой внутри класса. Особенность ситуации заключалась не только в численности новеньких ребят, но и в их изначальной «спаренности» в семейные диады и триады, что могло создавать барьер для общения с другими одноклассниками. Моя задача состояла не просто в том, чтобы познакомить ребят, а помочь каждому почувствовать себя значимым и увидеть собственное место в общем пространстве класса.

Целевая группа и ее потребности

Целевой аудиторией стал весь 7-й класс, но в фокусе внимания были пятеро новеньких ребят.

Мальчики-близнецы: нашли общие интересы с некоторыми ребятами класса, но часто отвечали друг за друга, их было сложно «разделить» в групповой деятельности. Тройняшки: девочка и мальчик были более общительны, другая девочка напротив, была более обособленной. Остальной класс: принял новеньких доброжелательно, но ощущение единства еще не сформировалось.

Главной потребностью всех участников стало преодоление невидимого барьера «мы — они» и формирование чувства «МЫ — наш класс».

Описание практики через призму изменений

Мною был выбран тренинговый формат, направленный не на формальное знакомство, а на создание эмоционально безопасного пространства. Я наблюдала, как постепенно менялось поведение и настроение детей.

Занятие 1: «Увидеть друг в друге личность». Упражнение «Нарисуй ассоциацию» (каждый должен был нарисовать ассоциацию, которая у него возникает с человеком, чей лист оказался в руках) показало, что «старички» класса хорошо знают друг друга, а о новеньких ребятах у них мало информации.

Кейс: когда лист вернулся к владельцу, началось обсуждение. Многие улыбались, находя на своих листах неожиданные, но интересные образы. Один из новеньких заметил, что впервые почувствовал себя «частью общей картинки», а не просто новым учеником. Во время рефлексии ребята делились: «Мне было приятно, что меня видят таким», «Я удивился, что кто-то заметил, что я люблю эту игру». Эти слова стали началом более доверительных отношений между детьми.

Занятие 2: «Поделиться своим миром». Написание рассказа о себе в свободной форме позволило раскрыть внутренний мир детей.

Кейс: девочка из тройняшек рассказала о своих интересах в необычной форме. На следующем занятии она поделилась, что одноклассница забрала ее лист с заметками себе и разместила в своей комнате. Кроме того, ребята сами проявили инициативу выбрать лучший на их взгляд рассказ и наградить его аплодисментами.

Занятие 3: «Создать общее наследие». Совместное создание истории с помощью метафорических ассоциативных карт и выбор тотемного животного класса стали ключевыми моментами.

Наблюдение: во время составления рассказа нужно было «разыграть» эпизод, который ты придумал. Мальчик из тройняшек артистично разыграл свою часть и помог нескольким одноклассникам в их этюдах. Многие ученики и классный руководитель сделали комплименты мальчику. Во время рисования тотемного животного класса ребята поделили между собой обязанности, понимая кто что может лучше сделать.

Занятие 4: «Учиться договариваться по-настоящему». Упражнение с пазлами, где детали были перемешаны, моделировало ситуацию, когда успех зависит от сотрудничества.

Конкретный результат: сначала каждая команда пыталась собрать пазлы в одиночку — все торопились найти «свои» кусочки и доказать, что справятся быстрее других. Но вскоре стало ясно, что детали перемешаны и без взаимодействия с другими командами не получится закончить свою работу. Постепенно в классе зазвучали фразы: «Можно я у вас посмотрю?» или «Похоже, у них кусочек нашей картинки!». Это был момент переключения — от соревнования к сотрудничеству. Когда последняя картинка сложилась, кто-то из ребят сказал: «Вот оно — вместе проще!» И этот короткий, почти случайный комментарий стал отличной метафорой всего занятия: вместе — действительно легче.

Занятие 5: «Осознать свою ценность для целого». Строительство «дома нашего класса» стало мощной финальной точкой.

Кейс: когда ребята объясняли, кем они являются в этом доме, прозвучали интересные метафоры. Классный руководитель стал «стеной — опорой класса», кто-то — «крышей, которая защищает», кто-то — «окнами, через которые в класс попадает свет новостей». Это упражнение показало, что ребята увидели себя как часть целого.

Анализ эффективности и выводы. Почему подход сработал?

1. Фокус на индивидуальности: упражнения были построены так, чтобы «подсветить» личность каждого новенького, размывая первоначальные ярлыки и помогая увидеть сильные качества.

2. Использование метафорических ассоциативных карт, рисунков и символов позволило говорить о чувствах проще и свободнее.

3. Метафорические ассоциативные карты, тотем и общий дом создали «совместный опыт» — то, что стало основой для внутригрупповых шуток и историй.

4. Без тщательной рефлексии после каждого упражнения результат от тренингов не был бы таким эффективным.

С какими трудностями я столкнулась?

1. Первоначальное нежелание «включаться в работу» было ожидаемым, но все равно заметным. Некоторые ребята воспринимали тренинг как очередной классный час и не сразу понимали, зачем это нужно.

2. Было сложно учитывать разную скорость раскрытия участников: пока одни активно брали слово и предлагали идеи, другие предпочитали наблюдать со стороны. Приходилось искать баланс между вовлечением и ненавязчивостью, чтобы никто не чувствовал давления. Иногда мешали уже сложившиеся роли: «лидеры» тянули инициативу, а «тихие» терялись. Я специально подбирала упражнения, где каждый мог проявиться по-своему.

3. Было непросто сохранить живость и интерес группы на протяжении всего цикла, не скатываясь в однообразие. После пары встреч энтузиазм снижался, и я добавляла элементы игры, творческие задания и обсуждения, где можно было пошутить или поспорить.

Наблюдаемые изменения:

1. Поведенческие: новенькие стали самостоятельно объединяться в группы с разными одноклассниками, а не только между собой. На переменах их общение стало более естественным.

2. Эмоциональные: снизилось напряжение, появилось больше улыбок, открытых поз. Исчезла настороженность во взглядах.

3. Социальные: классный руководитель отметил рост инициативы в организации общих мероприятий.

Перспективы работы: после этого опыта я стала чаще использовать элементы подобных тренингов не только с новенькими, но и в классах, где есть внутренние разногласия. Формат мягкого знакомства через творчество и совместное действие оказался универсальным инструментом налаживания отношений и профилактики изоляции.

Этот опыт показал, что сплочение — это не цель, а путь, где каждый шаг делает коллектив теплее и живее. Тренинг стал не просто серией занятий, а пространством, где ребята учились видеть друг в друге не «новеньких» и «старичков», а людей со своими историями, интересами, чувствами и чертами характера. Через совместные задания, творчество и открытые разговоры ребята построили невидимые, но прочные мостики. К концу цикла занятий класс уже говорил о себе как о «команде, где каждый важен». Когда ребенок чувствует, что его видят, слышат и принимают — он обретает «свое место» и уверенность в себе.

Список литературы

1. Володина, Т. С. Социальная адаптация подростков / Т. С. Володина // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [?]
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва : Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2005. — 512 с.
3. Ляшан, Е. В. Особенности переживания задач взросления на разных возрастных этапах / Е. В. Ляшан, Н. Ю. Самыкина // Психологические исследования: сб. науч. тр., 2009.

Организация эффективного взаимодействия с семьями, имеющими детей с задержкой психического развития (из опыта работы)

Вартанян Н. С., учитель-дефектолог,
ГБУ ЦППМСП «Доверие»,
с. Красный Яр м. р-на Красноярский Самарской области

Проблема обучения и развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) не является новой.

Уже пятнадцать лет я работаю учителем-дефектологом в ГБУ ЦППМСП «Доверие». По данным статистики, за последние два года услуги по коррекции ЗПР получили двадцать детей, из них 72 % имели диагноз ЗПР церебрально-органического происхождения.

К сожалению, не все родители откликаются на стремление педагогов к сотрудничеству, не проявляют интерес к объединению усилий по воспитанию своего ребенка. А жаль.

Возникла необходимость выстроить систему взаимодействия учителя-дефектолога с семьями, учитывающую не только особенности развития ребёнка, но и эмоциональное состояние родителей.

В основе моего сотрудничества с семьей в процессе коррекционного воздействия лежат следующие принципы:

- сотрудничества между родителями, педагогами и ребенком,
- взаимосвязи диагностики и коррекционно-развивающего процесса,
- учета интересов родителей,
- информационного обеспечения.

В сентябре 2024 года я провела первичную проверку семьи П. (мальчик 5 лет, ЗПР церебрально-органического генеза). Я начала работу с индивидуальных бесед, анкетирования и наблюдения. Анкета выявила высокий уровень тревожности у мамы и низкую вовлеченность папы. На основе этого я предложила совместно планировать, кто и когда занимается определёнными задачами, чтобы отец чувствовал контроль над своим участием и имел ясное представление о своих обязанностях. Мы с папой ребёнка обсудили следующие шаги: какую роль он хотел бы играть в воспитании и какие обязанности он берет на себя. Через месяц он начал участвовать в занятиях по выходным. Мы подчеркнули его успехи, отметили положительные изменения и прогресс.

После обследования детей, я знакоблю родителей с результатами. У меня появилась возможность дифференцированного подхода к родителям во время совместных мероприятий. Мне важно разъяснить родителям, необходимость усиленной, ежедневной работы со своим ребёнком по заданию педагогов. Только в таком случае возможны наилучшие результаты.

Консультации с родителями я построила так, чтобы они привлекали родителей для решения проблем. Наиболее актуальные темы, которые интересовали родителей:

- «Что такое ЗПР? Типы задержки психического развития»;
- «Особенности эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР»;
- «Развитие мелкой моторики» и другие.

Многу проводились индивидуальные беседы. Для воспитания детей с ЗПР церебрально-органического происхождения родителям требуется знание особенностей нарушений познавательных и эмоционально-волевых процессов детей, им необходимо овладеть коррекционными приемами проведения занятий, организовывать и контролировать индивидуальные и групповые детские игры, корректировать познавательную деятельность детей.

Наглядно-информационное направление очень важно для родителей. Большую часть информации, по утверждению психологов, мы запоминаем, воспринимая её зрительно. Внедряя в практику разнообразные формы наглядности, я активизирую родителей в вопросах коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ЗПР.

Выставка «Наши успехи». Цель выставки — создать пространство, в котором родители детей с ЗПР могут увидеть реальные, пусть и небольшие, достижения своих детей в сравнении с другими, осознать, что их труд не напрасен, а ребёнок не «отстаёт», а развивается в своём темпе.

К участию приглашаются все семьи, с которыми ведётся работа. Родители приносят работы ребёнка: рисунки, поделки, прописи, фотографии «до и после» (например, как ребёнок учился завязывать шнурки); Дневники прогресса — краткие записи вроде «сегодня впервые сам собрал портфель», «рассказал стихотворение без подсказок»; совместные коллажи, «книжки-малышки», созданные вместе с родителями.

Психологический и педагогический эффект выставки: снижение чувства изоляции: родители видят, что другие семьи сталкиваются с похожими трудностями; повышение самооценки родителей: они начинают воспринимать себя как активных участников коррекционного процесса; мотивация к продолжению работы: «Если у них получилось — у нас тоже получится»; формирование позитивного образа ребёнка: акцент смещается с «что не может» на «что уже умеет».

Семья Д. (мальчик 6 лет, ЗПР психогенного генеза на фоне гиперопеки) изначально отказывалась участвовать: «У нас ничего особенного нет». По моей просьбе мама принесла лист с первыми письменными буквами и фото, где сын сам одевается. На выставке она увидела, что у многих детей такие же «первые шаги». Особенно её поразило, что у нескольких семей были записи в дневниках: «Сегодня не плакал перед занятием», «Сам сказал спасибо».

После выставки мама сказала: «Я думала, мы одни такие, что всё так трудно. А оказывается, все идут маленькими шагами. И это нормально».

Через две недели она принесла новый лист — уже с целым словом, и запись: «Сегодня гордимся собой».

Активность родителей в создании выставок говорит о том, что эти формы работы являются востребованными. Наглядно-информационное направление дает возможность донести до родителей любую информацию в доступной форме, напомнить тактично о родительских обязанностях и ответственности.

При проведении работы по повышению педагогической культуры у родителей формируется готовность к эффективному взаимодействию со своими детьми, что благотворно отражается на эмоциональном благополучии детей и их общем развитии.

За 2023—2024 гг. в работе с 22 семьями удалось: повысить вовлеченность родителей в коррекционный процесс у 19 семей (86 %); у 15 детей отмечена положительная динамика по шкале «эмоциональная регуляция»; 11 семей стали инициаторами новых форматов (например, «родительский чат поддержки»).

Организовала тренинги и семинары для родителей, где они смогли узнать о методах работы с детьми с ЗПР, развивать навыки общения и взаимодействия. У меня в кабинете дефектолога, в центре «Доверие», создана дружественная и поддерживающая атмосфера, где семьи ощущают себя комфортно и могут открыто обсуждать свои переживания и трудности.

Ниже проведены рекомендации, которые могут помочь в организации процесса обучения и взаимодействия с детьми с ЗПР:

— Визуальные расписания, картинки или карточки могут помочь детям лучше понимать последовательность действий. Например, я создала карточки с изображениями, отражающими различные этапы утренних процедур или выполнения домашних заданий.

— Работа над эмоциональным интеллектом. Помогите ребёнку понимать и выражать свои эмоции. Обсуждение различных чувств в игровой форме может помочь ему научиться распознавать эмоции как у себя, так и у других.

Работа с детьми с ЗПР требует времени, усилий и терпения, но приносит огромные радости и удовлетворение. Поддерживая и обучая ребенка с любовью и пониманием, мы не только помогаем ему развиваться, но и укрепляем нашу связь.

Опыт работы по психологическому просвещению педагогов, работающих с детьми с задержкой психического развития в общеразвивающем детском саду

Верещагина Ю. В., педагог-психолог, учитель-логопед,
МБДОУ «Детский сад № 299» г. о. Самара

В современных дошкольных учреждениях всё чаще можно встретить детей с задержкой психического развития (ЗПР) в обычных группах. Это обусловлено несколькими факторами: родители не всегда осведомлены о специфике трудностей, с которыми сталкивается их ребёнок, и не стремятся к специализированной помощи; существуют предубеждения относительно коррекционных детских садов; а также возникают сложности с оформлением документов для перевода в специализированные группы.

Кто же такие дети с ЗПР? Это дети, у которых наблюдается замедление в развитии высших психических функций, таких как восприятие, внимание, память, мышление и речь, а также недостаточно зрелая эмоциональная сфера. Они воспринимают мир неполно и медленнее, быстро утомляются, с трудом запоминают детали. Образное мышление затруднено из-за нечёткости восприятия, а анализ и обобщение информации даются с трудом. Речь характеризуется ограниченным словарным запасом и ошибками в построении предложений. Дети с ЗПР часто испытывают резкие перепады настроения, им сложно контролировать и распознавать свои эмоции. Установление контактов как со сверстниками, так и со взрослыми, может быть затруднено.

Присутствие ребёнка с ЗПР в общеразвивающем детском саду ставит перед педагогами, не имеющими специального дефектологического образования, непростые задачи. Работа с такими детьми требует особого подхода. Ребёнок с ЗПР испытывает трудности с адаптацией в детском коллективе, что может проявляться как в замедленности, так и в излишней суетливости, неспособности соблюдать режимные моменты. Педагог может столкнуться с потерей контроля над группой, что приводит к раздражению, профессиональному выгоранию и даже отказу от работы с таким ребёнком. Это часто связано с недостатком знаний и методик работы с детьми с ЗПР.

С подобными трудностями сталкиваются не только воспитатели, но и другие специалисты, работающие с этими детьми.

Чтобы помочь педагогам справляться с этой ситуацией, в нашем детском саду было принято решение разработать методические рекомендации по работе с детьми с задержкой психического развития. Эти рекомендации основаны на анализе специальной литературы и призваны помочь педагогам лучше планировать свою деятельность, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка. Рекомендации были разработаны и структурированы специалистами ППк ДОУ.

Наличие краткой структурированной информации позволяет педагогу более эффективно планировать работу с ребёнком, анализировать его особенности и выстраивать индивидуальный подход.

Проявления ЗПР разнообразны, и универсального способа взаимодействия с такими детьми не существует. Для каждого ребёнка разрабатывается индивидуальный коррекционный маршрут. Используя разработанные методические рекомендации, педагог может учитывать особенности психического развития ребёнка, не тратя время на длительный анализ литературы.

Так, в нашем ДООУ, учитывая индивидуальные особенности ребёнка, его быструю утомляемость, уровень развития высших психических функций и резкие перепады настроения, было принято решение адаптировать ребёнка к детскому саду во второй половине дня. В это время количество детей в группе уменьшается, основные развивающие и режимные мероприятия уже проведены, дети заняты свободной игрой, и педагог может уделить больше внимания ребёнку с ЗПР. В более комфортных условиях, без жёстких режимных ограничений, ребёнок мог легче адаптироваться к ДООУ. Педагог мог взаимодействовать с ребенком в индивидуальном режиме работы, подбирать для взаимодействия игры, отвечающие уровню развития ребенка, предъявлять их в комфортном для ребенка темпе усвоения, увеличить число повторений. Родители, ознакомившись с методическими рекомендациями, поддержали эту форму адаптации.

В итоге, уровень психического развития ребёнка не позволил ему остаться в нашем ДООУ. Ребёнок был переведён в специализированную группу. Процесс оформления необходимых документов занял несколько месяцев. Однако за этот период ребёнок с ЗПР получил опыт адаптации к социуму сверстников. Этот опыт, безусловно, способствовал его психическому развитию и был максимально комфортным, исходя из имеющихся условий.

Педагоги получили новые знания относительно работы с детьми с ОВЗ, уникальный опыт взаимодействия с таким ребенком, и, самое главное, алгоритм работы при появлении в ДООУ ребенка с особенностями развития.

Разработанные нами методические рекомендации — это сгусток информации по данной теме. они могут пригодиться нам для разработки индивидуального маршрута сопровождения при появлении ребенка со схожими показателями в нашем ДООУ.

Практический опыт использования психологической профилактической программы «Нас подружат сказки» для детей из семей мигрантов в дошкольном образовательном учреждении

Вертей Ю. А., педагог-психолог,
МБУ детский сад № 45 «Яблонька»,
г. Тольятти Самарской области

Процессы интеграции и межкультурной коммуникации, происходящие в мире, напрямую отразились в сложившейся ситуации в системе образования. Педагоги дошкольных образовательных учреждений столкнулись с проблемой поиска путей интеграции детей из семей мигрантов в образовательный процесс. Дети из семей мигрантов и вынужденных переселенцев, как правило, трудно адаптируются к новым условиям пребывания, поскольку попадают в новые, социокультурные условия, соответствовать которым затрудняются с силу непривычных для них условий пребывания.

По данным социологических исследований, Самарская область и прилегающие к ней регионы являются привлекательными для переселения семей мигрантов. Учитывая, что среди них преобладают многодетные семьи, можно прогнозировать значительный рост численности детей мигрантского происхождения в ближайшее время.

Основную часть детей, поступающих в дошкольные организации Самарской области, составляют ребята из стран СНГ и северокавказских регионов Российской Федерации. В частности, в группах как компенсирующей, так и общеразвивающей направленности дошкольного учреждения «Яблонька» воспитываются дети из Узбекистана, Таджикистана, Кыргызстана, а также из субъекта РФ — Республики Северная Осетия—Алания. Кроме того, среди воспитанников детского сада есть дети из Республики Армения и Азербайджанской Республики.

Состав групп в ДОУ «Яблонька» отличается культурной и языковой неоднородностью: уровень владения русским языком у детей варьируется. Вместе с тем общим для всех является потребность в социализации и полноценном включении в образовательный процесс.

Данная проблема актуальна на протяжении длительного времени, и за это время педагоги накопили значительный положительный опыт, позволяющий обобщить собственные наработки. На основе анализа методической литературы, а также обзора существующих образовательных программ и методических рекомендаций по данной тематике педагог-психолог разработал авторский методический продукт — профилактическую программу «Нас подружат сказки», в основе которой лежит одно из ключевых

направлений коррекционно-профилактической работы психолога — сказкотерапия.

Программа «Нас подружат сказки» соответствует ФГОС ДО, поскольку ориентируется на интересы и зону ближайшего развития воспитанника, учитывает целевые ориентиры усвоения образовательной программы дошкольников. Занятия строятся с опорой на имеющиеся достижения воспитанников и призваны преодолеть имеющиеся затруднения в усвоении программного материала ООП по разделу «Социально-коммуникативное развитие». При помощи межкультурного восприятия смысла сказок разных народностей, воспитанники естественным образом приобщаются к воспитанию у себя эмоционально-положительных качеств, таких как доброта, сочувствие, сопереживание, готовность прийти на помощь в трудную минуту, готовность к сотрудничеству. Проигрывая психогимнастические этюды и сюжеты литературных произведений, дети транслируют собственные разнонаправленные переживания сверстникам, вызывая у них эмпатию, проводя рефлексию собственных переживаний и эмоциональных состояний сверстников.

Цель программы — социализация детей из семей мигрантов через формирование доброжелательных отношений со сверстниками посредством освоения правил межкультурного общения в работе со сказками. На этапе реализации программы мы поставили следующие задачи: способствовать социальной адаптации к новым жизненным условиям детей-мигрантов путем присвоения нового социального опыта, развивать коммуникативные способности у детей-мигрантов, проводить профилактику возникновения негативных эмоциональных состояний посредством вовлечения в процесс сотрудничества и межкультурного взаимодействия, вовлекать родителей из семей-мигрантов к сотрудничеству с ДОО на основе сотрудничества, усвоения и принятия правил межкультурной коммуникации.

Программа представлена несколькими разделами. Наибольший отклик и большой эмоциональный подъем при выполнении вызвали разделы:

- по теме «Сказки на варежках» («Три медведя», «Палочка-выручалочка», «Заюшкина избушка», «Крылатый, мохнатый да масляный», «Три поросенка»);

- по теме «Сказки с инсценировкой» («Круть и верть», «Сказка о мышонке», «Зимовье зверей», «Кот, лиса и петух», «Письмо Неумейке», «Чик и Чирик», «Лисичка со скалочкой», «Три сестры и три яблока», «Гуси-лебеди»);

- по теме «Сказки в кукольном театре» («Волк и козлята», «Два жадных медвежонка», «Добрая хозяйюшка», «Мешок яблок», «Львенок», «Когда можно плакать», «Добрая хозяйюшка»).

Программа рассчитана на один учебный год. Программа предполагала 30 занятий в учебный год, которые проводились два раза в неделю.

Продолжительность занятия составляла 25 минут. Занятия проводились в подгрупповой форме по 8-10 человек в группе.

Реализация программы проходила в три этапа. Подготовительный этап направлен на изучение эмоциональных и поведенческих характеристик детей, попавших в новую социокультурную ситуацию, для которых новое социальное окружение является не привычным. Взрослый оценивает уровень владения речью, оценивает эмоциональное состояние ребенка, беседует с родителями. Для диагностики эмоционального-личностного развития детей использовались следующие диагностические методики:

1. Тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) — особенности эмоционального развития, наличие тревожности во взаимоотношениях со взрослыми, сверстниками и в нейтральной ситуации.

2. Методика оценки эмоционального состояния, автор Л. П. Стрелкова.

3. Анкеты для родителей «Давайте познакомимся», автор педагог-психолог Ю. А. Вертей.

Основной этап предполагал реализацию основного раздела программы, включает в себя 30 занятий, направленных на стабилизацию эмоционального состояния воспитанников, включение их во взаимодействие со сверстниками. Каждое занятие проводилось с использованием литературного материала сказок, рассказов, притч, историй, по результатам проводились ситуативные беседы, направленные на формирование положительного отношения к сверстникам.

Заключительный этап содержал оценку результативности программы. Педагог проводил заключительную диагностику после завершения реализации программы с использованием диагностических процедур, применявшихся перед реализацией программы, эти показатели сравниваются между собой.

В заключительной части программы результаты входящей диагностики сравнивались с конечными показателями.

показатели	Входящие диагностические показатели			Итоговые диагностические показатели		
	В.у	С.у.	Н.у.	В.у	С.у.	Н.у.
Владение речью	8 чел	4 чел.	0 чел.	9 чел.	3 чел.	0 чел.
Эмоциональное развитие	1 чел.	11 чел.	1 чел.	6 чел.	6 чел.	0 чел.
Уровень тревожности	8 чел.	2 чел.	2 чел.	4 чел.	8 чел.	0 чел.
Анкетирование родителей (удовлетворенность)	6 чел.	2 чел.	4 чел.	10 чел.	2 чел.	0 чел.

Представленная программа была апробирована в экспериментальном режиме на базе МБУ детского сада № 45 «Яблонька» в течение двух лет (2023-2025 гг.). За время реализации программы были достигнуты положительные изменения:

- доля детей с благоприятным эмоциональным фоном — 90 %,
- доля детей с положительной динамикой в сфере познавательного интереса и познавательной активности — 90 %,
- доля родителей, удовлетворенных изменениями в поведении ребенка, посещавшего программу — 90 %;
- доля детей (от общего количества детей, принимавших участие в работе по программе), у которых воспитатели и родители отмечают позитивные изменения в эмоциональной сфере, активном вовлечении в игру со сверстниками — 100 %.

В ходе реализации программы значительно изменилось эмоциональное самочувствие и состояние дошкольников из семей мигрантов. Они научились открыто проявлять себя и свои эмоции, с удовольствием подключились к проигрыванию психогимнастических сюжетов сказок. Наибольший эмоциональный отклик вызвало проигрывание сказки «Добрая хозяйюшка», где хозяйка меняла своих друзей на новых, а в конце сказки осталась одна, совсем без друзей. Дети давали пояснение, почему нельзя менять друзей, что значит «уметь дорожить дружбой». Кроме того, разыгрывая сказку «Мешок яблок», дети дополняли слова текста сказки своими мыслями и словами, о том, что если ты делишься, то и с тобой все. Инсценируя сказку «Палочка-выручалочка», дети говорили о том, что всегда нужно быть дружными и помогать друг другу, они приводили примеры ситуаций, когда им удалось оказать помощь или поддержку своим друзьям, утешить их.

Участвуя в инсценировке сказок, придумывая новый сказочный сюжет или завершение сказочной истории, дети проводили рефлексию собственных переживаний и чувств по поводу услышанного и прочувствованного, это помогло преодолеть ощущение зажатости, скованности, тревожности, отстраненности, поскольку они сотрудничали с готовыми помогать и дружелюбно настроенными сверстниками.

Таким образом, основные цели, поставленные в ходе реализации программы, были достигнуты, вовлечение в игровую деятельность и благоприятная среда помогли воспитанникам из семей мигрантов успешно адаптироваться к новой социокультурной среде.

Список литературы

1. Гриценко, В. В. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов / В. В. Гриценко, Н. Е. Шустова. — Москва : Форум, 2016.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Мастерская сказок для детей. Уникальная методика развития / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — Москва : Издательство АСТ, 2019.
3. Исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве российских городов. Результаты межрегионального исследования : монография / под ред. А. Г. Гогоберидзе. — Санкт-Петербург, Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. — 307 с.

Сенсорно-ассоциативный подход в развитии эмоциональных представлений у младших школьников

Верясова О. А., педагог-психолог,
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»,
г. Самара

Аннотация. В статье рассматривается сенсорно-ассоциативный подход к развитию эмоциональных представлений у младших школьников. Представлена методика «Пазл эмоций», направленная на исследование эмоций через пять каналов восприятия: слуховой, зрительный, обонятельный, тактильный и вкусовой. Метод позволяет преобразовать абстрактные эмоциональные понятия в конкретный сенсорный опыт, способствуя формированию эмоциональной осознанности и психологического благополучия учащихся.

Ключевые слова: эмоциональные представления, младшие школьники, сенсорно-ассоциативный подход, эмоциональная осознанность, развитие эмоциональной сферы.

Современная образовательная система все чаще обращается к вопросу психологического здоровья учащихся как к фундаменту успешного обучения и личностного развития. Особенно актуален этот вопрос в начальной школе, где закладываются не только академические знания, но и базовые эмоциональные и социальные навыки. Психологическое здоровье ребенка напрямую связано с его способностью распознавать, понимать и управлять своими эмоциями. Однако трудность формирования этой способности у обучающихся в начальной школе заключается в абстрактности самих понятий «эмоция», «чувство». Следовательно, необходимы методы, которые выполняют роль связующего звена между внутренним миром эмоций и внешним миром физических ощущений [1].

В рамках реализуемой в МБУ «Школа № 86» г. Тольятти развивающей психолого-педагогической программы «Как стать супергероем? Сила эмоций» одним из ключевых компонентов является сенсорно-ассоциативный подход. Теоретической основой его выступает положение Л. С. Выготского о единстве эмоции и интеллекта. Согласно этому положению, эмоциональное и познавательное развитие ребенка представляют собой неразрывный процесс. Эмоция питает и направляет мысль, а мысль придает смысл и контекст эмоции. Метафора в данном случае выступает таким психологическим орудием, которое позволяет связать внутреннее, субъективное переживание с внешним, объективным миром ощущений. Таким образом, «метафора может быть использована для образного представления эмоционального опыта,

помогая перенести абстрактные понятия на более конкретный уровень и выразить связь между эмоцией и конкретным видом восприятия» [2].

Изучение нейробиологических основ связи эмоций и ощущений имеет глубокие традиции в отечественной науке. Еще в работах И. П. Павлова и П. К. Анохина была экспериментально доказана роль сенсорного опыта и обратной связи в формировании эмоционально-окрашенного поведения. Современные российские исследования, проводимые в области нейро- и психофизиологии (школы К. В. Анохина, А. Ш. Тхостова), углубляют эти представления, показывая, как эмоционально значимые события через активацию лимбической системы формируют более устойчивые следы памяти [3], а работа с телесными ощущениями является прямым каналом влияния на эмоциональное состояние ребенка [4].

Эта неразрывная связь между телесным опытом и эмоциональным откликом открывает конкретные возможности для психолого-педагогической практики. Суть методики заключается в том, чтобы активизировать и сделать осознаваемым естественный для ребенка процесс сенсорно-эмоционального связывания. На занятии создаются условия, при которых ребенок самостоятельно обнаруживает, с какими именно образами памяти — слуховыми, зрительными, обонятельными — у него ассоциируется та или иная эмоция.

Таким образом, абстрактное понятие эмоции наполняется для ребенка уникальным личностным смыслом через актуализацию его собственного сенсорного опыта. Основная задача методики заключается в опосредовании внутреннего эмоционального опыта ребенка через создание его субъективных сенсорных репрезентаций.

Процесс выбора сенсорных ассоциаций выполняет роль психологического инструмента, направляя внимание ребенка на его собственные, уже существующие переживания. Он начинает осознавать эмоцию не как отвлеченное понятие, а через собственный опыт.

Данный подход выполняет две ключевые функции:

— функция осознания: развивает у ребенка базовую эмоциональную осознанность — способность распознавать, называть и различать свои переживания, отделяя «себя» от «своей эмоции», что создает необходимую паузу между импульсом и реакцией, что составляет основу саморегуляции;

— функция поддержки: процесс выражения своего внутреннего мира и его безоценочного принятия взрослым дает ребенку понимание, что его внутренний мир важен и может быть выражен, что способствует укреплению психологического здоровья, формированию самооценки и доверия к окружающим.

В рамках реализации сенсорно-ассоциативного подхода применяется методика «Пазл эмоций», направленная на формирование целостного представления об эмоциональных состояниях через их сенсорное осмысление.

Упражнение предполагает поэтапное исследование эмоции по пяти модальностям восприятия.

На подготовительном этапе учащимся предлагается визуальный шаблон пазла, состоящий из пяти частей, каждый из которых соответствует определенной сенсорной модальности. Исследование эмоции осуществляется через последовательное наполнение этих частей содержанием.

1. Слуховое восприятие, дети определяют, с какими звуками ассоциируется эмоция. Примерные вопросы для обсуждения. Если бы эта эмоция была звуком, какой бы это был звук? Эта эмоция звучит громко или тихо?

2. Зрительное восприятие, учащиеся подбирают цветовые и образные ассоциации. Если эмоцию можно было бы увидеть, то что это было бы? Если бы эта эмоция была цветом, какой бы это был цвет?

3. Обоняние. Если бы у этой эмоции был запах, какой бы он был? Запах был бы насыщенным или едва заметным?

4. Осязание, обучающиеся описывают тактильные ощущения. Какой была бы эмоция, если бы ее можно было бы потрогать? Интерес на ощупь гладкий или шершавый, теплый или холодный и др.?

5. Вкусовое восприятие, анализ вкусовых ассоциаций. Какой вкус может быть у эмоции? Этот вкус быстро исчезает или долго остается?

Собрав все части вместе, ребенок получает целостный «портрет» эмоции.

Этот метод позволяет не только исследовать эмоцию, но и наглядно показать ее комплексную природу, объединяющую телесный опыт и психическое переживание.

В заключение следует отметить, что сенсорно-метафорический подход не является исчерпывающим методом развития эмоционального интеллекта, но он представляет собой эффективный компонент комплексной программы. Переводя абстрактные эмоциональные концепции на язык конкретных ощущений, этот метод закладывает прочный фундамент для формирования эмоционально грамотной, осознающей себя и психологически здоровой личности, способной к успешной адаптации и обучению в школе.

Список литературы

1. Верясова, О. В. Как стать супергероем? Сила эмоций : учебно-методическое пособие / О. В. Верясова. — Москва : Проспект, 2024. — 106 с. — ISBN 978-5-392-44629-2.
2. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях // Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1984. — Т. 4: Детская психология. — С. 90-318.
3. Анохин, К. В. Современная нейробиология памяти / К. В. Анохин // Вопросы психологии. — 2018. — № 4. — С. 3-15.
4. Тхостов, А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Смысл, 2018. — 351 с. — ISBN 978-5-89357-344-6.

Игра — универсальный инструмент коррекции, развития, образования (из опыта работы педагога-психолога ДОУ с детьми с ОВЗ)

Гаранина Н. С., педагог-психолог,
МБДОУ «Детский сад № 290» г. о. Самара

Феномену игры, в том числе детской, посвящено много трудов. Л. С. Выготский о детской игре писал, что её ведёт воображение, что оно и есть то новообразование, которое представляет специфическую человеческую форму сознания. Нидерландский философ и историк Йохан Хёйзинга в своем труде «Человек играющий» вывел 9 функций игры. Вывел и отринул, ибо признал смысл игры в самой игре. При этом игра — самая естественная деятельность для ребёнка и самая эффективная форма обучения.

В нашем ДОУ, как и во многих ДОУ с инклюзией, в общеразвивающих группах есть дети со следующими видами ОВЗ: нарушениями речи, когнитивно-познавательной сферы и эмоционально-волевой сферы. В коррекционно-развивающей работе педагога-психолога стоит воспользоваться преимуществами игры и её инструментальными возможностями.

Чем младше по возрасту ребёнок (особенно с ОНР, ЗПРР, ТРН), тем чаще игра — средство коммуникации с неговорящим ребёнком. Адаптационные игры в ясельной и младшей группах (тактильно-сенсорные, пальчиковые, подвижные и музыкальные) позволяют наладить контакт с малышами, создают доверие, вызывают интерес, привлекают внимание, структурируют день ребёнка.

В группах от среднего до подготовительного возрастов для детей расторможенных, гиперактивных хорошо работают игры, особенно подвижные, соревновательного характера, с ролями и правилами. Они позволяют расторможенному ребёнку хоть короткое время следовать задаваемой игрой инструкции: сюжету, характеру роли. Играть ребёнку всегда интереснее, чем не играть, и поэтому двигательный активный ребёнок вовлекается, позволяет увлечь себя. Он подчиняется правилу игры, а не указаниям педагога. Так постепенно формируется произвольность поведения, становление регуляторной функции. Соревновательные подвижные игры в команде позволяют активным детям показать себя с лучшей стороны: можно и побегать, и пошуметь, и принести победу своей команде, частью которой они себя ощущают. Даже если расторможенные дети не с первого раза соглашаются соблюдать правила и сидят «вне игры» (за нарушения правил) то, наблюдая за другими, они начинают видеть, как работают игровые правила и для чего они. Гиперактивные дети выступают как судьи, кричат: «нечестно!», замечая случайные нарушения другими ребятами, а затем

начинают проситься в игру, чтобы показать «как надо», и в этой ситуации уже сами стараются соблюдать правила.

Игру дети воспринимают не так, как занятие, и именно поэтому результат получается хорошим. У ребёнка не возникает страха и тревоги сделать что-то «не так». Он расслаблен, даёт волю своим эмоциям и переживаниям и приобретает навыки и опыт, не прилагая к этому серьёзных усилий. А полученный, словно невзначай, результат улучшает эмоциональное и физическое состояние, повышает самооценку, способствует развитию позитивного взаимодействия с другими людьми (сверстниками и взрослыми). К тому же игре часто сопутствует юмор, что позволяет взглянуть на вещи с новой стороны, т.е. стимулирует познавательный интерес.

Игры могут быть как классическими, из методических пособий, так и придуманными специально под ситуацию, под конкретного ребёнка или вместе с ним.

В группах компенсирующей направленности (логопедических) хороший результат даёт использование массажных ковриков в развивающих игровых занятиях педагога-психолога.

В нашем ДОО год назад открылась первая логопедическая группа, в состав которой вошли дети из трёх групп среднего возраста. Логопед начал осуществлять свою коррекцию, а у психолога была своя задача, точнее, задачи. Задача 1 этапа — объединить ребят, помочь им стать дружным коллективом, обрести в группе друзей и поддержку, раскрыть себя в эмоционально благоприятной среде. Задача 2 этапа — способствовать развитию ВПФ (речи, памяти, внимания).

Для решения этих задач сначала была проведена информационная подготовка родительского коллектива: встреча с родителями, где в просветительской беседе психолог рассказывает о том, какие занятия будут проводиться с детьми, их этапность и направленность, периодичность. Родители рассказали о своих ожиданиях от занятий в логопедической группе, обсудили формы информирования о динамике достижений ребят.

Для игровых занятий было решено использовать массажные коврики «Орто». Почему они? В большинстве случаев коррекционно-развивающая деятельность специалистов и воспитателей с детьми осуществляется сидя за столами. А ребёнок развивается в движении, оно особенно значимо для ребят с ТНР, ЗПР потому, что развитию мышления предшествует движение. Онтогенетически оно является базой, на которой строятся и мышление и речь. Игры и упражнения с использованием массажных орто-ковриков сочетают в себе давно известные дворовые «классики», нейроковёр Т. Ю. Поневежской, массаж активных точек стоп, кинетическую и сенсорную стимуляцию, словом, польза, как не крути. К тому же игры этапа знакомства и сплочения группы проходили с использованием шипованных резиновых мячиков разного объёма и с шипами различной конфигурации. Эти игры наметили некую

эстафетность, которую «ёжики» для рук передали упражнениям на массажных ковриках с поверхностью разной фактуры. Ребята с удовольствием выполняли на них заданные упражнения, прыгали, бегали по коврикам, перескакивали по ним на одной или двух ногах, переходили по ним по нарисованным схемам и придумывали их сами. Такие игры решают проблемы операционного уровня психической деятельности, в них дети развивают способность самостоятельно организовать игровое пространство и структурировать своё свободное время. Особенно хорошо это работает сейчас, осенью, когда дожди не дают возможность выйти на участок на улице и побегать там.

Когда есть возможность, игры с применением орто-ковриков переносим в спортзал, где больше и воздуха, и пространства, к тому же ребята могут закрепить навыки ориентации в нём. На большом пространстве спортзала из ковриков «рисуются» лабиринты, по которым дети с большим удовольствием проходят, стараясь выполнить все условия маршрута, чтобы обнаружить некое «сокровище» (коробочку с небольшими призами, которые можно разделить с друзьями.) В спортзале к игровым упражнениям на ковриках добавляются упражнения с реципрокными движениями рук и ног, решающие проблемы уровня программирования, регуляции и контроля. К ним добавляются приседания и прыжки вверх, вращение и раскачивание головы и корпуса, что позволяет прокачать кровообращение в шейном отделе и голове. Подобная направленная физическая активность не только оптимизирует физическое самочувствие, но и улучшает когнитивные способности и даёт выход эмоциям.

Добавляем и музыку в свои занятия. Бодрую, ритмичную и быструю в начале и в основной части, и релаксационную, «звуки природы» в завершающей части занятия. Мелодия воспринимается детьми естественно, она без директивных указаний обозначает время (продолжительность) занятия, так как её темп и ритм подсказывает: окончилась музыка — закончилось занятие.

Этот комплекс кинезиологических упражнений и нейроигр был составлен специально для первой в нашем ДОО логопедической группы среднего возраста. Апробация проводилась в течение 4 месяцев с периодичностью один раз в неделю. Результаты апробации со всей очевидностью показали востребованность и результативность таких занятий. По наблюдениям психолога, педагогов группы и родителей воспитанников дети стали именно коллективом: сформировалось ядро группы, образовались дружеские связи, объединения по темпераменту и интересам, сложились игровые предпочтения. Родители отмечают, что дети охотно идут в ДОО, рассказывают о своих достижениях, получают похвалы от воспитателей и специалистов, и, наверное, главный признак того, что ребёнку комфортно в своей группе, просят родителей не забирать домой рано, чтобы было больше времени на игру и общение с друзьями.

Воспитатели отмечают, что общий эмоциональный фон воспитанников ощутимо сдвинулся в сторону позитива и появилась большая результативность в специальных логопедических занятиях, что, в свою очередь, привело к росту мотивации родителей на взаимодействие со специалистами и воспитателями группы.

По результатам апробации стало ясно, что в следующем учебном году, в старшей уже логопедической группе нужно продолжать работу педагога-психолога с использованием кинезиологических и нейроигр для дальнейшего роста положительной динамики в развитии речи, мышления, памяти и внимания воспитанников.

Организация комплексной помощи детям и их родителям в ПМПК (из опыта работы ТПМПК по Самарскому, Ленинскому и Октябрьскому районам г. о. Самара)

Гладкова А. А., педагог-психолог,
Попова Е. А., педагог-психолог,
Зубарева К. А., учитель-логопед,
МБУ ДО «ЦППМСП «Помощь» г. о. Самара»

В последние десятилетия в России наблюдается значительный рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), что связано с рядом факторов, в том числе и с изменениями в диагностических подходах, и с увеличением осведомленности общества о таких детях. По данным Министерства образования и науки Российской Федерации, в 2020 году в стране было зарегистрировано около 1,5 миллиона детей с ОВЗ, что составляет примерно 5 % от общего числа обучающихся. В 2021 году эта цифра возросла до 1,6 миллиона, а в 2022 году достигла 1,7 миллиона, что свидетельствует о росте численности детей с ОВЗ на 13 % за три года.

По данным Федеральной службы государственной статистики в Самарской области ситуация также отражает общероссийские тенденции. Согласно данным регионального министерства образования, в 2020 году в г. о. Самара было зарегистрировано около 12 тысяч детей с ОВЗ. В 2021 году это число увеличилось до 13 тысяч, а в 2022 году достигло 14 тысяч. Таким образом, за три года количество детей с ОВЗ в г. о. Самара возросло на 16,7% [3].

Эти изменения требуют от образовательной системы и системы здравоохранения более гибкого и комплексного подхода к организации помощи, что становится особенно актуальным в условиях современных социальных и экономических реалий.

Психолого-медико-педагогические комиссии (далее — ПМПК) играют ключевую роль в обеспечении поддержки детям с ОВЗ и их семьям. Они выступают в качестве связующего звена между различными учреждениями и специалистами, работающими в сфере образования, медицины и психологии. В комплекс ПМПК входит не только проведение диагностики, но и разработка индивидуальных образовательных маршрутов и рекомендаций, а также организация коррекционной работы.

Дети, нуждающиеся в особом внимании, часто сталкиваются с различными трудностями в обучении и социализации, что может негативно сказаться на их психоэмоциональном состоянии и общем качестве жизни. Поэтому создание системы, которая бы обеспечивала всестороннюю поддержку, становится необходимым условием для их успешной интеграции в общество.

В данной статье будет рассмотрен именно такой, системный подход к решению проблемы оказания эффективной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, который реализуется в деятельности ТПМПК по Самарскому, Ленинскому и Октябрьскому районам г.о. Самара. Данная комиссия работает на базе МБУ ДО «ЦППМСП «Помощь» г.о. Самара с 2015 года. В течение 2015-2025 гг. специалистами ТПМПК была оказана помощь более чем 4000 детей, имеющим особые образовательные потребности. За эти годы специалистами МБУ ДО «ЦППМСП «Помощь» г.о. Самара накоплен большой опыт работы и создана модель эффективного взаимодействия на всех этапах оказания помощи: диагностика, разработка траектории коррекции, поддержка и просвещение родителей. Необходимо отметить, что в процессе деятельности ПМПК регулярно проводятся мониторинги качества оказания психолого-педагогической помощи, анализируются проблемы и выводы, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие детей с ОВЗ. В целях улучшения качества жизни детей с ОВЗ и их семей, а также в целях создания более доступной и эффективной системы поддержки данной категории обучающихся. На основе анализа фактического материала разрабатываются рекомендации для родителей и педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Системность и комплексность деятельности ТПМПК, работающей на базе МБУ ДО «ЦППМСП «Помощь» г.о. Самара, обусловлена следующими факторами:

1. В структуру ТПМПК по Самарскому, Ленинскому и Октябрьскому районам г. о. Самара входят различные специалисты, работающие совместно для оказания помощи детям с ОВЗ. Руководитель, координирующий работу всех участников ТПМПК и отвечающий за организацию её деятельности в целом, а также педагоги-психологи и учитель-логопед играют ключевую роль в процессе диагностики и коррекции.

2. Педагоги-психологи в ТПМПК по Самарскому, Ленинскому и Октябрьскому районам г.о. Самара занимаются комплексной оценкой психоэмоционального состояния детей. Они проводят диагностику для выявления уровня развития, эмоционального фона и социальных навыков. На основе полученных данных педагоги-психологи разрабатывают рекомендации для родителей и педагогов, а также предлагают при необходимости индивидуальные или групповые занятия по коррекции поведения, развитию эмоционального интеллекта и социальной адаптации. Психологи также оказывают поддержку родителям, помогая им понять особенности развития их ребенка и предоставляя рекомендации по воспитанию и обучению.

Педагоги-психологи используют несколько методов диагностики. Во-первых, они проводят психологическое тестирование, применяя стандартизированные тесты для оценки интеллекта, уровня развития, эмоционального состояния и социальных навыков детей. Во-вторых, осуществляют, в ходе проведения заседания комиссии, наблюдение за

поведением ребенка, что позволяет выявить особенности его взаимодействия с окружающими и адаптации к социальной среде. Ещё одним важным методом является проведение бесед и интервью с детьми и их родителями для сбора информации о развитии, поведении и эмоциональном состоянии ребенка, а также о семейной среде. Кроме того, используются проективные методики для выявления внутренних конфликтов и эмоциональных проблем.

Учитель-логопед в ТПМПК по Самарскому, Ленинскому и Октябрьскому районам г.о. Самара фокусирует внимание на проведение диагностики и с целью планирования коррекции речевых нарушений у детей: в частности, осуществляет диагностику речевого развития, выявление таких проблем как задержка речи, дислалия, дизартрия и другие. Учитель-логопед разрабатывает индивидуальные рекомендации по коррекции, которые могут включать занятия по развитию фонематического слуха, артикуляционной гимнастике, а также упражнения на развитие словарного запаса и грамматического строя речи. В процессе работы учитель-логопед активно взаимодействует с родителями, обучая их методам поддержки речевого развития ребенка в домашних условиях.

В целях выявления проблемных зон учитель-логопед использует разнообразные методы диагностики. Она проводит речевые тесты для оценки уровня речевого развития, фонематического слуха, артикуляции и грамматического строя речи. Наблюдение за речевым поведением ребенка в различных ситуациях, включая свободную беседу и выполнение заданий, помогает выявить специфические нарушения. Анализ речевых образцов, записанных в ходе занятий, позволяет логопедам детально изучить ошибки в произношении, грамматике и состоянии словарного запаса.

На всех этапах (диагностика, коррекция, поддержка) специалисты взаимодействуют не только с детьми, но и родителями. В частности, беседы с родителями и педагогами играют важную роль в сборе информации о речевом, интеллектуальном и эмоциональном развитии ребенка и особенностях его взаимодействия с окружающими.

Таким образом, структура ТПМПК по Самарскому, Ленинскому и Октябрьскому районам г.о. Самара включает в себя руководителя, педагогов-психологов, учителя-логопеда. Все эти специалисты работают в тесном сотрудничестве, обеспечивая комплексный подход к диагностике, коррекции и поддержке детей с ОВЗ и их семей. Это позволяет эффективно решать проблемы, связанные с обучением и социализацией детей, а также способствует успешной интеграции в образовательную среду.

В работе ПМПК существует ряд проблем и вызовов, которые затрудняют процесс диагностики, коррекции и поддержки детей с ОВЗ. Одной из главных проблем является нехватка финансовых и материальных ресурсов. Это проявляется в недостаточном количестве специалистов, нехватке современного оборудования и методических материалов, а также в

ограниченном доступе к специализированным программам и технологиям, необходимым для эффективной работы с детьми.

Кроме того, специалисты ПМПК часто сталкиваются с нехваткой времени для проведения полноценной диагностики и коррекции. В условиях ограниченного рабочего времени сложно уделить каждому ребенку необходимое внимание, что может привести к недостаточной глубине анализа. Эффективная работа ПМПК требует тесного сотрудничества между различными специалистами: психологами, логопедами, педагогами и медицинскими работниками. Однако иногда возникают трудности в коммуникации и координации действий, что затрудняет комплексный подход к решению проблем ребенка.

Каждый ребенок с ОВЗ уникален, и его проблемы могут быть очень разнообразными. Это требует от специалистов гибкости и способности адаптировать методы диагностики и коррекции под конкретные нужды каждого ребенка, что не всегда возможно в условиях стандартных программ. Также некоторые родители могут не осознавать серьезности проблем своего ребенка или не доверять рекомендациям специалистов, что приводит к недостаточной поддержке со стороны семьи и затрудняет процесс коррекции и реабилитации.

Существуют социальные стереотипы и предвзятости в отношении детей с ОВЗ, что может приводить к их стигматизации. Это создает дополнительные трудности в социализации и интеграции таких детей в общество и образовательную среду. Постоянные изменения в законодательных и нормативных актах, касающихся образования и поддержки детей с ОВЗ, также могут создавать неопределенность и затруднять работу ПМПК.

Нельзя забывать и о психоэмоциональном состоянии специалистов, работающих в этой области. Работа с детьми с ОВЗ может быть эмоционально тяжелой и вызывать профессиональное выгорание, что негативно сказывается на качестве предоставляемых услуг и общем климате в команде.

Таким образом, проблемы и вызовы, с которыми сталкиваются специалисты ПМПК, требуют комплексного подхода и совместных усилий всех участников процесса. Необходимы меры по увеличению ресурсов, повышению квалификации специалистов, а также активному вовлечению родителей и общества в поддержку детей с ОВЗ. Только так можно создать эффективную и поддерживающую среду для их развития и социализации.

Перспективы развития ПМПК охватывают множество направлений, направленных на улучшение качества диагностики и коррекции, а также на создание поддерживающей среды для детей с ОВЗ. Одним из ключевых аспектов является постоянное повышение квалификации специалистов посредством прохождения курсов, участия в обучающих семинарах, тренингах и конференциях, а также с помощью обмена опытом с коллегами.

Внедрение новых форм и методов повышения квалификации специалистов позволит им более эффективно справляться с возникающими вызовами.

Внедрение современных технологий диагностики и коррекции также играет важную роль. Использование специализированных программ для оценки развития детей и онлайн-платформ для дистанционного обучения может значительно повысить эффективность работы ПМПК. Разработка индивидуальных программ коррекции, учитывающих уникальные особенности каждого ребенка, позволит более точно настраивать подходы к обучению и обеспечит персонализированную поддержку.

Укрепление междисциплинарного взаимодействия специалистов, педагогов, медицинских работников и представителей социальных служб является ещё одним актуальным направлением совершенствования работы ПМПК. Создание междисциплинарных команд для работы над решением комплекса проблем обучения и развития ребенка с ОВЗ позволит более эффективно решать проблемы таких детей. Вовлечение родителей в процесс диагностики и коррекции через информационные семинары и тренинги поможет лучше понять особенности развития их детей и оказание поддержки в домашних условиях.

Пропаганда инклюзивного образования в обществе и среди педагогов способствует созданию более благоприятной среды для детей с ОВЗ. Организация мероприятий, направленных на повышение осведомленности о важности инклюзии, и разработка рекомендаций для образовательных учреждений по созданию доступной среды также имеют большое значение. Проведение исследований в области психолого-медико-педагогической помощи позволит выявить новые подходы и методы работы, а сбор и анализ данных о результатах коррекционной работы поможет оценить эффективность применяемых методов.

Наконец, улучшение материально-технической базы ПМПК, включая обновление оборудования и приобретение современных методических материалов, создаст комфортные условия для работы специалистов с детьми. Реализация обозначенных направлений совершенствования организации работы ПМПК требует совместных усилий всех участников процесса, включая специалистов, родителей и общество в целом. Только так можно обеспечить качественную помощь и поддержку детям, необходимую для успешной социализации и обучения детей с ОВЗ.

Развитие ПМПК является важным шагом к созданию более инклюзивной и поддерживающей образовательной среды для детей с ОВЗ. Внедрение современных технологий, повышение квалификации специалистов и разработка индивидуальных программ коррекции — все это способствует организации более эффективной диагностики и помощи детям.

Ключевым аспектом успешной работы ПМПК является активное взаимодействие с родителями и междисциплинарное сотрудничество, что

позволяет реализовать комплексный подход к решению проблем, с которыми сталкиваются дети. Пропаганда инклюзивного образования и улучшение материально-технической базы также играют значительную роль в обеспечении качественной поддержки.

Таким образом, совместные усилия специалистов, родителей и общества в целом необходимы для достижения поставленных целей. Только через сотрудничество и интеграцию различных подходов можно обеспечить детям с ОВЗ возможность для успешной социализации и полноценной жизни. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и индивидуальный подход, основанный на понимании и уважении, станет залогом его успешного развития и интеграции в общество.

Список литературы

1. Абашина, П. А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / П. А. Абашина // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2014. — № 4 (57). — С. 112-115.
2. Дмитриева, Е. Е. Организация деятельности территориальной психолого-медико-педагогической комиссии / Е. Е. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2013. — № 6. — С. 3-8.
3. Официальная статистика // Федеральная служба государственной статистики. — URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/10705>
4. Семаго, Н. Я. Теоретические и прикладные аспекты деятельности психолого-медико-педагогических комиссий / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — Москва : Айрис-пресс, 2005. — 224 с.

Развитие коммуникативных навыков младших школьников с нарушением слуха путем формирования понятийного мышления на занятиях внеурочной деятельности

Гоголь Н. В., педагог-психолог,
ГБОУ школа-интернат № 117 им. Т. С. Зыковой г. о. Самара

Аннотация. В статье описаны результаты работы по «Программе развития понятийного мышления», направленной на развитие речевых, коммуникативных возможностей слабослышащих обучающихся.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушением слуха, словесное мышление, коммуникативные способности.

Согласно последним данным из исследования, проведенного в 2023 году, примерно 16 % населения России страдает от различных форм нарушений слуха. Это составляет около 23,4 миллиона людей. Около 2-5 % всех новорожденных имеют различные нарушения слуха, которые могут быть врожденными или приобретенными в период развития. Проблемы со слухом у детей могут вызывать задержку развития речи и когнитивных навыков, проблемы с учебой и взаимодействием со сверстниками [9].

К сожалению, судя по трендам предыдущих лет, ожидается рост числа детей, страдающих ОВЗ. Не случайно одним из главных направлений социальной поддержки детей с ОВЗ является обеспечение доступа к образовательным услугам, адаптация учебных программ и методик обучения для детей с ОВЗ, организация инклюзивного обучения [5], а значит все большую значимость приобретают специально разработанные и адаптированные под особые потребности обучающихся с ОВЗ образовательные и развивающие программы, результатом использования которых станет максимальное включение детей с ограниченными возможностями здоровья в жизнь общества.

Одной из таких программ является «Программа развития понятийного мышления слабослышащих обучающихся», разработанная для указанной категории детей, таким образом, что может быть реализована не только в условиях специального коррекционного образования, но и инклюзивного, при наличии специалистов, имеющих соответствующее образование.

Формирование речи людей с аномалией слуха — это задача двух направлений дефектологии: сурдопедагогики и логопедии [1, с. 560], но при этом в условиях специальной школы расширение словарного запаса происходит непосредственно на всех занятиях: и урочных, и внеурочных, а также в повседневной жизни ребенка с нарушением слуха. И в этом помощь слабослышащему ребенку оказывается всеми учителями и специалистами, родителями и ближайшим окружением ребенка.

Т. Г. Богданова отмечает, что особые затруднения у слабослышащих возникают при необходимости сделать умозаключение по содержанию текста, которое предполагает составление словесно сформулированных суждений, совершение анализа и синтеза сведений, предъявляемых в словесной форме [11].

Поэтому важным становится проведение мониторинга развития словесного мышления как оценка динамики развития понимания речи, ведь именно словесное мышление помогает людям познавать и совершенствовать себя, общаться и взаимодействовать с другими людьми [10].

Исследование вербально-логического мышления обучающихся с нарушением слуха проводится нами с использованием методики Э. Ф. Замбацянвичене. Её методика «Словесные субтесты» объединяет разные виды словесных заданий и позволяет получить достаточно полное, надежное и валидное представление об уровне развития словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста (7-9 лет) [6].

Наши исследования проводятся по методике Э. Ф. Замбацянвичене в последний, пятый, год обучения на этапе начального общего образования. Именно к этому моменту у обучающихся заканчивается основная базовая работа по развитию слухового восприятия, формированию произносительной стороны устной речи. Предполагается, что к моменту перехода обучающихся на следующую образовательную ступень, они уже обладают словарным запасом, достаточным для освоения общеобразовательной программы, и его развитие в дальнейшем на уроках сурдопедагогов происходит уже на базе изучаемых предметов. Исследования последних лет (2019 — 2024 гг.) на выборке в 78 человек, показывают, что в разные годы количество обучающихся с нарушением слуха, у которых развитие словесно-логического мышления остается на низком уровне или уровне ниже среднего, очень разнится, и составляет от 0 до 73 %. Другими словами, от 27 до 100 % выпускников начальной школы успешно справляются с выполнением всех четырех субтестов, показывая нормальный и высокий уровни успешности.

Мы предположили, что обучающиеся с хорошим уровнем речевого развития, с высокой вербальной активностью, уже на втором году обучения могут быть готовы к увеличению объема работы по развитию речевых, коммуникативных возможностей за счет использования ресурса внеурочной деятельности. С точки зрения работы педагога-психолога, это будет внедрение элементов «Программы по развитию понятийного мышления» для указанной категории ребят не в четвертом, а уже во втором классе. При этом словесный материал программы будет соотнесен с речевым материалом, который будет активно использоваться и в других направлениях внеурочной деятельности, в частности в рамках занятий в сити-ферме, театральном кружке.

Первичная диагностика второклассников показывает, что нормальный уровень вербально-логического мышления присутствует у 12 % обучающихся, т.е. у одного из восьмерых обследованных.

Мы можем сравнить этот первичный результат с данными пятиклассников за предыдущие годы.

**Количество обучающихся, выполнивших субтесты методики
Э. Ф. Замбацявичене**

Уровень успешности выполнения субтестов методики	% обучающихся выполнивших задания						2024- 2025 учебный год 3 класс
	2019 год	2020 год	2021 год	2022 год	2023 год (апрель)	2023 год обучающиеся 2 класса	
Высокий уровень успешности	67	18	16	26,3	30	0	14
Нормальный уровень успешности	33	36	11	31,57	20	12	43
Ниже среднего	0	18	26	31,57	0	25	14
Низкий уровень успешности	0	28	47	10,5	50	63	29

Анализ выполнения субтестов показал, что наибольшие трудности у обследованных по методике Э. Ф. Замбацявичене пятиклассников вызывало установление простых аналогий между словами. С выполнением 4 субтеста справлялись лишь 45 % испытуемых, в то время как успешно выполняли 1 субтест 65 %, 2 субтест 66 % и 3 субтест 71 % испытуемых.

У обучающихся второго класса показатели по выполнению второго и третьего субтестов близки к тем, что демонстрировали ученики 5-го класса: со 2 субтестом справились 63 % детей, с 3 субтестом — 75 %. А вот показатели 1 и 4 субтестов значительно отличаются — 50 % и 12 % соответственно. Мы предполагаем, что это может быть связано с тем, что именно первый и последний из субтестов предполагают работу не с отдельными словами, а с предложениями, и с логической взаимозависимостью слов. Различия в качестве выполнения заданий связаны с тем, что обследуемые обладают достаточным словарным запасом, и могут достаточно точно понять значение конкретных слов, обучающиеся способны отнести каждое конкретное слово с родовым понятием, но при этом затрудняются устанавливать различного рода логические связи между словами, а значит, при понимании значения каждого отдельного слова дети будут с трудом улавливать смысл предложения в целом. Поэтому необходима дополнительная работа, направленная не на

простое расширение словарного запаса, а на понимание того, как связаны слова в словосочетаниях, предложениях и текстах. В результате обучающиеся с нарушением слуха смогут лучше понимать обращенную речь в целом, а не отдельные слова, формулировать свои мысли не в виде отдельных слов или словосочетаний, а предложений, понятных окружающим.

Исходя из этих предположений в «Программу по развитию понятийного мышления» на 2024-2025 год были добавлены задания, формирующие смысловое чтение, представляющее собой «вид чтения, которое нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста». Человек должен не только уметь соединять буквы в слова, а слова в предложения: в течение обучения в школе он должен научиться понимать тему, идею текста, выделять в нем главную и второстепенную информацию, применять содержание прочитанного в жизненных ситуациях [8].

Важность умения работать с информацией прописана и в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Согласно ФГОС НОО обучающийся должен уметь «Применять различные методы, инструменты и запросы при поиске и отборе информации или данных из источников с учетом предложенной учебной задачи и заданных критериев» [7].

Во время занятий мы ни в коем случае не отказывались от заданий, направленных на работу со словами, особенно с теми, которые имели неясное для детей лексическое значение. Такие слова проскальзывают в контексте, оставляя зачастую иллюзию понимания. Выяснение значений ряда слов из прочитанного текста убеждает, что многие из них непонятны. Поэтому, не исключая словарную работу перед чтением, у детей важно создать установку на самостоятельное выделение при чтении текста непонятных слов и выяснения их значений [2, с. 302-307].

Необходимо акцентировать внимание на том, что к чтению обучающимся предлагался текст на бумажных носителях. Это связано с тем, что при чтении текстов с электронного носителя наблюдается повышенная утомляемость организма в целом, так как «чтение экранного текста требует большего функционального взаимодействия отделов головного мозга».

Стоит сказать и о повышении напряжения зрительного анализатора, что объясняется значительным отличием изображений на экране монитора от естественных объектов, к которым приспособлен человеческий глаз. Деятельность, требующая от сетчатки выполнения неудобной для нее работы, приводит к чрезмерной нагрузке на зрительную систему [8].

Учитывая тот факт, что у людей с нарушением слуха нагрузка на зрительный анализатор выше, чем в норме, необходимо использовать все возможности для соблюдения Гигиенических требований к работе на компьютере. Для школьников непрерывная длительность занятий с компьютером в 1-5-м классах не должна превышать 15 минут [3]. Поэтому во

время коррекционно-развивающих занятий мы отдаем предпочтение работе с текстовыми материалами, выполненными на бумажных носителях.

Учитывая факт того, что достаточный уровень навыков смыслового чтения фактически определяет обучаемость ребенка, проблема его развития становится актуальной вне зависимости от рассматриваемых учебных предметов. В процессе работы по формированию и развитию навыка смыслового чтения мы столкнулись с одной из важных первопричин его нарушения, а именно с низкой концентрацией внимания, отвлекаемостью, высоким уровнем сменяемости действий, обучающихся [4].

Проводимый ежегодный мониторинг развития основных психических процессов обучающихся с нарушением слуха показывает, что к третьему классу все обследуемые имели низкий уровень концентрации внимания. Поэтому следующим дополнительным видом заданий в «Программу по развитию понятийного мышления» были добавлены зашумлённые изображения (зашумлённые картинки) и тексты прежде всего для тренировки внимания и его концентрации.

Результаты диагностики, представленные в таблице, показывают, что наша гипотеза подтверждается, и к окончанию третьего класса ребята с хорошим уровнем речевого развития, с высокой вербальной активностью, показывают результаты, сопоставимые с результатами ранних обследований групп слабослышащих пятиклассников. Мы, продолжая работать над развитием коммуникативных способностей обучающихся с нарушением слуха во внеучебной деятельности, можем надеяться на более высокий результат развития словесно-логического мышления к окончанию начальной школы. В свою очередь это может повлиять на изменение маршрута обучения с варианта 2.2 на вариант 2.1, т.е. быть достаточно подготовленными к продолжению обучения в условиях инклюзии общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Барабанов, Р. Е. особенности коммуникативной функции детей с нарушением слуха / Р. Е. Барабанов // Молодой ученый. — 2015. — №5 (85). — С. 559-560.
2. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. — 3-е изд., стер. — Москва : Издательский центр «Академия», 2007. — 464 с.
3. Гигиенические требования к работе на компьютере для детей разных возрастов // Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Саратовской области. — URL: <https://clck.ru/3Qxhh6> (дата обращения 24.07.2025)
4. Струнина, О. Ю. К вопросу о проблеме развития навыков смыслового чтения у современных школьников / О. Ю. Струнина // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 4 (101). — С. 113-117. — URL: <https://clck.ru/3Qxi3K> (дата обращения 24.07.2025).

5. Статистика детей с ОВЗ в России 2023 — данные и тренды // Freeway. Журнал с гайдами и советами. 2023. — URL: <https://freewaygrp.ru/faq/statistika-detey-s-ovz-v-rossii-2023-dannye-i-trendy.html> (дата обращения 18.11.2023)
6. Словесные субтесты // Психологические тесты онлайн : сайт. — URL: <https://psytests.org/iq/zamb.html> (дата обращения 18.11.2023)
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. N 286 — URL: https://sh-int-severnaya-r56.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/prikaz286.pdf (дата обращения 24.07.2025)
8. Савчук, Е. В. Проблема формирования смыслового чтения в условиях цифровой среды и пути её решения / Е. В. Савчук. — URL: https://shkolazykovskaya-r73.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/konferentsiya_2024/Savchuk_Ulyanovsk_statya.pdf (дата обращения 24.07.2025)
9. Статистика нарушений слуха в России 2023 — URL: <https://viascio.ru/faq/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D0%BD%D0%B0%D1%80%D1%83%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B9-%D1%81%D0%BB%D1%83%D1%85%D0%B0-%D0%B2-%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8-2023> (дата обращения 18.11.2023)
10. Вербальное и невербальное мышление: особенности, различия и развитие. — URL: <https://vplate.ru/myshlenie/verbalnoe-i-neverbalnoe/> (дата обращения 18.11.2023)
11. Психологические особенности развития мышления и речи детей с нарушениями слуха. — URL: <https://clck.ru/3QxjNF> (дата обращения 18.11.2023)

Формирование инклюзивной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья через взаимодействие с коллективом

Гребенькова Н. Ю., педагог-психолог,
Самарский финансово-экономический колледж — Самарский филиал
Финуниверситета, г. Самара

Обоснованность выбранной темы связана с важностью подготовки обучающихся и преподавателей к эффективному внедрению инклюзивных практик в образовательные учреждения, направленных на облегчение адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью к условиям колледжа. Представленные в публикации практические упражнения способствуют формированию навыков общения, воспитывают сочувствие и взаимное уважение среди обучающихся. Основная задача исследования состоит в развитии способностей к сопереживанию и уважительному отношению к студентам с особыми потребностями, что обеспечивает их вовлечение в активное межличностное взаимодействие и создает благоприятную обстановку, способствующую развитию коммуникативных навыков и эмоциональной устойчивости. Статья описывает специально разработанный психолого-педагогический тренинг, предназначенный для налаживания контактов между нормотипичными обучающимися и студентом с ОВЗ. Приведенные материалы представляют собой ценный ресурс для педагогов-психологов и классных наставников образовательных организаций.

Вопрос социальной адаптации людей с инвалидностью, связанный с их возможностью полноценно интегрироваться в общество здоровых людей, в настоящее время приобретает особое значение. Новое столетие ознаменовалось изменением подходов к тем, кому судьба дала особые физические ограничения. Сегодня широко используется термин «инклюзивное образование», обозначающий систему совместного обучения, в рамках которой все дети, включая тех, чьи способности отличаются от общепринятых норм, имеют равные права на получение образования. Законодательством закреплено право каждого ребенка посещать образовательные учреждения вне зависимости от степени своего физического или умственного развития и имеющих медицинских показаний [1]. Часто поднимаются вопросы о создании удобных условий для людей с инвалидностью в здоровой социальной среде, однако гораздо реже уделяется внимание тому, как подготовить обычных людей к ситуации, когда в коллектив попадает ученик с ограниченными возможностями здоровья. Именно от реакции и поведения здорового окружения зависит, сможет ли

ребёнок с ОВЗ стать полноправным членом группы, ощутить свою востребованность и принятие среди сверстников.

Наша главная задача заключалась в формировании у студентов эмпатии и уважения к лицам с инвалидностью, что должно способствовать полной интеграции последних в коллектив, созданию доброжелательной обстановки, способствующей развитию навыков общения и поддержанию эмоционального равновесия.

Рассмотрим опыт, полученный педагогом-психологом при проведении тренингов в группах первого курса, имеющими в составе обучающихся инвалидов и детей с ОВЗ, на примере разработанного тренингового занятия «Каждый особенный, каждый нужен!», направленного на выстраивание доверительных взаимоотношений в студенческой группе, формирование глубокого понимания и признания ценности каждого студента, как уникальной личности.

Первое упражнение, предложенное студентам, носит название «Определите эмоцию». Его суть заключается в расширении эмоционального диапазона обучающихся, поощрении свободного выражения чувств и эмоций посредством социально одобряемых методов. Хотя упражнение выглядит простым, оно нередко вызывает недоумение у молодых людей, потому что им непросто описать словами испытываемые в настоящий момент чувства и эмоции, что приводит к осмыслению того факта, что внешние признаки настроения далеко не всегда верно интерпретируются. Особенностью этого момента является подчёркивание равенства в способности испытывать и проявлять эмоции всеми людьми, независимо от их социального положения.

Следующим этапом идёт упражнение под названием «Плюсы и минусы». Главная цель преподавателя-психолога здесь — продемонстрировать, что любая ситуация, будь она неприятной или приятной, имеет обе стороны медали, и важно научиться распознавать их. Даже самые тяжёлые обстоятельства несут в себе полезные уроки и возможности для роста. Работая в командах, студенты приобретают навыки анализа ситуаций с разных ракурсов, ищут разнообразные выходы из сложных положений, даже тех, которые на первый взгляд кажутся совершенно неразрешимыми. Специалист помогает молодым людям прийти к осознанию того, что в нашем мире никто не хуже и не лучше, а есть лишь уникальные истории и задачи, стоящие перед каждым человеком, решать которые эффективнее всего совместными усилиями.

Затем проходит интерактивное упражнение «Мои достоинства и недостатки». Эта игра имеет большое значение благодаря своей диагностической направленности. Ее цель — выявление уровня самооценки студента, его отношения к себе и наличия уверенности в собственных силах. Анализ результатов показывает, что обучающиеся с низкой самооценкой

охотно перечисляют свои отрицательные качества, но испытывают трудности с определением хотя бы трёх положительных характеристик.

После того, как участники озвучили свои положительные и отрицательные стороны, педагог-психолог приглашает остальных оказать поддержку тем, кто оказался неспособен самостоятельно назвать свои достоинства. Остальные студенты предлагают свои наблюдения, отмечая хорошие качества одногруппника, что способствует повышению самооценки и укреплению ощущения важности каждого для коллектива. Такая практика развивает привычку замечать положительные черты как в себе, так и в окружающих, сближает участников и улучшает взаимопонимание в группе.

Упражнение «Поиск сходств и различий» даёт студентам шанс осознать богатство человеческих характеров и поведенческих особенностей, наблюдая за отличиями друг друга. Одновременно оно помогает обнаружить общие черты, объединяющие участников в единую общность, где каждый сохраняет собственную неповторимую личность, являясь важной составляющей общего дела.

Завершающим этапом выступает упражнение «Источник моих возможностей». Оно предназначено, чтобы представить желаемую картину своей жизни через год, поднимая важные вопросы постановки целей и путей их достижения. Особое внимание уделяется ресурсам, которыми располагает каждый студент для продвижения вперед. Обычно здесь проявляется тенденция иждивенчества у студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, ведь многие из них привыкли получать помощь и жалость со стороны общества. Однако наблюдение за успехами однокурсников стимулирует их формировать собственное мнение относительно планирования будущего и способов достижения поставленных задач.

Порядок следования упражнений критичен лишь в начальном и финальном этапах. Первое упражнение служит для снятия эмоционального напряжения и плавного погружения в тренинговую деятельность, тогда как последнее подводит итог всему занятию, вдохновляя участников на решение возникающих трудностей и оставляя после себя позитивный настрой. Промежуточные упражнения можно чередовать в произвольном порядке, исходя из потребностей конкретной группы.

Итак, регулярное проведение подобного рода тренингов способствует эффективной интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в студенческий коллектив. При этом остальные студенты начинают воспринимать таких ребят не как объект жалости или снисхождения, а как равных друзей и партнёров по общению. Хотя разговоры об инклюзивности идут давно, преподаватели и сами студенты пока недостаточно подготовлены к адекватному восприятию особых сокурсников без излишнего страха или сострадательного отношения. Следовательно, необходим двунаправленный подход: обеспечение доступности и комфорта

для самих студентов с ОВЗ и специальное обучение преподавателей и здоровых студентов грамотному поведению и взаимодействию с такими ребятами, исключаящему необоснованную жалость и сопровождающемуся уважением и поддержкой [2].

Представленное мной направление деятельности представляется весьма перспективным, поскольку используемый двусторонний подход к решению указанной проблемы, на мой взгляд, демонстрирует наибольшую эффективность. Этот метод позволяет преобразовать эмоциональное восприятие окружающих людей по отношению к инвалидам, способствуя улучшению их интеграции в общество.

Список литературы

1. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации. Федеральный закон от 24 ноября 1995 года № 181 // КонсультантПлюс : справочная правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/
2. Долгалева, Б. А. Социально-психологические проблемы инвалидов / Б. А. Долгалева, В. Н. Ладикова // Человек: его сущность, развитие и проблемы / под ред. В. С. Кукушина. — Вып. 1. — Ростов на Дону, 2009.
3. Программа тренинговых занятий по социальной адаптации подростков «Твой мир». — URL: <https://uchebana5.ru/cont/1272983.html>

Эффективность программы семейного клуба в формировании психологической готовности родителей к адаптации детей к условиям ДОО

Даньшова М. В., педагог-психолог, учитель-дефектолог,
Детский сад «Светлячок» с. Алексеевка м. р-на Алексеевский Самарской
области

Актуальность исследования обусловлена противоречием между потребностью семей в психолого-педагогическом сопровождении в период адаптации и неэффективностью традиционных форм работы с родителями, что требует разработки инновационных моделей психологического просвещения.

Научный интерес и практическая ценность исследования обусловлены потребностью в обосновании и оценке эффективности комплексных программ, которые не просто информируют родителей, а целенаправленно формируют их психологическую готовность к новому этапу жизни ребенка, тем самым создавая условия для его успешной, безболезненной адаптации и гармоничного развития в дошкольном учреждении.

Цель статьи — проанализировать опыт реализации программы семейного клуба «В детский сад с радостью», направленной на повышение психологической грамотности родителей на базе структурного подразделения государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы «Образовательный центр» имени Героя Советского Союза Ваничкина Ивана Дмитриевича с. Алексеевка муниципального района Алексеевский Самарской области — детского сада «Светлячок».

К основным проблемам, с которыми сталкиваются родители относятся трудности речевого развития (недостаточный словарный запас, дефекты звукопроизношения), негативные поведенческие проявления (капризы, истерики, упрямство, агрессия), проблемы адаптации к детскому саду, а также сложности в эмоционально-волевой сфере детей (тревожность, страхи). Наши выводы подчеркивает исследование типичных затруднений современных родителей детей раннего и дошкольного возраста, выявленных на основе контент-анализа их консультационных запросов, проведенных группой авторов (Л. В. Арамачева, Е. Ю. Дубовик, О. М. Вербианова) [1, с. 139].

Современные исследователи-практики демонстрируют эффективность различных форм психологического просвещения родителей в ДОО. Е. Н. Новожилова раскрывает опыт работы через многофункциональный родительский клуб, где ключевыми формами стали тематические объединения («Клуб будущих первоклассников», «Клуб отцов»), совместные детско-родительские занятия и выпуск газеты «Заочный родительский клуб» для

дистанционной поддержки. Особую эффективность показали практико-ориентированные формы: игротека с выдачей развивающих игр на дом и тематические памятки от психолога [4, с. 98]. О. В. Николаева и Е. К. Яковлева описывают консультационный центр «Академия для родителей» для семей с детьми с ОВЗ, реализующий индивидуальное и групповое консультирование, семинары-практикумы и дистанционную поддержку [3, с. 33]. Н. Г. Авдеева представляет опыт семейного центра «Ромашка», где применяются интерактивные лекции с видеоанализом, мастер-классы совместного творчества, игротренинги и мотивационные видеоролики [2, с. 9]. Общим результатом всех моделей является повышение родительской компетентности, формирование ответственной воспитательной позиции и создание благоприятного эмоционального климата в семьях.

Актуальным представляется реализация комплексных просветительских программ, одной из которых является семейный клуб «В детский сад с радостью», направленной на повышение психологической грамотности родителей на базе структурного подразделения государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы «Образовательный центр» имени Героя Советского Союза Ваничкина Ивана Дмитриевича с. Алексеевка муниципального района Алексеевский Самарской области — детского сада «Светлячок».

Актуальность программы обусловлена её нацеленностью на преодоление дезадаптации через работу с родительской тревогой, интеграцией семейного и общественного воспитания, реализацией партисипаторного подхода и формированием у родителей рефлексивного отношения к воспитательной деятельности.

В основу программы положены современные психологические подходы, обеспечивающие ее комплексность и эффективность. Реализуемый системный и семейно-ориентированный подход предполагает рассмотрение семьи как целостной системы, где работа направлена не только на ребенка, но и на родителей, их взаимоотношения, установки и стиль воспитания. Личностно-деятельностный подход обеспечивает учет возрастных и индивидуальных особенностей детей через вовлечение родителей в активную игровую, творческую и коммуникативную деятельность, способствуя глубокому усвоению знаний и формированию практических навыков. Гуманистический подход создает атмосферу принятия и доверия, акцентируя внимание на уважении к личности каждого участника, его эмоциональном благополучии и развитии позитивной самооценки. Одновременно профилактический подход направлен на предупреждение дезадаптации, снижение стрессовых состояний и формирование психологических ресурсов для успешного преодоления кризисного периода, что в совокупности создает

прочную основу для гармоничного развития ребенка в условиях дошкольного учреждения.

В рамках психологического просвещения родителей применяется комплекс современных технологий и методик, сочетающий теоретическое просвещение с практическим освоением навыков. Интерактивные групповые формы работы включают семинары-практикумы «Режим дня: основа спокойной адаптации» и круглые столы «Возрастные кризисы: понять и принять», где обсуждаются ключевые темы адаптации; дискуссии «Трудное поведение: что стоит за капризами?» с анализом реальных случаев; а также тренинги детско-родительского взаимодействия «Учимся слышать друг друга», направленные на развитие эмпатии и сотрудничества. Совместные занятия родителей с детьми, такие как «В гостях у сказки» или «Путешествие в страну игр», проводятся в игровой форме, объединены единым сюжетом, включают ритуалы (приветственная песенка «Здравствуй, дружок»), подвижные игры «Прятки с мишкой» и творческие задания «Солнечный рисунок», что способствует снижению тревожности и укреплению эмоциональной связи. Методы арт- и музыкотерапии реализуются через использование музыкальной серии Железновых «Музыка с мамой» в упражнении «Танцуем вместе с мамой» для регуляции эмоционального состояния, а также творческие мастерские «Волшебный пластилин» и рисование «Мое настроение» как способ выражения эмоций и снятия напряжения. Рефлексивные методы представлены анкетированием «Мой ребенок в детском саду» на разных этапах программы и проведением заключительных обсуждений «Мои открытия сегодня», способствующих формированию осознанной родительской позиции через самонаблюдение и анализ. Игровые технологии включают ролевые игры «Идем в садик», подвижные игры «Веселый паровозик» и коммуникативные игры «Передай улыбку», которые служат эффективным инструментом моделирования поведения и отработки навыков адаптации в безопасной игровой ситуации.

Положительная результативность программы подтверждается динамикой ключевых показателей за 2024-2025 годы. Наиболее значимым является повышение уровня адаптации детей: если в 2024 году количество воспитанников с легкой степенью адаптации составило 78 %, то к 2025 году этот показатель вырос до 92 %, при этом доля детей с тяжелой и средней степенью дезадаптации сократилась с 15 % до 4 %. Рост психолого-педагогической компетентности родителей, измеряемый по данным анкетирования, показал увеличение с 65 % до 89 % родителей, демонстрирующих уверенное применение освоенных техник взаимодействия. Улучшение эмоционального климата в семьях участников отразилось в снижении уровня тревожности, о котором сообщили 95 % родителей в 2025 году против 70 % в 2024. Активная включенность родителей в образовательный процесс стабильно высока: в совместных мероприятиях

регулярно участвуют 88 % семей (в 2024 году — 75 %). Наконец, наблюдается устойчивое развитие социальных и коммуникативных навыков у детей: по оценкам воспитателей, 91 % выпускников программы в 2025 году легко идут на контакт со сверстниками и адаптируются к групповым правилам.

Таким образом, реализация программы семейного клуба «В детский сад с радостью» на базе Детского сада «Светлячок» с. Алексеевка подтвердила свою эффективность в достижении поставленной цели — повышении психологической грамотности родителей и создании условий для успешной адаптации детей. Комплексное применение современных психологических подходов, интерактивных форм работы и целенаправленное вовлечение семей в образовательный процесс позволило не только значительно улучшить показатели адаптации воспитанников, но и сформировать у родителей осознанную, компетентную позицию, что в совокупности способствовало созданию благоприятной эмоциональной среды и гармоничному развитию детей в условиях дошкольного учреждения.

Список литературы

1. Авдеева, Н. Г. Опыт организации семейного центра в условиях дошкольного образовательного учреждения / Н. Г. Авдеева // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Курск, 29-31 марта 2018 года. Том Часть 2. — Курск : Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2018. — С. 9-11.
2. Арамачева, Л. В. Анализ затруднений современных родителей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста, в вопросах воспитания, развития и обучения ребенка / Л. В. Арамачева, Е. Ю. Дубовик, О. М. Вербианова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). — 2022. — № 3 (61). — С. 139-147.
3. Николаева, О. В. Консультационный центр «Академия для родителей» в дошкольном образовательном учреждении, как направление работы по оказанию ранней помощи семьям воспитывающих детей дошкольного возраста с инвалидностью и (или) ограниченными возможностями здоровья / О. В. Николаева, Е. К. Яковлева // Ранняя помощь и сопровождение : Сборник статей ежегодной Научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 14 сентября 2022 года. — Санкт-Петербург : Общество с ограниченной ответственностью «ЦИАЦАН», 2022. — С. 33-36.
4. Новожилова, Е. Н. Родительский клуб как форма сопровождения семьи / Е. Н. Новожилова // Психологическая культура и психологическое здоровье личности в современных социокультурных условиях : региональная научно-практическая конференция, Тольятти, 26 января 2015 года. — Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2015. — С. 98-100.

Анализ эффективности профилактики травли и решения конфликтных ситуаций посредством внедрения восстановительных технологий

Дёкина Е. А., педагог-психолог,
ГБОУ СОШ № 1 «ОЦ» ж/д ст. Шентала м. р-на Шенталинский Самарской области

Аннотация. В статье обобщён практический опыт по профилактике травли и деструктивного поведения среди школьников через внедрение восстановительных практик. Показана эффективность работы с просветительским проектом «ОБИДКА — культура примирения». Подчёркивается, что данный подход способствует не только разрешению конкретных конфликтов, но и созданию в детском коллективе благоприятного психологического климата, основанного на уважении и взаимопонимании. Материалы статьи могут быть полезны педагогам, школьным психологам и администрации образовательных учреждений.

Ключевые слова: травля, буллинг, восстановительные практики, служба примирения, школьная медиация, профилактика, школьный климат.

Проблема буллинга, или травли, в школьной среде остаётся одним из самых острых вызовов для современного образования. Последствия травли разрушительны не только для жертв, но и для агрессоров, наблюдателей и общего психологического климата в коллективе. Стандартные меры, такие как беседы и наказания, часто носят симптоматический характер и не искореняют причин явления. В нашем учебном заведении мы пришли к выводу, что эффективная профилактика должна быть не запретительной, а просветительской и превентивной. В январе 2024 года начинающая команда волонтеров приняла участие в ежегодном просветительском проекте «Обидка». Этот проект стал стержнем нашей работы по созданию среды, где ценность каждого ребёнка является неприкосновенной.

В 2024-2025 учебном году в классах, где наблюдалась физическая и вербальная агрессия (а это 5-й, 6-й, 7-й, 8-й классы), волонтерами школьной службы примирения проведены занятия в рамках просветительского проекта «Обидка», восстановительные круги сообщества. Эффективность проведённых мероприятий отслеживалась при помощи анонимного опросника. В опроснике содержатся 5 вопросов с вариантами ответов, касающихся взаимоотношений со сверстниками:

1. «Насколько в классе принято помогать одноклассникам при возникновении трудностей в учёбе».
2. «Есть ли кто-то из ребят в классе, кто всегда остаётся в стороне от общих мероприятий?»
3. «Как ты считаешь, можно ли обзывать одноклассников?»

4. «Как ты считаешь, можно ли устраивать бойкот (не общаться, игнорировать полностью) одноклассникам?»

5. «Что ты сделаешь, если увидишь, что кого-то из ребят обзывают или бьют сразу несколько ребят?»

Результаты опроса в классах

Ответы на первый вопрос «Насколько в классе принято помогать одноклассникам при возникновении трудностей в учёбе» показали, что в 5-м классе наибольший процент детей ответили, что в классе все помогают друг другу с учёбой, в остальных классах существует проблема взаимопомощи, многие отмечают, что в классе помогают только своим друзьям (рисунок 1). Этот факт может объясняться классическим проявлением взросления и формирования социальной структуры класса. К 6-7-му классу в коллективе чётко выделяются группы по интересам, успеваемости, социальной активности. Помощь становится «внутренним ресурсом» группы. Учёба становится сложнее, начинается подготовка к экзаменам, растёт осознание конкуренции (рейтинги, олимпиады, поступление). Помогать «конкуренту» из другой группы становится невыгодно. Подростки боятся осуждения со стороны своей референтной группы («Зачем ты с ним возишься? Он же ботаник/неудачник»). Помощь «не своему» может быть расценена как предательство. С одной стороны, подростковая эмпатия углубляется, но она становится более направленной. Они искренне хотят помочь своему другу, но могут быть безразличны к проблемам того, с кем не общаются.

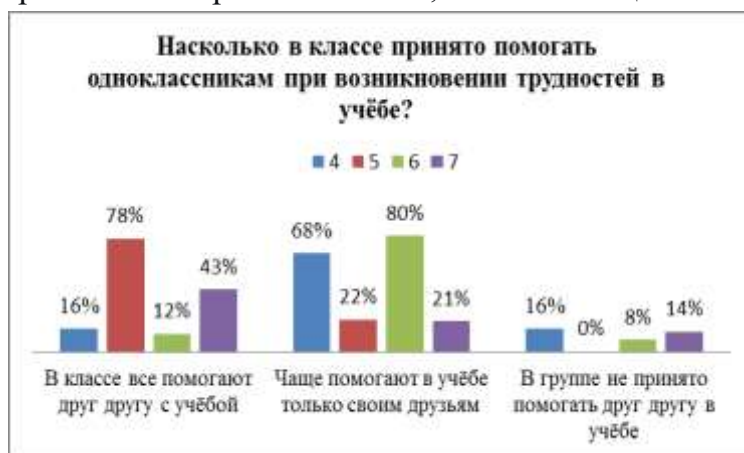


Рисунок 1.

Анализ ответов на вопрос «Есть ли кто-то из ребят в классе, кто всегда остаётся в стороне от общих мероприятий?» выявил, что большинство ребят 6-го и 7-го класса отмечают проблему взаимоотношений по данному вопросу и отвечают, что есть один или несколько ребят с кем большинству неприятно общаться, поэтому его не зовут. Данный анализ позволяет судить о внутреннем социальном неблагополучии.

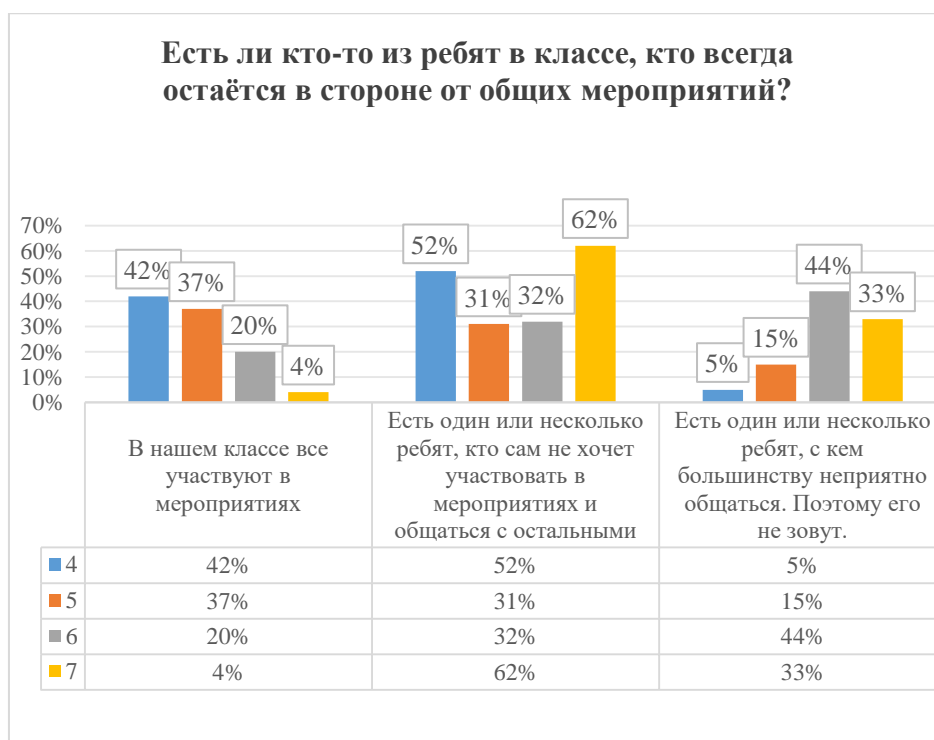


Рисунок 2.

Проблема оскорбления одноклассников выявлена в 7 и 6 классах, в 4-м классе 42 % обучающихся отвечают, что можно, только, если человек сильно «довёл» меня.

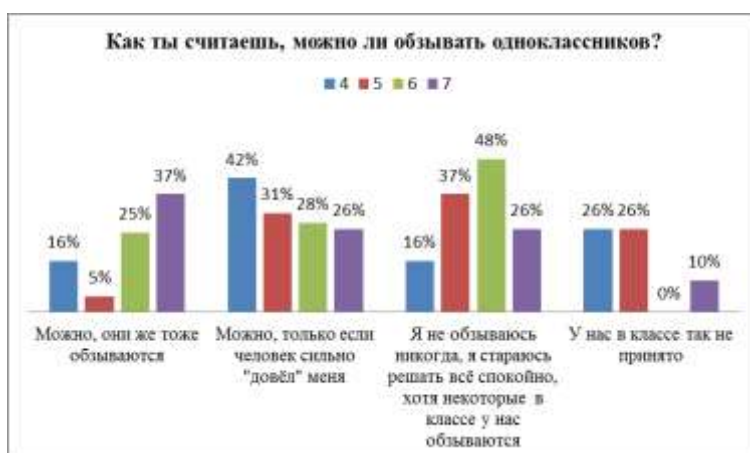


Рисунок 3.

На вопрос «Как ты считаешь, можно ли устраивать бойкот (не общаться, игнорировать полностью) одноклассникам?» наибольший процент детей соглашались в 6, 4-х классах. Но в целом бойкот дети допускают в каждом классе для того, чтобы показать человеку, который плохо поступил или как крайняя мера, если договориться не удалось.

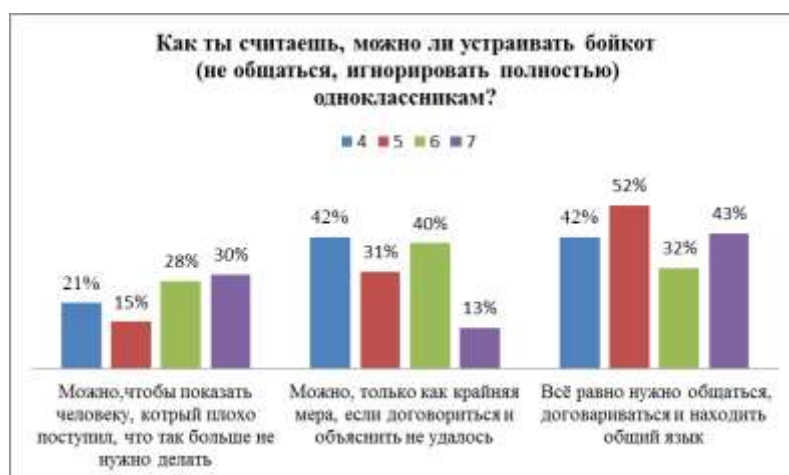


Рисунок 4.

На вопрос «Что ты сделаешь, если увидишь, что кого-то из ребят обзывают или бьют сразу несколько ребят?» большинство ребят ответили, что сообщат учителю. Кроме этого ребята выбирают вариант «вступлюсь за того, кого бьют, обзывают, так как нападать на одного человека нечестно», особенно в 6-м классе. В 4-м классе такой вариант не один ученик не рассматривает, возможно, из-за возраста. Четвероклассники расскажут об этом взрослым, но среди них есть 10 %, которые присоединятся к тем, кто избивает (обзывает) одного, если это будет весело. Это показатель того, что у части младших школьников: слабо развита эмпатия. Они не осознают в полной мере боль и унижение жертвы. Они видят в ситуации не конфликт и страдание, а игру. Правильный и взрослый поступок в данном случае — выбор «сообщить учителю».

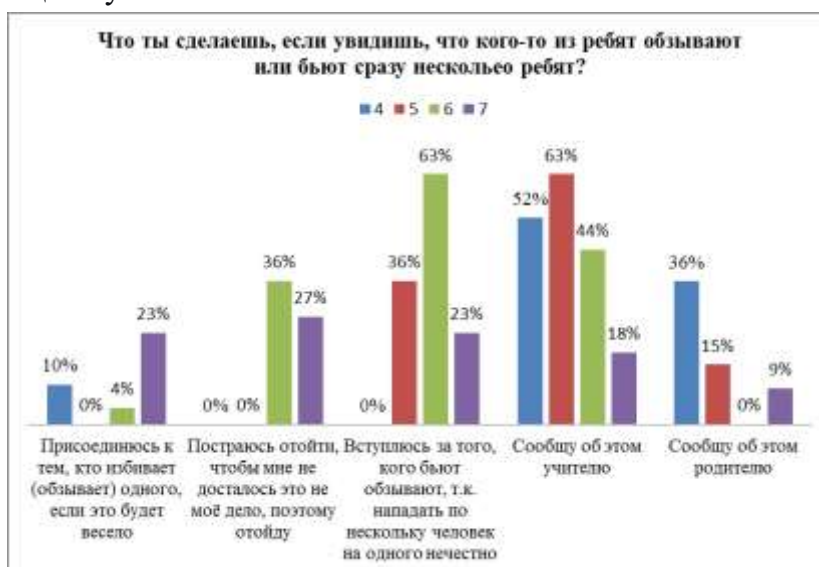


Рисунок 5.

Ключевыми мероприятиями проекта «Обидка» в 2024-2025 учебном году в 4-7-х классах являлись циклы тематических классных часов: «Вводное занятие для детей «Буллинг и его виды», вовлечение обучающихся в

интерактивное обсуждение последствий и причин буллинга в коллективе, проведение кругов сообщества на тему «Самоутверждение», просмотр и обсуждение мультфильма «Гадкий утёнок» — 4-е классы, фильма «Забитая правда» — 5-6-е классы, «Чучело» — 7 классы. Заключительным этапом проекта стали игры на сплочение. По запросу администрации и классных руководителей проведено 5 кругов сообщества по проблеме класса на темы «Кибербуллинг и его последствия», «Безопасные игры», «Правила нашего класса». Для родительской общественности по запросу классных руководителей проводились круги сообщества «Последствия травли», «Проблемы в воспитании ребёнка».

По результатам проведённых занятий наблюдается положительная динамика в классах по всем критериям.

Критерий взаимопомощи. По критерию взаимопомощи в 4-м классе на 36 % увеличилось количество ребят, считающих, что в классе все друг другу помогают, в остальных классах также видим, хотя и небольшое увеличение по данному критерию. Следует учитывать, что в пятом классе изначально большой процент считают, что все друг другу помогают при возникновении трудностей в учёбе. Конфликты в основном возникают между отдельными учениками.

Критерий социальной активности. Наибольший процент обучающихся, по данному критерию зафиксирован в 5-м классе на 23 %. В остальных классах зафиксирована незначительная положительная динамика.

Критерий недопустимости оскорблений одноклассников. Положительная динамика выражена в 7-м классе, в остальных классах незначительное повышение.

Зафиксирована выраженная положительная динамика по критерию «Бойкот», особенно в 4-м и 7-м классах. Ребята считают, что всё равно нужно общаться, договариваться и находить общий язык.

В случае свидетельства избиений или оскорблений одного ученика несколькими наблюдается также положительная динамика, где ребята выбирают наиболее социально приемлемый вариант решения в этой ситуации обратиться за помощью к взрослым в среднем на 16 %.

Список литературы

1. Нигматуллина, Т. А. Политическая медиация : учебное пособие / Т. А. Нигматуллина, О. Л. Терновая. — Уфа : Изд-во БИСТ (филиал) ОУП ВО «АТиСО», 216. — С. 16-19.
2. Кучегашева, П. П. Школьная служба примирения как средство сохранения психологического здоровья участников образовательного процесса / П. П. Кучегашева, Е. Ю. Колотева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2014. — № 12(3).— С. 89-92.
3. Просветительский проект «Обидка, или как организовать антибуллинговую работу с восстановительным подходом в детских и молодежных сообществах. — URL: <https://disk.yandex.ru/i/00Qy04JWRCYztw>

Сказки — помощники родителей в воспитании детей

Евсеева Т. О., педагог-психолог,
Чернова Н. Н., учитель-дефектолог,
Ахмирова К. Ф., социальный педагог,
ГБУ ЦППМСП «Бирюза» м. р. Сергиевский,
с. Сергиевск м. р-на Сергиевский Самарской области

Если хотите, чтобы ваши дети росли умными,
читайте им сказки.
Альберт Эйнштейн

В современном обществе наблюдается тенденция сокращения времени, которое молодые родители уделяют чтению сказок своим детям. Особенно это касается представителей поколения Z — лиц младше 28 лет, выросших в цифровой среде и активно использующих голосовых помощников и приложения вместо традиционного чтения. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), лишь 41 % детей до четырёх лет регулярно слушают сказки от родителей, тогда как в 2012 году этот показатель достигал 64 %.

Специалисты ГБУ ЦППМСП «Бирюза» м. р-на Сергиевский столкнулись с данной проблемой.

Мы провели анкетирование родителей по теме «Роль сказок в жизни ребенка». Анализ ответов родителей на некоторые вопросы анкеты показал следующее:

1. Как часто вы читаете (рассказываете) сказки своему ребёнку? (15 % часто, 68 % редко, 17 % не читаю)
2. Считаете ли вы, что чтение сказок существенно влияет на эмоциональное развитие ребёнка? (28 % да, 72 % нет)
3. Как вы оцениваете влияние сказок на поведение детей? (7 % высокое, 77 % среднее, 16 % не влияет)
4. Считаете ли вы, что сказки имеют воспитательный и развивающий характер? (28 % считаю, 23 % не считаю)
5. Выражает ли ребёнок свои эмоции или переживания при чтении сказок? (76 % выражает, 24 % не выражает)
6. Придумываете ли вы сказки для ребёнка или совместно с ним? (8 % да, придумываем, 92 % нет, не придумываем)

Проанализировав все ответы родителей, мы пришли к выводу, что только 38 % из них понимают важность влияния сказок на воспитание ребёнка.

Для повышения мотивации родителей и укрепления традиции регулярного семейного чтения были реализованы следующие мероприятия:

— Практикум «Волшебница — сказка!» для вовлечения родителей в процесс чтения.

— Круглый стол «Роль сказок в жизни ребёнка» с целью повышения педагогической компетентности родителей.

— Выставка творческих работ «Рисуем сказку», объединяющая детей и родителей.

— Краткосрочный проект «Воспитание сказкой», стимулирующий творческую активность.

— Совместное участие детей и родителей в тематических интернет-конкурсах.

— Этические беседы по мотивам сказок о дружбе и взаимопомощи с использованием иллюстраций и презентаций.

— Посещение Центра семейного чтения с интерактивной программой «Осень сказки принесла!».

— Использование дидактических игр на материале сказок для закрепления знаний (например, «Знаешь ли ты сказку?», «Узнай героя по описанию», пазлы и мозаики).

По итогам проделанной работы было проведено повторное анкетирование, результаты которого свидетельствуют о повышении интереса родителей к чтению и осознании важности сказок в воспитании. Количество родителей, считающих сказки важными помощниками в воспитании своих детей, возросло с 38 % до 43 %.

Благодаря проведенной работе мы убедились, что совместное чтение сказок родителями и детьми — это не просто увлекательное времяпрепровождение, а важный фактор формирования крепкой эмоциональной связи и развития ребёнка. Регулярное чтение помогает развивать воображение, креативность и одновременно знакомит ребёнка с важными жизненными ценностями в мягкой и доступной форме. Сказки подстраиваются под уровень восприятия ребёнка, позволяя ему найти в них именно то, что актуально для его развития в данный момент.

Для родителей новым аспектом понимания стало то, что повторное чтение одних и тех же историй не случайно — оно отражает внутренние потребности ребёнка и отвечает именно на те вопросы, которые для него сейчас наиболее значимы. Это доказывает, что сказки работают как своеобразный «наставник», который направляет ребёнка по пути эмоционального и социального взросления.

В современном мире, где традиционные обряды взросления теряют свою значимость, сказки становятся особенно важными. Они помогают детям подготовиться к жизненным переменам, объясняя сложные вещи через простые образы без прямых наставлений. Такой подход делает процесс

взросления менее стрессовым и способствует формированию внутренней мотивации для понимания общества и морали.

Таким образом, сказки — это мощный инструмент для развития ребёнка, который объединяет эмоции, мышление и социальные навыки. В эпоху цифровых технологий, когда семейное чтение становится редкостью, возрождение интереса к сказкам — важная задача для педагогов, психологов и родителей. Это поможет детям расти гармоничными и поддержит семейные ценности.

Список литературы

1. Петрановская, Л. В. Однажды в сказке. Читаем и развиваемся с психологом / Л. В. Петрановская. — Москва : Издательство АСТ. — 2022. — 256 с.
2. Бунятова, А. Р. Роль сказки в формировании духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста / А. Р. Бунятова // Успехи современного естествознания. — 2010. — № 6. — С. 85-88. — URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=8270>
3. Новикова, В. И. Использование традиций народной педагогики при воспитании доброты у младших школьников / В. И. Новикова. — Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2000.

Динамика интеллектуального развития обучающихся в школах с низкими образовательными результатами и обычных школах

Еграшкина Е. А., научный сотрудник,

Яхина Р. Р., научный сотрудник,

Грачев Ю. А., начальник лаборатории практической психологии в системе образования,

ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара

Аннотация. В статье представлены результаты многолетнего мониторинга интеллектуального развития учащихся общеобразовательных организаций, включая школы с низкими образовательными результатами (ШНОР) и школы с обычными образовательными результатами. В исследовании использован комплекс психодиагностических методик (прогрессивные матрицы Равена, ГИТ, ШТУР-2, тест Тулуза—Пьерона, тест Бендера). Показано, что уровень интеллектуального развития, а также показатели внимания и работоспособности, у обучающихся ШНОР статистически ниже, чем у сверстников из обычных школ, особенно на начальных этапах школьного образования. Корреляционный анализ подтвердил высокую прогностическую ценность ранних показателей скорости и точности выполнения тестовых заданий. Проведен сравнительный анализ динамики развития, выделены основные особенности группы риска.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, психологическое здоровье, школы с низкими образовательными результатами, прогрессивные матрицы Равена, тест Тулуза—Пьерона, минимальные мозговые дисфункции (ММД), мониторинг.

В рамках мониторинга психологического здоровья учащихся общеобразовательных организаций (1, 4 и 7 классы) в 2018–2025 гг. сотрудники Регионального социопсихологического центра ежегодно проводили исследование учащихся. Цель мониторингового исследования заключалась в комплексном изучении психологического здоровья обучающихся, включающем диагностику уровня интеллектуального развития, состояния эмоциональной, личностной и ценностной сфер.

В данной статье представлены результаты мониторинга интеллектуальной сферы обучающихся школы с низкими образовательными результатами (ШНОР) — МБОУ «Школа № 73» г.о. Тольятти, а также для сопоставления данные двух школ с обычными образовательными результатами («норма») — МБОУ «Школа № 32» г.о. Тольятти и МБОУ «Школа № 121» г.о. Самара. Всего в исследовании приняло участие 110

обучающихся (36 — ШНОР, 74 — школы «норма»). Рассматриваются результаты за 2018 год (1 класс), 2022 год (4 класс), 2025 год (7 класс).

Методы исследования

Для проведения исследования был использован инструментарий открытого реестра психодиагностических методик, вызывающих доверие профессионального сообщества [1]:

- Прогрессивные матрицы Дж. Равена — оценка способностей к абстрактному мышлению, целостному восприятию образа, пространственному воображению.
- Групповой интеллектуальный тест (ГИТ) — диагностика умственного развития детей 10–12 лет (4–6 классы), определение овладения понятиями и логическими операциями.
- Школьный тест умственного развития (ШТУР-2) — диагностика детей 13–16 лет (7–9 классы), оценка эффективности обучения, развитие вербального интеллекта.
- Тест Тулуза—Пьерона — количественная диагностика свойств внимания, сенсомоторных характеристик и интеллектуальной работоспособности.
- Тест Бендера — оценка зрительно-моторной координации.

Результаты исследования и их анализ

Уровень развития невербального интеллекта по тесту Равена в 1 классе у многих учащихся обычных школ был средним и высоким (46 %), тогда как в школах с НОР низкий и очень низкий уровень показали 47 % участников.

Таблица 1.

Показатели интеллектуального развития обучающихся школ
с НОР и обычных

Уровень интеллекта	Равен 1 класс		Равен 4 класс		ГИТ 4 класс		ШТУР 7 класс	
	Школа «норма»	ШНОР	Школа «норма»	ШНОР	Школа «норма»	ШНОР	Школа «норма»	ШНОР
очень высокий	5%	3%	8%	3%	4%	0%	17%	0%
высокий	26%	11%	22%	6%	46%	15%		
средний	15%	11%	29%	15%	31%	41%	76%	85%
близкий к среднему	23%	28%	19%	47%				
низкий	27%	39%	16%	29%	16%	44%	7%	15%
очень низкий	4%	8%	5%	0%	3%	0%		

Анализ различий:

- Учащиеся школ «норма» показывают лучшие результаты по высокому и очень высокому уровню интеллекта по сравнению с ШНОР.

- Доля учеников с низким интеллектуальным уровнем значительно выше в ШНОР, особенно на начальном этапе обучения.
- По мере взросления, у всех учащихся наблюдается улучшение результатов интеллектуальных тестов, однако межгрупповые различия сохраняются.
- К 7 классу количество учеников с низким уровнем интеллекта среди ШНОР снизилось с 44 % (4 класс) до 15 % (7 класс).

Таблица 2.

Результаты теста Тулуза—Пьерона для 1-х классов

Показатель	Школа «норма»	ШНОР
Уровень скорости		
очень высокий	12%	0%
высокий	26%	0%
норма	30%	22%
низкий	27%	33%
очень низкий	4%	44%
Уровень точности		
очень высокий	42%	28%
высокий	18%	17%
норма	22%	8%
низкий	7%	6%
очень низкий	11%	42%

Внимание и работоспособность у детей школ с НОР значительно ниже: 78 % детей показали низкую или очень низкую скорость работы, 48 % — низкую точность выполнения заданий; для школ «норма» — 32 % и 18 % соответственно.

Согласно исследованиям Л. А. Ясюковой посредством теста Тулуза—Пьерона у детей могут быть выявлены специфические признаки минимальных мозговых дисфункций (ММД) [2, 3, 4]. С использованием теста Тулуза—Пьерона выявлялись признаки, проявляющиеся как снижение скорости реакций, ошибки (ложные тревоги, пропуски сигналов), увеличение числа ошибок при утомлении и стрессе. Для таких детей также характерны гиперактивность, трудности с фокусировкой внимания, импульсивность, проблемы с организацией поведения и усвоением базовых учебных навыков.

То есть в школу с НОР изначально пришли дети с низким уровнем интеллектуальной готовности к обучению. Более половины детей с НОР демонстрировали сочетание низкого интеллекта, слабой зрительно-моторной координации (тест Бендера) и выраженных нарушений внимания. В ряде случаев отмечались признаки задержки психического развития церебрально-органического генеза — недостаточность памяти, медлительность

психических процессов, слабая переключаемость. Такие дети требуют очень много внимания педагогов, обучение идет медленно и с большими трудностями.

Корреляционный анализ

Проведен анализ взаимосвязи показателей интеллектуальных методик и теста Тулуза-Пьерона по коэффициенту Спирмена ($p < 0.01$):

1. Корреляция между уровнем интеллекта по тесту Равена (1 класс) и скоростью по тесту Тулуза-Пьерона (1 класс): $r=0.438$. Положительная связь показывает, что более высокая скорость выполнения заданий по тесту Тулуза-Пьерона ассоциируется с высоким уровнем интеллекта по тесту Равена в первом классе.

2. Корреляция между уровнем интеллекта по тесту Равена (1 класс) и точностью по тесту Тулуза-Пьерона (1 класс): отсутствует значимая корреляция. Нет связи между этими двумя параметрами, что означает независимость точности выполнения заданий от уровня интеллекта.

3. Корреляция между уровнем интеллекта по тесту Равена (1 класс) и уровнем интеллекта по тесту Равена (4 класс): $r=0.458$. Значимая положительная связь говорит о стабильности интеллекта ребёнка от первого к четвёртому классу.

4. Корреляция между скоростью по тесту Тулуза-Пьерона (1 класс) и точностью по тесту Тулуза-Пьерона (1 класс): $r=0.405$. Отмечается умеренная положительная зависимость между скоростью и точностью выполнения заданий в рамках теста Тулуза-Пьерона в первом классе.

5. Корреляция между точностью по тесту Тулуза-Пьерона (1 класс) и уровнем интеллекта по методике ГИТ (4 класс): $r=0.383$. Наличие умеренной положительной связи между точностью выполнения заданий в первом классе и уровнем интеллекта в четвёртом классе по методике ГИТ.

6. Корреляция между точностью по тесту Тулуза-Пьерона (1 класс) и уровнем интеллекта по методике ШТУР (7 класс): $r=0.349$. Умеренно выраженная положительная связь указывает на некоторое сохранение влияния точности выполнения заданий в раннем возрасте на общий уровень интеллекта в подростковом периоде.

Ранние показатели скорости и точности выполнения заданий обладают высокой прогностической ценностью относительно последующего интеллектуального развития.

Список литературы

1. Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193. — Текст : электронный. — Режим доступа: <https://clck.ru/3QHr5s> (дата обращения: 20.10.2025)

2. Ясюкова, Л. А. Минимальные мозговые дисфункции у младших школьников: учебно-методическое пособие / Л. А. Ясюкова. — Санкт-Петербург: Речь, 2003. — 128 с.
3. Ясюкова, Л. А. Социальный интеллект детей и подростков / Л. А. Ясюкова, О. В. Белавина. — Москва : Институт психологии РАН, 2017. — 181 с. — ISBN 978-5-9270-0353-2.
4. Ясюкова, Л. А. Методика Л. А. Ясюковой. Определение готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: методическое руководство / Госстандарт России, ИМАТОН. — Изд. 8-е, испр. и доп. — Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2023.

Организация профилактической работы с подростками на основе результатов социально-психологического тестирования

Жадаева С. В., начальник отдела психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса образовательных учреждений, методист, ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара;
Тимошкина Т. И., педагог-психолог, ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара,
ГБОУ СОШ им. Н. С. Доровского с. Подбельск м. р-на Похвистневский Самарской области

Аннотация. В статье представлен практический опыт педагога-психолога по предупреждению и профилактике рискованного (в т.ч. аддиктивного) поведения подростков по результатам социально-психологического тестирования, а также по созданию условий психологического благополучия развития личности.

Ключевые слова: социально-психологическое тестирование, профилактика, рискованное (в т.ч. аддиктивное) поведение, психологическое благополучие.

Профилактическая работа с подростками является одним из основных направлений воспитательной в школе. Для обеспечения адресной профилактической работы и достижения ее эффективности ежегодно обучающиеся образовательных организаций (далее — ОО) участвуют в социально-психологическом тестировании (далее — СПТ).

СПТ и широкий спектр диагностических методик направлены на выявление факторов риска и факторов защиты в социуме подростка, но как показывает практика, не всегда дают полную картину возможного его психологического благополучия или неблагополучия.

Возможные риски получения недостоверной информации:

1. Современные подростки, в т.ч. из «групп риска» с присущим им максимализмом и желанием дать социально одобряемые ответы, часто имеют показатели шкалы лжи выше пороговых значений.

2. Перегруженные частыми тестированиями (в т.ч. по другим направлениям) подростки демонстрируют конформизм и угадывают, что от них хотят взрослые.

3. Подростки формально относятся к процедуре, требующей эмоционально-волевого напряжения и способности к рефлексии, поэтому проявляют небрежность, иногда даже не читая вопрос, дают недостоверные ответы.

4. Педагоги, озабоченные получением «благоприятной картинки» образовательной среды, невольно влияют на выбор социально одобряемых ответов обучающимися.

Важно минимизировать подобные риски и обратить внимание классных руководителей и администрации школы на то, что количество обучающихся, у которых по результатам СПТ выявлена высокая или высочайшая вероятность проявления рисков (в т.ч. аддиктивного) поведения не является показателем, влияющим на рейтинг ОО и напрямую не отражает качество воспитательной работы. В ГБОУ СОШ им. Н. С. Доровского с Подбельск для минимизации рисков получить недостоверную информацию по результатам СПТ реализуются следующие мероприятия:

Для обучающихся: тренинги «Условия моего личностного роста», «Не навреди самому себе!», «Код моей безопасности», в рамках которых проводится краткий инструктаж об участии в СПТ, об использовании полученной обратной информации после СПТ для каждого. Важно убедить, что искренность и позитивное отношение к процедуре СПТ — это помощник личностного роста для подростка.

Для родителей: один из вопросов на родительских собраниях «Социально-психологическое тестирование как средство выявления ресурсных особенностей вашего ребенка»; информирование об СПТ в родительских чатах, на официальном сайте ОО, индивидуальные онлайн-консультации с педагогом-психологом.

Отказ отдельных родителей обучающихся, не достигших 15 лет, в СПТ чаще обусловлен следующими причинами:

— опасения родителей, что может быть выявлено психологическое неблагополучие ребенка, связанное с семейным воспитанием;

— демонстрация отдельными родителями своей псевдоуникальности («не участвуем, потому что дано такое право»), что чаще обусловлено низким уровнем родительской компетентности и уровнем образования, родители не осознают значимость результатов СПТ для развития личностного потенциала их ребенка;

— детские психологические травмы родителей часто проецируются на отношение к школе и восприятие всех процедур в школе. Как правило, такие родители встают на позицию «отрицания» СПТ без каких-либо объяснений.

Для педагогов: один из вопросов на педсовете «Факторы риска и факторы защиты в социализации детей подросткового возраста», групповые и индивидуальные консультации с педагогом-психологом для классных руководителей о подготовке и порядке проведения, целевой направленности СПТ в школе.

Участие обучающихся в СПТ — это дополнительная информация о ребенке, прежде всего для классного руководителя, на основе которой он совместно с педагогом-психологом корректирует план воспитательной

работы, делая акценты на выявленных проблемах, что повышает адресность профилактической работы в классном коллективе в целом.

Большую ошибку допускают педагоги, которые искусственно пытаются снизить количество обучающихся с вероятностью проявления рискованного поведения на СПТ. Это, конечно, несколько снижает объем работы по «группам риска», но ведет к противоречию, когда такие подростки, требующие особого педагогического внимания, совершают правонарушения и их ставят на учет в КДН или внутришкольный контроль. Искусственно полученные результаты создают затруднения и для работы со скрытыми случаями проявления вероятности рискованного поведения у детей-интровертов, т.к. им сложно раскрыть свои переживания в непосредственном общении, а процедура СПТ помогает, при условии искренности, выявить проблемы. Формат СПТ помогает вскрыть депрессивность, низкую адаптированность к нормам общественного порядка, тревожность и низкую стрессоустойчивость таких подростков.

По результатам СПТ педагог-психолог в соответствии с методическими рекомендациями проводит проблемно-ориентированный анализ «профилей» обучающихся и всего класса. Для целенаправленной работы по профилактике и коррекции в рамках реализации воспитательной работы важно иметь в ОО комплексные программы целевой направленности, среди которых:

- программа по пропаганде ЗОЖ и профилактике употребления ПАВ;
- программа по формированию межличностных отношений и профилактике буллинга, в т.ч. восстановительные программы работы ШСП;
- программа по формированию правовых знаний, по профилактике правонарушений и экстремизма и др.

Эти программы краткие по форме и содержанию включают методические рекомендации для классных руководителей о тематике и содержании воспитательных мероприятий.

В ГБОУ СОШ им. Н. С. Доровского с. Подбельск профилактическая работа с обучающимися проводится в рамках реализации комплексных программ целевой направленности:

- **Общеразвивающая программа антинаркотической профилактической направленности «Моя семья и школа, моя малая родина — территория здорового образа жизни»** — реализуется с обучающимися 1–11 классов (82 чел.);
- **Комплексная программа (проект) антинаркотической направленности «Мое здоровье — моя забота. Мы за здоровый образ жизни»** (включает комплекс мероприятий, направленный на популяризацию здорового образа жизни, противодействие факторам, способствующим наркомании) — реализуется с обучающимися 5–11 классов (97 чел.);

— Программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся в период подготовки к итоговой аттестации (ОГЭ, ЕГЭ) «Как успешно сдать экзамен? Все в твоих руках!» — реализуется с обучающимися 9, 11 классов (53 чел.);

— Общеразвивающая программа «Я, ты, он, она — разные и прекрасные мои одноклассники» — профилактика буллинга, развитие межличностных отношений в классных коллективах — реализуется с обучающимися 1–11 классов (91 чел.);

— Восстановительные программы (медиация, Круги сообщества) школьной службы примирения — реализуется с обучающимися 1–11 классов (25 чел.);

— Комплексная программа «Родительская компетентность и психологическое благополучие школьника» (36 чел.)

Анализируя результаты СПТ, важно особое внимание уделить обучающимся с критическими показателями по шкале лжи, превышающие пороговые значения, в т.ч. обучающимся с низкой вероятностью проявлений рискованного (в том числе аддиктивного) поведения. Особого психолого-педагогического анализа требуют обучающиеся с критическими показателями ФР «Тревожность» и ФЗ «Принятие родителями».

Для получения уточняющих результатов по результатам СПТ проводятся дополнительные диагностики (в т.ч. по заявке классного руководителя):

— в групповой форме (по классам) с использованием программных ресурсов, по ЕМ на платформе «Армбос -2023»: Опросник уровня агрессивности Басса-Перри, Опросник детской депрессивности М. Ковач, Антивитальность и жизнестойкость. Опросник суицидального риска модификации Т. Н. Разуваевой, социально-педагогический опрос обучающихся;

— индивидуально и/или с группой по необходимости: Социометрия (7 класс), Диагностика самооценки психических состояний (по Г. Айзенку), Тест-опросник «Исследование уровня асертивности» (умение противостоять давлению группы), модифицированный В. Каппони, Т. Новак), Тест самооценки, тест жизнестойкости С. Мадди, Психологический тест «Ты и твои родители: понимаете ли вы друг друга» и др.

Практика показывает, что групповая диагностика с использованием программного обеспечения на платформе «Армбос -2023» имеет преимущества:

— предупреждается травмирующее восприятие процедуры тестирования обучающимися «групп риска»;

— обучающиеся получают сразу обратную связь о выявленных проблемах и путях их проработки;

— обеспечивается сбор дополнительной информации для классных руководителей, педагога-психолога, родителей обучающихся и т.д.

Дополнительные диагностики, профилактические мероприятия, индивидуальные и групповые консультации с педагогом-психологом, наблюдения классного руководителя и т.п. позволяют вывести отдельных обучающихся из «зоны повышенного внимания» в период октябрь-декабрь, в отношении других до конца учебного года обеспечивается индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение в соответствии с планом (ИПППС). В случае необходимости, обучающиеся с низкой вероятностью проявлений рискованного (в том числе аддиктивного) поведения могут быть введены в «зону повышенного внимания».

Таким образом, профилактическая работа, реализуемая классными руководителями, педагогом-психологом, другими специалистами по итогам ЕМ СПТ, направлена на уменьшение до полного упразднения факторов риска и повышение личностных ресурсов защиты подростка.

Профилактика буллинга у младших подростков в условиях общеобразовательной школы средствами тренинга

Жевакина Н. С., педагог-психолог,
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»,
г. Самара

Аннотация. Буллинг — форма агрессивного девиантного поведения, характерная для образовательной среды, — часто остаётся незамеченным, несмотря на тяжёлые последствия для жертв: снижение самооценки, трудности в учёбе, нарушения сна, социальную изоляцию, депрессию и психосоматические расстройства. В статье «Профилактика буллинга у младших подростков в условиях общеобразовательной школы средствами тренинга» рассматривается тренинг как средство профилактики этого явления. Актуальность проблемы подчёркивается существованием государственных и социальных инициатив, направленных на противодействие буллингу среди школьников, педагогов и родителей.

Ключевые слова: буллинг, подросток, тренинг, школа.

В настоящее время проблема психологической безопасности в образовательной среде активно обсуждается и исследуется. Одна из самых актуальных проблем, с которыми могут столкнуться подростки — это проблема проявления жестокости, насилия и агрессии среди сверстников, а также буллинга. Термин «буллинг» происходит из английского языка, обозначает «хулиганство». Синонимичное название — травля. Широко распространен в организованных, формальных коллективах: школьные классы, студенческие группы.

При исследовании подходов к определению агрессии можно выделить две основные группы взглядов на то, какова сущность агрессии. Некоторые исследователи определяют агрессию исходя из внешних критериев, опираясь на поверхностное наблюдение. А. Басс [2, с. 25], к примеру, определяет агрессию, как наносящее ущерб поведение. В этом случае основным критерием, определяющим поведение как агрессивное, выступает внешний критерий — причинение физического вреда, а движущая сила, которая определяет поведение агрессора, остается неизвестной. Такой подход к определению агрессии недостаточно раскрывает суть проблемы. В данном подходе определение агрессии недостаточно конкретно, и оно может определять любое поведение, даже не агрессивное.

Изучая проблему буллинга в школьной среде, многие ученые пришли к выводу, что буллинг — это агрессивное поведение со стороны обидчика по отношению к «жертве». У учащихся военных образовательных учреждений буллинг приобретает вид обычая, традиции посвящения новичков. Согласно

данным социологического опроса, 45 % молодых людей сталкивались с травлей, около 30 % имеют друзей или родственников, выступавших в роли жертвы. Среди лиц, переживших угрозы и насилие, 24 % — девушки, 37 % — юноши.

Обучающиеся 5-6 классов (10-12 лет) находятся в переходном возрасте — от младшего школьного возраста к подростковому. Этот возрастной период принято называть младшим подростковым возрастом. Возраст связан с постепенным обретением чувства взрослости. В это время характерны усиление независимости детей от взрослых, негативизм — стремление противостоять, не поддаваться любым влияниям, предложениям, суждениям, чувствам взрослых. Как и любой другой, подростковый возраст «начинается» с изменения социальной ситуации развития.

Жертвой может стать любой ребёнок. Но обычно выбирают того, кто слабее или чем-либо отличается от других. Чаще всего жертвами насилия становятся дети, для которых характерны: физические недостатки, особенности поведения, особенности внешности, плохие социальные навыки, страх перед школой, отсутствие опыта жизни в коллективе, болезни, низкий интеллект и трудности в обучении. Низкая самооценка может способствовать в одном случае формированию роли жертвы, в другом — насильственному поведению как варианту компенсации. Поэтому ребёнок с низким уровнем интеллекта и трудностями в обучении может стать как жертвой школьного насилия, так и насильником.

Эффективной мерой по устранению буллинга оказалась организация школьных советов, цель которых — устранение неравенства, жестокого отношения в школе. Активистами таких организаций должны становиться ученики с высоким социальным статусом, в том числе потенциальные агрессоры. Своевременная переориентация их ценностей, возможность стать популярным благодаря защите более уязвимых учеников позволяет значительно снизить риск травли.

Экспериментальное исследование по профилактике возникновения буллинга у младших подростков средствами тренинговых занятий проводилось на базе МБОУ «Школа № 47» г.о. Самара.

На данном этапе был подобран и проведен комплекс диагностических методик, позволяющих определить агрессивное поведение у младших подростков. Данные методы полностью соответствуют цели и задачам исследования. Нами были использованы методики: опросник на выявление агрессивного поведения (Л. Г. Почебут); методика «Социометрия» (Дж. Морено).

В ходе проведенного эмпирического исследования было выявлено, что тренинговые занятия по профилактике буллинга среди подростков оказывают положительное влияние на коллектив и способствуют снижению количества случаев буллинга среди младших подростков.

Сравнение результатов первичной и вторичной диагностик по данной методике указывает на то, что в экспериментальной группе произошло снижение вербальной агрессии на 30 %, физической агрессии — на 5 %, предметной агрессии — на 20 %, эмоциональной агрессии — на 10 %, самоагрессии — на 20 %. В контрольной группе вербальная агрессия увеличилась на 5 %, физическая агрессия на 10 %, эмоциональная агрессия на 10 %, самоагрессия на 5 %. Высокий показатель предметной агрессии остался неизменным.

Тенденции к буллингу в подростковой среде определялись посредством наличия в классе ситуаций травли, выделения «пренебрегаемых» и «отвергаемых» подростков. Также можно отметить высокую степень агрессивности подростков по следующим показателям: физическая, предметная, эмоциональная агрессия и самоагрессия.

В процессе проведения трениговых занятий по профилактике буллинга среди подростков применялись такие формы работы как: упражнения, игры, разбор ситуаций, кейсов; давалось творческое домашнее задание, которые подростки выполняли индивидуально. Данные методы и используемые упражнения были интересны подросткам, они проявляли активность и интерес, благодаря которому достигли положительный результат. Упражнения «Доверие», «Агрессия», «Единая команда», «Борьба с конфликтами», «Способы борьбы с агрессией», «Мои чувства» и многие другие были направлены на снижение агрессивных и враждебных реакций, оптимизацию межличностных и межгрупповых отношений, формирование навыков конструктивного реагирования в конфликте и развитие толерантности и эмпатии.

После проведения профилактической программы тренинговых занятий и повторного замера обеих групп (по методике «Социометрия» Дж. Морено) в экспериментальной группе не стало «отвергаемых» за счет повышения социометрического статуса некоторых подростков.

Также по методике «Тест агрессивности» понизились показатели физической, предметной, эмоциональной агрессивности и самоагрессии подростков. В сравнительном анализе результатов первичного и вторичного психодиагностического исследования наблюдается значительное улучшение результатов по всем методикам, что подтверждает эффективность подобранной программы тренинговых занятий по профилактике буллинга среди младших подростков.

Список литературы

1. Бутенко, В. Н. Буллинг в школьной образовательной среде: опыт исследования психологических особенностей «Обидчиков» и «Жертв» / В. Н. Бутенко, О. А. Сидоренко // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2015. — 148 с.

2. Глебов, В. В. Профилактика агрессивного поведения подростков / В. В. Глебов, М. В. Рязанцева // Профессиональное образование. Столица. — 2018. — № 5. — С. 16-17.
3. Макарова, Ю. Л. Гендерные особенности поведения участников подростковой буллинг-структуры / Ю. Л. Макарова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2017. — Т. 6. — № 5А. — С. 181-192.
4. Соловьев, Д. Н., Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста / Д. Н. Соловьев // Интернет-журнал «Науковедение». — 2014. — Выпуск 3 (май—июнь).

Консультирование педагогов по вопросам повышения мотивации к учебе: системный подход

Забелина И. А., старший методист,
ГБУ ДПО «Похвистневский РЦ»,
г. Похвистнево Самарской области

Аннотация. В статье обосновывается необходимость перехода от эпизодической помощи педагогам к созданию целостной системы психолого-педагогического консультирования для развития их компетенций в области мотивации учащихся. Представлена модель консультирования, реализуемая в Северо-Восточном образовательном округе Самарской области.

Ключевые слова: учебная мотивация, психолого-педагогическое консультирование педагогов, концептуальные подходы, системная модель консультирования.

Проблема снижения учебной мотивации школьников остается одной из наиболее острых в современной педагогической практике. Традиционные методы стимулирования в условиях трансформации образования часто неэффективны. Низкий уровень внутренней мотивации приводит к формальному усвоению знаний, школьной дезадаптации и снижению качества образования. Статистика указывает на системный характер проблемы, особенно у школьников в период с 5-го по 9-й класс, когда интерес к учебе падает более чем в два раза.

Эффективное консультирование должно опираться на целостную теоретическую базу, а не на разрозненные советы и всевозможные памятки.

Отдельные представления о системно-деятельностном подходе изложены в научных трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, рассматривающих мотивацию как неотъемлемый компонент учебной деятельности [2]. Согласно этому подходу, мотивация не предшествует деятельности, а рождается и развивается в процессе ее выполнения.

Задача педагога — грамотно спроектировать деятельность, создающую условия для возникновения познавательных интересов.

Применяя теорию самодетерминации (самоопределения) Э. Деси и Р. Райана, являющейся одной из наиболее распространенных в современной психологии мотивации, акцентируем наличие трех базовых психологических потребностей, удовлетворение которых ведет к формированию внутренней мотивации ребенка [3]:

— потребность в автономии (чувство свободы выбора и добровольности действий);

— потребность в компетентности (ощущение себя эффективным в решении задач);

— потребность в отношениях (чувство принадлежности, связи с другими людьми, например, с классом или учителем).

Субъектный подход (А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская) подчеркивает важность формирования у ученика позиции активного субъекта, способного ставить цели и нести ответственность за результаты своего обучения. [1].

В школах с рисками школьной неуспешности на основе этих подходов специалистами ГБУ ДПО «Похвистневский РЦ» выстроена модель консультирования, представленная как циклический процесс из трех этапов.

1. Аналитико-диагностический этап — совместно с педагогом (группой педагогов) выявляется и конкретизируется проблема мотивации. Учитель может формулировать проблему обобщенно («дети не хотят учиться», «снижен интерес к предмету»). Задача психолога-консультанта — помочь сузить проблему: какие именно ученики (вся группа, отдельные индивиды), на каких предметах/темах, в каких видах деятельности проявляется низкая мотивация?

При сборе информации специалисты Ресурсного центра предлагают педагогам использовать диагностический инструментарий: анкеты для оценки уровня и типа мотивации (например, методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения учению в модификации А. Д. Андреевой; методика диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой). Большое значение имеют и наблюдение за вовлеченностью учащихся на уроке, анализ продуктов учебной деятельности, проведение мини-интервью с учениками. На основе собранных данных определяются вероятные причины низкой мотивации (например, пассивность и инертность ученика, отсутствие связи с жизнью, клиповое мышление и снижение концентрации внимания учеников, их общую перегруженность информацией, неблагоприятный психологический климат, завышенные/заниженные требования и т.д.). Учителя отмечают снижение интереса к учебе с возрастом:

— в начальной школе (4-й класс) высокий уровень мотивации показывают около 48 % учащихся;

— к 9-му классу этот показатель падает до 22-25 %. Это означает, что интерес к учебе снижается более чем в два раза за время обучения в школе.

2. Проектировочный этап — разработка индивидуальной или групповой стратегии повышения мотивации, составление конструктора мотивации (с использованием таксономии Блума). Вместо абстрактной цели «повысить мотивацию» предлагается формулировать конкретные, измеримые, достижимые, релевантные и ограниченные во времени (SMART) цели. Например: «К концу четверти повысить активность 70 % учащихся 8 «А»

класса на уроках истории при обсуждении новых тем за счет внедрения методов проблемного диалога и выбора тем для проектов». В рамках работы Клуба молодого педагога «Дебют» разбираемся, чем отличается современный урок от традиционного, как из скучного урока сделать увлекательное путешествие. Важный акцент — совместный подбор мотивационных техник, приемов и их адаптация под конкретный класс и предмет. При разработке плана действий создается пошаговый план, который включает что, когда и каким образом будет внедряться в практику. На этом этапе рекомендуем использовать в школе технологию наставничества по моделям «Учитель-ученик», «Ученик-ученик» и «Учитель-учитель».

3. Рефлексивный этап — анализ эффективности внедренных изменений и коррекция действий. Специалисты Ресурсного центра оказывают поддержку педагогу в процессе реализации плана, помогают преодолевать возникающие трудности. При совместной рефлексии (по итогам определенного периода) проводится анализ: что изменилось, что получилось, какие возникли новые проблемы? Используются те же диагностические инструменты, что и на первом этапе, для сравнения результатов.

В процессе консультативной работы нами было установлено, что индивидуальное консультирование наиболее эффективно для решения специфических, лично-ориентированных проблем педагога. Групповое консультирование (в форме круглых столов, методических семинаров и т.д.) позволяет обмениваться опытом, коллективно анализировать случаи из практики, вырабатывать общие подходы. Тренинги педагогического мастерства ориентируют на отработку конкретных навыков (например, техники постановки проблемных вопросов, приемы формирования команды, методы предоставления обратной связи).

Консультирование педагогов по вопросам повышения учебной мотивации не сводится к разовым лекциям или раздаче памяток. Это сложный, многогранный процесс, требующий глубоких теоретических знаний, практической гибкости и ориентации на конкретного педагога и его учебный контекст. Особое внимание уделяется практическим инструментам, которые педагог может применять в повседневной работе: приемам целеполагания, создания ситуаций успеха, формирования субъектной позиции ученика и интеграции цифровых технологий.

Рекомендуемые практические инструменты для педагогов, предлагаемые в рамках консультирования, сгруппированы по направлениям.

1. Создание ситуаций успеха:

— техника «Лестница успеха»: деление сложной задачи на подзадачи, каждая из которых посильна для ученика;

— прием «Придумайте, создайте, сотворите»: развитие творческого мышления и самостоятельности;

— прием «Оценочная обратная связь»: акцент в комментариях на усилия и прогресс ученика («Я вижу, ты очень старался, и вот этот пункт получился отлично»), а не только на конечный результат или ошибки.

2. Развитие целеполагания и автономии:

— использование «Мишени целей»: в начале темы/четверти ученики вместе с учителем формулирует личные учебные цели;

— предоставление выбора: вариативность домашних заданий, тем для проектов, форм представления результата;

— формирование субъектной позиции: метод проектов (организация долгосрочной исследовательской или творческой деятельности, где ученик является автором и руководителем) и прием «Ученик в роли учителя» (проведение фрагмента урока учеником).

3. Использование цифровых технологий:

— использование элементов игр (баллы, значки) на образовательных платформах, соревнуясь в рейтинге;

— интерактивные задания с мгновенной проверкой и обратной связью (на удовлетворение потребностей в компетентности).

Таким образом, эффективное консультирование по вопросам мотивации — это непрерывный, практико-ориентированный и рефлексивный процесс. Предложенная системная модель позволяет перевести работу с мотивацией из области интуитивных догадок в плоскость осознанной, научно обоснованной профессиональной деятельности.

В конечном счете, консультирование в данной сфере способствует не только решению сиюминутной проблемы низкой мотивации в конкретном классе, но и служит мощным ресурсом для непрерывного профессионального развития самого педагога, повышения его психолого-педагогической компетентности и, как следствие, качества всего образовательного процесса.

Список литературы

1. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / Отв. ред. В. В. Знаков. — Санкт-Петербург : Алетей, 2003. — 272 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: АСТ, 2005. — 671 с.
3. Деси, Э. Л. Теория самодетерминации: основные понятия и исследования / Э. Л. Деси, Р. М. Райан // Вестник Московского университета. — Серия 14. Психология. — 2015. — № 2. — С. 3-20.

Из опыта работы по преодолению страха выступлений на утренниках у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Захарова И. Г., педагог-психолог,
Беляева Е. С., музыкальный руководитель,
Генералова О. М., воспитатель,
ГБОУ СОШ № 1 пгт. Суходол СП детский сад «Золотой ключик»,
пгт. Суходол м. р-на Сергиевский Самарской области

Страх публичных выступлений (глоссофобия) испытывает подавляющее большинство людей — по разным оценкам, от 75 % до 95 %. Это один из самых распространенных страхов, который часто превосходит боязнь смерти.

Довольно часто бывает, что дети испытывают смущение, страх, неуверенность перед выступлением на праздниках и других мероприятиях в детском саду. Сила проявления этих эмоций может быть различной, от незначительного волнения, которое легко преодолеть, до сильной захваченности страхом, из-за которой ребенок отказывается выступать или даже совсем не приходит на праздник.

Анализируя причины такого нежелания детей выступать перед зрителями, предположили вероятные психологические проблемы:

1. Эмоциональные: повышенная тревожность, страх неудачи, неуспеха, ошибки, страх критики и осуждения, страх неизвестного, нового, перемен, страх скопления людей, страх больших пространств (то есть страхи категорий «мир» и «люди»);

2. Личностные: застенчивость, замкнутость, неуверенность в себе, заниженная или нестабильная самооценка, высокая эмоциональная чувствительность, ранимость, трудно выдерживать внимание других людей к себе;

3. Особенности семейного воспитания, родительско-детских отношений: гиперопека, воспитание по типу «маленького неудачника», симбиотическая связь с мамой и др.)

Кроме того, есть возрастная предрасположенность, так как именно в старшем дошкольном возрасте появляются социальные страхи (например, сделать что-то неправильно, насмешек, опоздать).

Побороть страх неизвестности, страх публичного выступления ребенку помогает проигрывание, репетиции предстоящего события, а также поддержка взрослых.

В практике работы мы столкнулись со случаем, когда ребенок в старшей группе компенсирующей направленности отказывался выступать на утренниках. Ситуация осложнялась тем, что в первое время родители были

убеждены, что не нужно приводить ребенка на праздник, если он боится, и именно в этом проявляется поддержка и защита ребенка. Беседы, которые проводились с родителями, не приводили к нужному результату несмотря на то, что на репетициях у мальчика многое получалось хорошо.

В подготовительной группе мы решили скоординировать усилия и включить в коррекционный процесс маму ребенка. Постарались донести до мамы, насколько важно для ребенка уметь выступать перед публикой и почему целесообразно научиться этому именно в детском саду. В ходе этой беседы удалось получить ее согласие на сотрудничество, в том числе на посещение консультаций педагога-психолога. В качестве маркера позитивного результата предстоящей работы наметили участие мальчика в новогоднем празднике (так как до осеннего праздника оставалось немного времени, задача справиться с проблемой за столь короткий период была бы нереалистичной).

С этого момента начала выстраиваться планомерная работа.

Воспитатель с ребенком, мамой

В группе читали книги «О бегемоте, который боялся прививок», «Котёнок Шмяк, пой, не бойся» «Воспитание с любовью. Сказки от страхов». Перед новогодним утренником посмотрели мультфильм «Когда зажигаются ёлки». Все случаи, описанные в книгах, увиденные в мультфильмах, обсуждались со всеми детьми, не делали акцента на конкретном ребенке. Постепенно были сделаны выводы о том, что выступать бывает многим страшно, просто с этим страхом нужно научиться справляться. Кроме того, дети научились поддерживать друг друга в такие моменты. С мамой поддерживали контакт, рассказывая ей о происходящих в группе событиях.

Музыкальный руководитель с ребенком

Роль музыкального руководителя в подготовке детей к публичным выступлениям и преодолении сценических страхов заключается в том, чтобы помочь детям адаптироваться к сцене, развить навыки хорошего самочувствия во время выступления, помочь ребенку поверить в себя, свои силы, научить его ставить перед собой цель и добиваться желаемого результата.

Применяем следующие способы поддержки ребенка:

— Подбор подходящего сценария, адаптированного под возраст и уровень развития детей. Для публичного выступления выбираем музыкальные произведения по силам ребенка, которые способны раскрыть его индивидуальность и показать сильные стороны. Для ребенка с ТНР дополнительно подбираем речевой материал, чтобы стихи и песни не вызывали значительных затруднений при их исполнении.

— Если у ребенка есть страх публичного выступления, его включение в сценарий начинаем с второстепенных ролей, выступлений в общих номерах, требующих минимального участия.

— Использование игровых приёмов, например «Я — артист», где

ребенок может представить себя в роли артиста, что помогает ему сосредоточиться на исполнительском произведении.

— Адресная похвала, позитивная обратная связь. Не сравниваем ребенка с другими, а сравниваем с самим собой, подчеркивая его личные успехи.

— Проводим многократные репетиции, показы подготовленного номера.

— Используем для психологической поддержки детей контакт глаз, невербальную коммуникацию, тактильный контакт. Хвалим его малейшие успехи, например: пока не смог прочитать стих, но вышел со всеми детьми на общую песню.

— Небольшие дыхательные упражнения как на репетициях, так и перед выступлением на утреннике помогают успокоиться в моменте, выровнять дыхание и справиться с волнением.

В конкретном случае, о котором мы сегодня рассказываем, все эти меры применялись в комплексе на протяжении нескольких месяцев и в итоге привели к результату.

Психолог с мамой

На встречах с мамой мы работали с ее эмоциями (тревога, страх за ребенка), с ее отношением к эмоциям ребенка.

Мама увидела связь своего эмоционального состояния, своего восприятия ребенка и эмоций ребенка: она тревожится, испытывает страх и жалость к ребенку — сын кажется ей слабым и беспомощным — мальчик испытывает страх и тревогу.

Снимали уникальность проблемы страха ребенка перед выступлением (можно сказать, что все, и взрослые, и дети, в какой-то степени боятся публичных выступлений, но преодолевают свой страх).

Выявляли и прорабатывали негативные убеждения и вторичные выгоды в ситуации страха ребенка. Примеры вторичной выгоды: когда ребенок боится, он нуждается в маме и как будто остается маленьким, мамина «нужность» и значимость повышаются; мамино желание «всегда быть рядом», которое «выдавалось» за потребность ребенка. Негативное убеждение: мать должна защитить ребенка, когда ему страшно, не допускать ситуаций, когда может возникнуть страх.

Эффективным инструментом в данной работе оказались метафорические ассоциативные карты (была использована колода «Она»), в частности, техники «Мой ребенок», «Я как родитель».

Тренировали способы позитивной поддержки ребенка, техники эмпатии.

Шаг 1. Признать и назвать эмоцию (страх)

— Я правильно понимаю, ты боишься?..

Шаг 2. Поддержать ребенка.

— Это нормально бояться в такой ситуации. Все люди иногда боятся.

Шаг 3. Предложить альтернативы в решении ситуации.

— Что тебе поможет справиться? Хочешь, я буду сидеть в первом ряду? Или можем сделать вместе амулет храбрости, который ты положишь в карман?

Шаг 4. Похвалить за принятое решение.

— Я рада, что ты принял решение.

Важным этапом в нашем коррекционном процессе стало посещение осеннего утренника мамой вместе с ребенком, мальчик сидел в зрительном зале вместе с мамой. Маминым осознанием стало наблюдение, что другие дети на празднике иногда ошибались, забывали слова, и им помогали педагоги, ничего страшного не происходило. После этого события мальчик дал согласие идти на новогодний праздник, начал готовиться и учить стихи.

Психолог с ребенком

Провели дополнительную диагностику эмоционального состояния ребенка (тест Люшера, Цветовой тест отношений, тест тревожности Тэммл, Дорки, Амен, тест «Два домика»). Результаты диагностики обсудили с мамой.

В сказкотерапевтические занятия с группой добавили сказки на тему преодоления страха (например, «Сказка о храбром утенке»). Данные занятия были полезны всем детям, так как, во-первых, в какой-то степени данный страх испытывают все дети, в старшем дошкольном возрасте он актуализируется, и дети с нарушениями речи особенно уязвимы в ситуациях публичных выступлений. Во-вторых, сказки и их последующее обсуждение показывают детям, что бояться — это нормально, не уникально и свойственно человеку, что есть способы, как справиться со страхом. И в-третьих, дети учатся, как поддержать того, кому страшно, а не осуждать его.

Родителям рекомендовали читать дома книги со сказками на эту тему.

На последней неделе перед утренником на занятии разбирали авторскую коррекционную сказку, написанную специально для этой ситуации. Сюжет новогоднего праздника включал сражение богатырей со злом и несправедливостью, мальчики исполняли роли богатырей. Поэтому архетип богатыря (сильного, смелого, справедливого, уверенного в себе) я включила в сказку. И этот образ помог мальчику в преодолении страха и наращивании уверенности в себе.

Фрагмент сказки:

«В твоём возрасте, Ваня, я тоже очень боялся выступать на праздниках, петь и стихи рассказывать. Но мне не нравилось бояться, неприятное чувство. И сидеть одному в стороне от других людей я тоже не хотел. Я очень любил сказки про богатырей. И вот как-то раз я представил, а как бы повел себя сильный и храбрый Иван Крестьянский сын, тот самый, который победил страшного Змея Горыныча, если бы был на моем месте? Он бы точно смело и громко рассказал

бы все стихи, никого бы не побоялся. С того дня я стал представлять себя богатырем, когда нужно выступить, и так со страхом своим справился. А когда взрослый стал, женился, и у нас с мамой ты родился, мы решили тебя Иваном назвать, чтобы сила и смелость русских богатырей в тебе жила».

Итогом нашей совместной работы стало участие мальчика в новогоднем празднике, проявленная им уверенность и положительные эмоции. Мама и папа сидели в зрительном зале, и, по их отзыву, испытывали гордость за сына.

Отмечены повышение уверенности ребенка в себе, устойчивость позитивной самооценки, снижение тревожности и повышение мотивации, которые проявились не только во время праздника, но и в целом в деятельности в детском саду и за его пределами. До конца учебного года мальчик охотно принимал участие во всех праздниках, постановках сказок и успешно выступал на выпускном балу.

В заключении хотим отметить, что залогом успеха данной работы по преодолению страха выступлений у дошкольника считаем именно комплексный подход, организацию взаимодействия специалистов детского сада между собой и с родителями ребенка.

Психологическое сопровождение обучающихся, испытывающие трудности в обучении: система, методы и направления работы

Зубрихина Н. С., педагог-психолог,
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара

В современном образовательном процессе все чаще встречаются дети, которые по тем или иным причинам не успевают усваивать учебную программу. Проблемы в обучении — это комплексное явление, которое может быть вызвано не только низкой мотивацией или ленью, но и глубинными психологическими, нейропсихологическими и социальными причинами. Наиболее распространенной предпосылкой служит недостаточная подготовленность ребенка к школе, приводящая к затруднениям с первых дней обучения. Нередко причиной первых неудач становится задержка психического развития (нарушение обучаемости). В некоторых случаях «слабым звеном» оказываются завышенные ожидания родителей. Возможен вариант, когда первоисточником школьной неуспешности является повышенная тревожность ребенка, сформировавшаяся под влиянием семейных конфликтов или неправильного стиля воспитания. Вызванная этим общая неуверенность в себе, склонность панически реагировать на любые трудности переносится позже и на школьную жизнь. Независимо от исходной причины развитие школьной неуспешности протекает примерно одинаково. В конечном итоге во всех случаях наблюдается сочетание низких достижений, резко повышенной тревожности, неуверенности в себе и низкой оценки ребенка окружающими (родителями, учителями).

Создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих комфортное положительное эмоциональное обучение и творческое развитие каждого ребенка от момента его поступления в школу и до ее окончания, является одной из основных задач психологической службы образовательного учреждения. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса предусматривает своевременное выявление учащихся с высоким риском школьной неуспешности с целью оказания им помощи в становлении, развитии интеллектуального потенциала и воспитании личности в совокупности ее когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик через изучение стартовых возможностей и динамики развития учащихся в образовательном процессе. На этом основании программа психолого-педагогического сопровождения учащихся с высоким риском школьной неуспешности включает в себя психолого-педагогическую диагностику, анализ динамики успеваемости и познавательного развития ученика, его школьной мотивации, прогноз вектора образовательного маршрута.

Задача психологического сопровождения — не просто «подтянуть» ребенка по предмету, а выявить корень проблемы и создать условия для преодоления препятствий на пути его развития.

Кто такой «обучающийся с трудностями в обучении»?

Это ребенок, стойко испытывающий проблемы в усвоении образовательных программ, несмотря на сохранный интеллект и отсутствие тяжелых нарушений сенсорной сферы. Его трудности могут проявляться в различных формах:

— *Когнитивные*: низкая концентрация внимания, плохая память, медленная скорость обработки информации, несформированность логических операций.

— *Учебные*: специфические проблемы с чтением (дислексия), письмом (дисграфия), счетом (дискалькулия), хроническая неуспеваемость.

— *Эмоционально-волевые*: низкая учебная мотивация, школьная тревожность, страх ошибки, неуверенность в себе, импульсивность или апатия.

— *Поведенческие*: гиперактивность, отказ от выполнения заданий, нарушения дисциплины.

Главная цель психологического сопровождения — выявить и устранить психологические препятствия в обучении, способствовать личностному развитию ученика и созданию для него ситуации успеха.

Задачи:

— *Диагностика*: комплексное изучение особенностей когнитивно-познавательной, эмоционально-волевой и мотивационной сфер ребенка.

— *Профилактика*: предупреждение возникновения вторичных нарушений (например, неврозов на фоне школьной неуспеваемости).

— *Развитие и психокоррекция*: целенаправленная работа по развитию отстающих психических функций (внимание, память, мышление) и преодолению учебных затруднений.

— *Консультирование*: помощь родителям и педагогам в понимании причин трудностей и выработке эффективной стратегии взаимодействия с ребенком.

Основные направления работы

Психологическое сопровождение — это многоуровневая система, включающая в себя несколько взаимосвязанных направлений.

1. *Диагностическое направление*. Психолог использует широкий арсенал

методик: беседы и наблюдение (в том числе на уроках) для оценки поведения и эмоциональных реакций в естественной среде; стандартизированные тесты на интеллект (например, тест Векслера, Равена), память, внимание, мышление: проективные методики (рисунки, неоконченные

предложения) для оценки эмоционального состояния, самооценки и уровня тревожности.

2. Коррекционно-развивающее направление.

На основе диагностики составляется индивидуальный или групповой план психокоррекционной работы. Это могут быть: когнитивные тренинги: упражнения на развитие памяти, внимания, логического мышления; арт-терапия и сказкотерапия: для снижения тревожности, развития эмоционального интеллекта и отреагирования негативных переживаний; тренинги социальных навыков и уверенности в себе: для помощи в налаживании контактов с одноклассниками и учителями.

3. Консультативное и просветительское направление.

Работа с педагогами: психолог объясняет причины трудностей ребенка, рекомендует адаптировать задания (дробить на этапы, давать больше времени, использовать визуальные опоры), советует, как создать на уроке поддерживающую атмосферу.

Работа с родителями: помощь в принятии проблем ребенка, обучение эффективным стратегиям поддержки дома, формирование адекватных ожиданий. Важно перевести родителей из позиции контролера в позицию помощника и союзника.

4. Профилактическое направление. Включает в себя развивающие занятия для целых классов, направленные на формирование мягких навыков (soft skills), проведение классных часов по теме принятия индивидуальных особенностей, что создает инклюзивную образовательную среду.

Модель эффективного взаимодействия: «Психолог — Ученик — Учитель — Родитель». Успех сопровождения возможен только при объединении усилий всех участников образовательного процесса:

- Психолог является координатором и методистом.
- Учитель реализует рекомендации в учебном процессе.
- Родитель обеспечивает поддержку и закрепление результатов дома.
- Ученик — активный субъект процесса, а не пассивный объект воздействия.

Результаты исследования эффективности психологического сопровождения обучающихся, испытывающих трудности в обучении исследование проводилось в 24-25 учебном году в г. Тольятти на базе МБУ «Лицей 19».

Цель исследования: оценить эффективность комплексной программы психолого-педагогического сопровождения для учащихся с трудностями в обучении.

Задачи:

- выявить первичный спектр трудностей (когнитивных, эмоционально-волевых, мотивационных, социальных);

— разработать и внедрить индивидуальные и групповые программы сопровождения;

— оценить динамику изменений по ключевым показателям после проведения коррекционно-развивающей работы.

Методы и методики:

— Диагностический блок:

- стандартизированные методики: Тест Векслера (WISC) для оценки структуры интеллекта, методика «Равена».

- Проективные методики: Рисунок человека, «Несуществующее животное»

- Опросники: Методика диагностики учебной мотивации (Лусканова), шкала личностной тревожности (Спилбергера-Ханина), анкета «Отношение к школе».

- Наблюдение: Структурированное наблюдение на уроках и во внеурочной деятельности.

- Беседы: с учащимися, учителями и родителями.

Выборка: В исследовании приняли участие 58 учащихся 3-5 классов (возраст 9-12 лет), у которых по данным предыдущей диагностики были выявлены стойкие трудности в усвоении школьной программы. Исследование проводилось в течение одного учебного года (2024-2025 г).

2. Результаты констатирующего этапа (до сопровождения)

На начальном этапе были выявлены следующие основные группы проблем: когнитивная сфера: низкий уровень развития высших психических функций: у 78 % учащихся отмечались патологическое произвольное внимание (низкая концентрация, высокая отвлекаемость). У 65 % — сниженный объем оперативной памяти. У 72 % — недостаточное развитие логического и абстрактного мышления. Несформированность учебных навыков: трудности с анализом, синтезом, планированием учебных действий. Эмоционально-личностная сфера: высокий уровень школьной и личностной тревожности: выявлен у 70 % учащихся. Низкая самооценка: 65 % детей демонстрировали заниженную самооценку, негативное отношение к себе как к ученику («Я глупый», «У меня никогда не получится»).

3. Результаты формирующего этапа (после программы сопровождения).

После реализации годовой программы психологического сопровождения (включавшей индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, групповые тренинги, работу с педагогами и родителями) была проведена повторная диагностика.

Выявлена следующая динамика: Положительная динамика в когнитивной сфере: показатели внимания: у 60 % учащихся значительно улучшились показатели концентрации и устойчивости внимания. Память и мышление: у 55 % детей отмечался прогресс в развитии вербально-

логического мышления и оперативной памяти. Снижение уровня тревожности: уровень школьной тревожности значительно снизился у 68 % учащихся. Дети стали более спокойно реагировать на проверочные работы. Повышение самооценки: 50 % учащихся начали адекватнее оценивать свои возможности, проявлять больше уверенности в себе. Развитие мотивационной сферы: у 40 % учащихся появились признаки внутренней учебной мотивации — интерес к отдельным предметам, желание выполнять дополнительные задания. По методике Лускановой, количество детей с «позитивным» и «адекватным» отношением к школе увеличилось с 25 % до 55 %.

Вывод по результатам исследования. Проведенное исследование доказывает, что целенаправленное и систематическое психологическое сопровождение обучающихся, испытывающих трудности в обучении, является высокоэффективным. Оно приводит не только к объективному улучшению учебных показателей, но и к значительным позитивным изменениям в личностном развитии ребенка: повышению уверенности в себе, снижению тревожности, формированию адекватной самооценки и улучшению социальной интеграции. Это, в конечном итоге, способствует созданию инклюзивной и психологически безопасной образовательной среды для всех участников учебного процесса.

Психологическое сопровождение обучающихся с трудностями в обучении — это целостный, непрерывный и системный процесс. Его эффективность измеряется не только улучшением оценок, но и такими качественными изменениями, как рост интереса к учебе, повышение самооценки ребенка, снижение уровня тревожности и гармонизация его отношений с окружающим миром. Инвестируя ресурсы в своевременную и грамотную психологическую помощь, мы инвестируем в будущее ребенка, помогая ему раскрыть свой внутренний потенциал и успешно адаптироваться в жизни.

Список литературы

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. / М. Р. Битянова. — Москва : Совершенство, 1997 (Практическая психология в образовании).
2. Волков, Б. С. Акцентуации характера школьников и учителей : учебное пособие. / Б. С. Волков. — Москва : Педагогическое общество России, 2007.
3. Слободяник, Н. П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении : практическое пособие / Н. П. Слободяник. — Москва : Арис Пресс, 2003.
4. Шилова, Т. А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков : методическое пособие / Т. А. Шилова. — Москва : Арис Пресс, 2004.
5. Программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся испытывающих трудности в обучении // МАОУ «СШ № 1 имени И. П. Кытманова» г. Енисейск Красноярского края : сайт. — URL: https://sh1-enisejsk-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/172/3297/Programma_soprovozhdeniya_detey_s_trudnostyami_v_obuchenii.pdf

Школьная дезадаптация как причина неуспеха в учебной деятельности первоклассника

Ильясова Г. И., педагог-психолог,
МБУ школа № 90, г. Тольятти Самарской области,
Ханова М. А., педагог-психолог,
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара

Мир стремительно меняется по пути прогресса, а ребенку по-прежнему бывает плохо в школе. Так как же каждый из нас может ответить на вопрос «Кто к кому должен быть готов: ребенок к школе или школа к ребенку?»

Работа педагога-психолога по школьной адаптации первоклассников — это комплексная деятельность, направленная на то, чтобы помочь успешно адаптироваться в новую образовательную среду.

Поступление ребенка в школу и овладение учебной программой попадает в «зону ближайшего развития» ребенка, является переломным моментом в жизни, и поэтому вероятность дезадаптации зависит от многих факторов [1]. Школьная дезадаптация — это состояние психогенное, то есть порожденное воздействием неких травмирующих психику факторов и их следует искать именно в особенностях учебно-воспитательного процесса, в атмосфере конкретной школы.

Наличие школьной дезадаптации говорит не о том, что ребенок не приспособился к школе, а о том, что школа не приспособилась к ребенку.

Под словом «адаптация» понимается приспособление организма к внешним условиям существования. Само понятие разрабатывалось сначала биологами. И потом эти закономерности приспособительного поведения перешли в понятия другой науки — психология. Так постепенно сформировались основные точки зрения на происхождение школьной дезадаптации. В поисках причины школьной дезадаптации обращают на себя внимание разные точки зрения современных тенденций в психологической науке и внедрения новых стандартов в образовании.

Первая точка зрения исходит из того, что психотравмирующим фактором признается сам процесс обучения, как хорошо бы он не был организован. Вызванные им нарушения приводят к дидактогениям. Дидактогения — это негативное психологическое состояние учащегося, вызванное неправильными педагогическими действиями, требованиями педагога. Дезадаптация у учащихся проявляется в угнетенном настроении, страхе, психоэмоциональном напряжении, отрицательно сказывается на учебной деятельности и межличностных отношениях.

Другая точка зрения — там, где говорят о своеобразном сближении дидактогений и индивидуальной уязвимости психики ребенка. Ученые говорят о якобы изначально «больном ребенке», дезадаптация которого

обусловлена мозговыми повреждениями или отягощенной наследственностью.

Итак, первая точка зрения не учитывает индивидуальные особенности и особенности социальной среды, а вторая точка зрения возлагает ответственность исключительно на медицинский аспект развития ребенка.

Третьей более гибкой точкой зрения связывают школьную дезадаптацию с последствиями неправильного отношения учителя к ученику, с неправильной организацией процесса обучения в учебной деятельности.

Практика показывает, что не стоит сводить школьную дезадаптацию к проблеме «плохого, злонамеренного учителя». Ведь известно, восприимчивость детей к влиянию взрослого зависит прежде всего от семейного воспитания и от семейной ситуации развития. Специфическое отношение к ребенку в семье, стиль родительского поведения, актуальный семейный климат считается рядом психологов едва ли не главной, а то и единственной причиной школьной дезадаптации или хотя бы некоторых ее форм [3].

Комплексной является гипотеза о происхождении школьной дезадаптации, которая пытается учесть все эти факторы и влияние их в единстве. Специалисты считают, что «причиной являются не сами по себе промахи в деятельности младших школьников, а их переживания по поводу этих промахов». Переживания же ребенка в этом возрасте прямо зависят от его взаимоотношений со значимым взрослым (учителем, родителями). И стиль общения с ребенком может затруднять овладение ребенком учебной деятельностью, а порой может приводить к тому, что реальные, а подчас и надуманные трудности, связанные с учебой, начнут восприниматься ребенком как неразрешимые, неисправимые [2].

Если же эти негативные переживания ребенка не устраняются, если же проблемы повторяются, фиксируются, закрепляются; если же не находятся значимые люди, которые способны помочь ребенку, то у него возникают проблемы, связанные с школьной дезадаптацией.

На сегодняшний день не существует исчерпывающего и систематического описания причин школьной дезадаптации.

Таким образом, все эти психологические трудности в процессе адаптации не выходят за рамки нормального детства и не являются патологией, и поэтому помощь ребенку необходимо оказывать всем, кто действительно хочет видеть ученика успешным, счастливым и здоровым, и тогда результатом успешного процесса адаптации будет психологическое здоровье ученика в школе.

Для изучения причин школьной дезадаптации было проведено анкетирование учителей первых классов МБУ «Школа № 90» с охватом учеников в количестве 104 человека по опроснику Л. М. Ковалевой. В

вопроснике выделяются 11 факторов, при этом они были приведены в соответствующий ранг.

Анализ анкетирования учителей показал следующее.

На первом месте (28 % по частоте проявления) выделяется фактор «нарушения интеллектуальной деятельности», который характеризуется нарушением в функциональном развитии психических процессов мышления. Учителя отмечают значимость данного фактора, по их мнению, он является одним из самых важных причин школьной дезадаптации

Фактор «недостаточная произвольность психических функций» и «гиперкинетический синдром» занял второе и третье место (20 % и 15 % соответственно). Для таких детей характерны: невнимательность, импульсивность, синдром дефицита внимания с гиперактивностью не позволяют выполнять поставленные задачи в процессе обучения. Эти дети требуют от учителей больших затрат времени и эмоциональных сил на уроке, темп деятельности и производительность снижается. Учащиеся начинают отставать в учебе, в поведении наблюдаются отклонения.

Особенностью данного исследования стало, что 10 % учеников — и это четвертое место в ранге, фактор «не готовность к школе». Для данного фактора показателен низкий уровень развития интеллектуальной, познавательной и произвольной сфер. Учителя выделяют эмоциональную незрелость, проявляющуюся в поведенческих реакциях (неуравновешенность, агрессивность, упрямство), низкий уровень мотивации учения. Все это становится следствием социально-педагогической запущенности ученика (не полные и неблагополучные семьи, дети, не посещающие дошкольные учреждения).

Часто возникающие вопросы от учителей и родителей о произвольности психических процессов и поведении отразились в факторе «инертность нервной системы» (имеет пятое место в ранге анкетирования, 8 %), в психофизиологии обозначают слабостью и малой подвижностью нервной системы. Трудность учителей с такими детьми состоит в том, что дети с трудом могут привести себя в рабочее состояние, приступить к делу, им приходится с трудом приспосабливаться к требованиям новой для себя деятельности — учебе в школе. Необходимо неоднократно разъяснять, что произвольность психических процессов, развитие рефлексии и внутреннего плана действия только лишь формируется и является новообразованием данного возраста.

На шестом месте фактор «инфантилизм» (7 %) как причина школьной дезадаптации. Редко, но все же встречаются ученики, у которых выражена задержка в становлении личности, где сохраняются детские качества личности и поведение не соответствует возрастным требованиям.

Анкетирование проводилось спустя четыре месяца после начала обучения в школе, ученики уже смогли в определенной степени привыкнуть к школе, к учителям, к требованиям. Определенный интерес к школе для

некоторых из учеников (5 %) угас, стал не таким уж актуальным, и учителя наблюдают снижение или не достаточный уровень познавательной активности и желания к освоению содержания обучения — седьмое место в ранге — фактор «низкая мотивация», который проявляется в повышенной утомляемости, недолгой способности к учебной деятельности

На восьмом месте наблюдается фактор «астенический синдром» (4 %,) как неспособность к длительному умственному и физическому напряжению, неусидчивость, что характерно для детей в период смены основного вида деятельности (с игровой на учебную) и соматически ослабленных, часто болеющих детей.

Фактор «невротические симптомы», где по анкете учителя прямо выделяют такие характеристики детей, как (хаотичность в движении, заикание, мышечные тики и так далее) и место в ранжировании по результатам составляет девятое место (2 % от общего числа обследуемых). Ученики, имеющие невротические проявления, становятся отвергаемыми среди сверстников, вызывают определенную неприязнь со стороны остальных ребят и взрослых. В своих консультациях родителям таких детей предлагается пройти медицинских осмотр у невропатолога, снизить требования по отношению к учебе, проявлять заботу и любовь родителей во всех своих проявлениях.

Факторы «родительское отношение» и «леворукость» рассматривались в системе ранжирования, в рамках данного исследования, на десятом месте, и это 1%, так как не имеют большой выборки в вопросах и принципиального значения в анализе причин дезадаптации к школе.

В результате анкетирования учителей анализируются наиболее актуальные проблемы в период адаптации конкретно в данном учреждении, составляются рекомендации по каждому фактору к конкретной группе детей, проводятся консультации со всеми участниками образовательного процесса, планируется дальнейшая работа с учениками группы риска, такие мероприятия как индивидуальные и групповые занятия; с родителями проводятся профилактические беседы.

Таким образом, систематическая работа позволяет благополучно пройти процесс адаптации, сохранять психическое здоровье и успешно социализироваться в обществе.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь. — Собрание сочинений в 6 т. — Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1982. — 504 с.
2. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — Москва : Педагогика, 1988.
3. Степанов, С. С. Кому неуютно в школе // Школьный психолог. — 2000. — № 12. — С. 2.

Особенности эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

Илюхина Н. В., заместитель директора по учебно-методической работе,
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»,
г. Самара

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эмоциональной сферы младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), образование которых организовано совместно с другими школьниками в общеобразовательных классах, то есть инклюзивно. Приводятся основные характеристики в эмоциональной сфере обучающихся с ОВЗ, которые могут влиять на их социальную адаптацию и которые необходимо учитывать в условиях инклюзивного образования. Обозначена роль специалиста психолого-педагогического сопровождения по коррекции и развитию эмоциональной сферы школьников с ОВЗ, а также возможные механизмы и ресурсы реализации этой деятельности.

Ключевые слова: эмоциональная сфера младших школьников, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, социальная адаптация.

Тенденции развития современного общества ведут к преобразованию всех социальных систем, в частности системы образования. Все большую актуальность приобретает поиск новых возможностей развития детей с особыми образовательными потребностями для их социальной адаптации. Любой школьник, в том числе и с ОВЗ, имеет право на образование в соответствии с образовательными потребностями. При этом система образования должна быть адаптивна в соответствии с особенностями развития, способностями и интересами школьника [1].

На разных ступенях обучения школьники могут испытывать различные трудности, причем не только в учебной деятельности, но и в других сферах: коммуникативной, эмоциональной, волевой. Младшие школьники могут иметь ряд личностных особенностей, затрудняющих адаптацию в социуме. Не редко у них проявляются такие личностные черты, как повышенная тревожность, эмоциональная неустойчивость, агрессивность. Особенно это свойственно для младших школьников с ОВЗ, большая доля которых имеет качественное и количественное своеобразие эмоциональной сферы. Эти черты, вступая в противоречие с природной индивидуальностью ребенка, часто приводят к возникновению и обострению внутриличностных конфликтов. Спровоцированные внутриличностные конфликты проявляются в поведенческих отклонениях, которые, в свою очередь, способствуют

повышению нервно-психического напряжения, невозможности контролировать и регулировать свои эмоции и чувства.

Наиболее представленную нозологическую группу обучающихся с ОВЗ составляют школьники с задержкой психического развития. Для них отмечаются не только нарушения внимания, памяти, восприятия и других познавательных процессов, умственной работоспособности и целенаправленности деятельности, но и в той или иной степени затрудняющие усвоение школьных норм и школьную адаптацию в целом. Произвольность, самоконтроль, саморегуляция в поведении и деятельности, как правило, сформированы недостаточно. Обучаемость удовлетворительная, но часто избирательная и неустойчивая, зависящая от уровня сложности и субъективной привлекательности вида деятельности, а также от актуального эмоционального состояния. Возможна неадаптивность поведения, связанная как с недостаточным пониманием социальных норм, так и с нарушением эмоциональной регуляции, гиперактивностью [2, 4].

Все выше обозначенное обуславливает у обучающихся с ОВЗ проблемы в общении со сверстниками, приводит к трудностям в установлении дружеских отношений с ними, а также может способствовать невысокому социальному статусу в классе. Понимание своих эмоций и чувств является важным моментом в становлении личности растущего человека. Самыми распространенными нарушениями эмоциональной сферы младших школьников чаще всего являются тревожность и агрессивность.

В качестве специфических особенностей эмоциональных процессов младших школьников с ОВЗ можно выделить непроизвольный характер их протекания, частые перепады настроения. Характерно повышенное беспокойство, тревожность, неустойчивость эмоциональной сферы. Это проявляется в быстрой смене состояния радости и спокойствия на вспышки гнева и немотивированную тревогу. Кроме того, дети с ОВЗ особенно чувствительны к фрустрациям, что зачастую сопровождается аффективными реакциями, агрессией, направленной на личность, а не на действие, вызвавшее подобный негатив [7].

Исследования, проведенные в школах Самарской области с 2023 по 2024 годы, позволили конкретизировать нарушения эмоциональной сферы младших школьников, связанные с тревожностью. Среди принявших участие в исследовании были школьники с ОВЗ, которые совместно обучались со своими сверстниками в общеобразовательных классах. У более чем у 100 младших школьников были проанализированы данные, полученные на основе методики многомерной оценки детской тревожности (МОДТ) и отражающие структурные особенности тревожности школьников, а именно:

- Общая тревожность.
- Тревога в отношениях со сверстниками.
- Тревога, связанная с оценкой окружающих.

- Тревога в отношениях с учителями.
- Тревога в отношениях с родителями.
- Тревога, связанная с успешностью в обучении.
- Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения.
- Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний.
- Снижение психической активности, обусловленное тревогой.
- 1Повышенная вегетативная реактивность, обусловленная тревогой.

При помощи опросника МОДТ возможно более глубокое понимание психологических причин неуспеваемости и более адекватного формирования плана психологической помощи школьникам.

Анализ структуры проявлений тревожности у детей показал, что, несмотря на выявленные разные сочетания структурных особенностей тревожности младших школьников с ОВЗ, практически все они характеризовались высоким уровнем общей тревожности (8 чел.). Таким образом, выявлен высокий общий уровень тревожных переживаний этих детей в последнее время, связанных с особенностями их самооценки, уверенности в себе и оценкой перспективы.

Кроме того, достаточно часто в данной группе детей отмечался высокий уровень тревоги, связанной с оценкой окружающих, а также высокий уровень тревоги, возникающей в ситуациях проверки знаний, и тревоги, возникающей в ситуациях самовыражения (6 чел.). Это позволяет понять влияние уровней тревожности, имеющих непосредственное отношение к личностным особенностям детей.

У отдельных школьников с ОВЗ отмечался также высокий уровень тревоги в отношениях со сверстниками или с взрослыми (родителями, учителями) (4 чел.). Следовательно, выявлены проблемные взаимоотношения с другими детьми и подростками, а также с родителями и учителями, что позволило оценить важность в развитии тревожных реакций и состояний детей, особенностей их социальных контактов.

У одного младшего школьника с ОВЗ было выявлено значительное снижение психической активности, обусловленное тревогой. Следовательно, в стрессогенных ситуациях явно проявляются особенности психофизиологического и психовегетативного тревожного реагирования ребенка.

Современные дети недостаточно общаются со взрослыми и сверстниками, менее чувствительны к эмоциям других, менее отзывчивы. Неумение владеть своими эмоциями снижает умение ребенка взаимодействовать с окружающим миром. Поэтому работа, направленная на коррекцию эмоциональных нарушений, очень актуальна и важна.

На сегодняшний момент педагоги-психологи, оказывающие психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ, осуществляют целую

систему мероприятий по разным направлениям психологической помощи [3]. Чтобы оказать помощь младшим школьникам с ОВЗ, имеющим с нарушения в эмоциональной сфере, в арсенале специалистов психолого-педагогического сопровождения есть различные инструменты и ресурсы. Это не только отдельные хорошо зарекомендовавшие себя тренинговые упражнения, но и готовые комплексы упражнений (программы), цель которых — создание условий для коррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста. При этом чаще всего решаются следующие задачи: 1) снижение нервно-психическое напряжение школьников; 2) развитие у ребенка умения владеть языком «эмоций» как способом выражения собственного эмоционального состояния, распознавать эмоции и чувства окружающих; 3) формирование навыков контроля и регулирования своих эмоций и чувств.

Также на федеральном уровне рекомендованы целостные программы, которые направлены не только на коррекцию эмоциональной сферы младших школьников, но и на развитие коммуникативной сферы обучающихся с ОВЗ конкретной нозологической группы. Ознакомиться с ними можно через открытый реестр рекомендуемых программ психологической помощи, вызывающих доверие профессионального сообщества (представлен в Приложении 2 Методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях) [6].

Дополнительно в 2024 году Министерством просвещения Российской Федерации была рекомендована «Коррекционно-развивающая программа для обучающихся с задержкой психического развития, направленная на развитие коммуникативных навыков «Мир эмоций». Программа подготовлена авторским коллективом ФКЦ МГППУ, направлена на развитие коммуникативных навыков у обучающихся младшего школьного возраста (1-4 классы) с задержкой психического развития с помощью освоения вербальных и невербальных коммуникативных приемов [5].

Задачи программы: 1) формирование умений развернуто и точно излагать свою точку зрения, слушать и слышать собеседников; 2) обогащение социально-значимого опыта работы в паре, в команде; 3) воспитание уважительного отношения к окружающим людям; 4) содействие развитию бесконфликтного поведения, умению конструктивного выхода из конфликтных ситуаций.

Ожидаемые результаты программы: 1) адекватная реализация функций принятых социальных ролей во взаимодействии с другими людьми; 2) обогащение опыта обращения за помощью в ситуациях, вызывающие затруднения в решении у младших школьников; 3) применение коммуникативных приемов и устоявшихся ритуалов общения; 4) использование коммуникации в достижении целей деятельности, решении трудностей, установления социально и личностно значимых контактов; 5)

позитивная тенденция установления сотрудничества, участия в коллективной деятельности [5].

Следует отметить, что у специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ в школах Самарского региона, есть возможность не только постоянно совершенствовать уровень своей профессиональной компетенции в вопросах инклюзивного образования благодаря постоянно обновляющемуся методическому обеспечению и доступности прохождения тематических курсов повышения квалификации, но и обмениваться опытом профессиональной деятельности через семинары, вебинары, принимать участие в научно-практических конференциях. Так ежегодно на областной научно-практической конференции «Образование и психологическое здоровье» проходит секция, адресованная вопросам инклюзивного образования, на которой специалисты делятся эффективными инклюзивными практиками.

Таким образом, понимание особенностей эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ, специфики нарушений чувственной сферы позволяет оказать им эффективную психолого-педагогическую помощь. А все возможные механизмы и ресурсы осуществления коррекции и развития эмоционально-коммуникативной сферы младших школьников с ОВЗ позволяют не только обогатить их чувственную сферу, но и способствовать формированию у детей с ОВЗ коммуникативных навыков, их социальной адаптации.

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). — Текст : электронный // Кодекс : электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598. — Текст : электронный // Министерство просвещения Российской Федерации : официальный сайт. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/>
3. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Приказ Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н. — Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочная правовая система. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/1d5a331e22b04694fd4ed9299de5f0008af6c799/
4. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минпросвещения России от 24 ноября 2022 года № 1023. — Текст : электронный // ИКП. Федеральный РЦ по сопровождению детей с ОВЗ: сайт. — URL: <https://ikp-rao.ru/frc-ovz3/>
5. Коррекционно-развивающая программа для обучающихся с задержкой психического развития, направленная на развитие коммуникативных навыков «Мир эмоций» / авт. коллектив ФКЦ МГППУ// ГБУ ДПО. — Текст : электронный //

- «Региональный социопсихологический центр» : сетевое издание. — URL: [https://rspc-samara.ru/recomend/minobr/docs/2025/Korriektсионно-развивающая программа.pdf](https://rspc-samara.ru/recomend/minobr/docs/2025/Korriektсионno-razvivaiushchaia_proghramma.pdf)
6. Методические рекомендации по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193. — Текст : электронный // ФПР: сайт. — URL: <https://rospsty.ru/sites/default/files/2021-04/Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2028.12.2020%20N%20P-193%20%20O6%20%285%29%20%281%29.pdf>
7. Симкин, М. Л. Купирование негативных эмоций младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / М. Л. Симкин, Л. В. Курганова, Ж. В. Фомина. — Текст : электронный // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. — 2021. — Т. 5. № 1. — С. 32—42. — DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-32-42>
8. Дети с особыми образовательными потребностями. — Текст : электронный // Минпросвещения России : официальный интернет-ресурс. — URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/
9. Коррекционно-развивающая программа для обучающихся с задержкой психического развития, направленная на развитие коммуникативных навыков «Мир эмоций» / авт.-разработчики Ю. Б. Ботова, А. М. Кононенко, И. В. Новгородцева ; ФКЦ МГППУ // ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» сетевое издание. — URL: [https://rspc-samara.ru/recomend/minobr/docs/2025/Korriektсионно-развивающая программа.pdf](https://rspc-samara.ru/recomend/minobr/docs/2025/Korriektсионно-razvivaiushchaia_proghramma.pdf)

Психолого-педагогическое сопровождение и социализация несовершеннолетних иностранных граждан в детских садах Самарской области: вызовы и перспективы

Ковешникова Н. Г., воспитатель,
Николаева Н. А., педагог-психолог,
МБУ «Школа № 86» СП Детский сад «Веста»,
г. Тольятти Самарской области

Аннотация. В статье рассматриваются современные вызовы, возникающие перед педагогическими коллективами и психологами при работе с детьми мигрантов, такие как культурные различия, языковой барьер, адаптация к новой социальной среде и особенности семейного воспитания. Освещены актуальные проблемы интеграции детей мигрантов в образовательное пространство, предложены эффективные подходы, направленные на успешную социализацию и личностное развитие детей.

В современном мире, характеризующимся высокой мобильностью населения, все больше детских садов сталкиваются с необходимостью адаптации и социализации детей-иностранцев. Миграционные потоки меняются не только количественно, но и качественно, происходит увеличение семейной миграции, требующей как трудоустройства взрослых, так и устройства детей в различные учебные учреждения [3]. Раньше с данной проблемой сталкивались крупные мегаполисы, однако сегодня эта тема актуальна на территории всей Российской Федерации, в частности и в Самарской области. Этот процесс требует особого внимания и комплексного подхода, включающего психолого-педагогическое сопровождение, направленное на создание комфортной и поддерживающей среды для успешной интеграции ребенка в новое социокультурное пространство.

ФОП ДО отдельно выделяет обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ, развитии, социальной адаптации, которым необходима адресная психологическая помощь, а также психолого-педагогическое сопровождение (п. 27.8) [1]. Как показывает практика для детей, оказавшихся в новой стране (мигрантов, беженцев), наиболее сложным и эмоционально тяжелым этапом является привыкание к окружающей среде, как в повседневной жизни, так и в образовательном процессе. Этот процесс может затянуться по ряду причин: непривычные природно-климатические условия; значительные культурные и мировоззренческие различия, проявляющиеся в менталитете, религии, обычаях и традициях; психологическая и социальная адаптация.

Из вышесказанного логично следует мысль, что необходимо

сопровождение этого процесса специалистами детских садов. В нашем детском саду достаточно большое количество детей-иностранцев. На протяжении последних 10 лет их количество увеличивалось, так как данные семьи, как правило, многодетные, и многие посещают дошкольные учреждения целыми родственными «кланами». В связи с данной ситуацией нами накоплен большой опыт общения и психолого-педагогического сопровождения детей-иностранцев и их родителей. Мы четко понимаем, что основная цель — создание условий для их успешной адаптации, социализации и интеграции в образовательное пространство. Мы это достигаем с помощью:

- оказания психолого-педагогической помощи: диагностика, консультирование, при необходимости — коррекционно-развивающая работа;
- создания толерантной и инклюзивной среды: формирование у детей и педагогов уважительного отношения к культурным различиям, развитие навыков межкультурного общения и сотрудничества;
- поддержки семьи: консультирование родителей по вопросам адаптации ребенка, оказание помощи в установлении контакта с детским садом.

Остановимся на основных направлениях психолого-педагогического сопровождения детей, осуществляемых в нашем учреждении:

1. Диагностика: определение уровня развития ребенка, его личностных особенностей, своеобразия интересов и склонностей; выявление трудностей в обучении и развитии; определение уровня социальной адаптации; изучение особенностей культурного бэкграунда.

2. Коррекционно-развивающая работа: индивидуальные и групповые занятия; игры и упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков; психологическая поддержка, направленная на снижение тревожности и стресса.

3. Работа с педагогами: повышение квалификации в области межкультурного образования; обучение методам и приемам работы с детьми-иностранцами; консультирование по вопросам адаптации и социализации детей.

4. Работа с родителями: индивидуальные консультации по вопросам адаптации ребенка; просвещение родителей, развитие навыков осознанного родительства; организация совместных мероприятий с участием детей.

Для эффективного психолого-педагогического сопровождения детей-иностранцев мы используем разнообразные методы и формы работы.

— Игровые методы: игры служат мощным инструментом для преодоления языкового барьера, развития коммуникативных навыков и формирования позитивных взаимоотношений. Педагогами используется все многообразие игр. Так, в игре «Вежливые слова» дети бросают друг другу мяч, называя вежливые слова: приветствия благодарности, извинения и т.д.

— Коммуникативные игры и упражнения («Угадай, кто позвал?»),

«Разговор через стекло», «Опиши друга», «Поздороваемся как...», «Волшебные очки» и т.д.) направлены на развитие навыков слушания, говорения, понимания речи, на формирование умения выражать свои мысли и чувства.

— Визуальные опоры: использование картинок, пиктограмм, предметных изображений, карточек с буквами и словами помогает детям с ограниченным словарём русского языка лучше понимать инструкции, названия предметов и действий. Такие как: «Расскажи историю», «Что сначала — что потом», «Пойми меня» и т.д.

— Мультимедийные средства: просмотр обучающих мультфильмов, прослушивание песен на русском языке, использование интерактивных игр и презентаций на планшетах и компьютерах делает процесс образования более эффективным.

— Арт-терапия: рисование, лепка, аппликация, музыка помогают детям выразить свои эмоции, снять напряжение, развить творческие способности и лучше понять себя и окружающий мир. Например, свободное рисование «Я сегодня вот такой!», этюд «Волшебная река» и т.д.

— Проектная деятельность: совместные активные проекты детей, педагогов и родителей способствуют укреплению связей и формированию чувства общности. Например, в проекте «Мы любим сказки» идет поэтапная работа над постановкой русской народной сказки «Теремок». В детском саду были реализованы проекты «Национальные блюда», «Национальная одежда народов мира», «Народные игры нашей семьи», «Такие разные сказки» и другие.

— Творческая деятельность: акция «Дружба народов», конкурс «Хоровод дружбы», занятие с элементами тренинга «Чем мы похожи и чем отличаемся?», фестиваль-путешествие «Дружат дети всей Земли!» и другие разные формы позволяют выявить таланты и раскрыть возможности детей.

— Индивидуальные беседы: педагог-психолог проводит с детьми для выявления их потребностей, страхов, трудностей и оказания адресной помощи. Консультации или беседа проходят после проективной деятельности, такой как рисунок «Моя семья», «Кактус», «Дом-дерево-человек» и другие.

Естественно, необходима работа с педагогами. Она проводится по трем основным направлениям: консультирование, просвещение и профилактика. В детском саду проходят методические мероприятия, лекции, тренинги, тематические встречи, дискуссии, ярмарка игр, педагогические советы и т.д. по реализации учебного процесса детей-иностранцев, а также создания равных условий для их разностороннего развития. В детском саду было запланировано и реализовано множество мероприятий очной и заочной (онлайн) формы, опросы (в яндекс-формах).

Параллельно осуществляется сопровождение семьи иностранных граждан. Это тематические встречи с родителями, индивидуальные

консультации, проведение семинаров по вопросам воспитания, адаптации, особенностей развития детей в новой культурной среде, а также предоставление информации о доступных ресурсах и услугах.

Накопленный опыт позволил нам выделить определенные риски и вызовы, а именно:

- недостаток квалифицированных специалистов. К сожалению, не все педагоги владеют нужными методиками;

- нехватка методических материалов. Сегодня существует потребность в разработке методических пособий и дидактических материалов, учитывающих специфику работы с детьми разных национальностей и языковых групп;

- стереотипы и предрассудки. В родительской общественности существуют стереотипы по отношению к иностранным гражданам, что может создавать дополнительное напряжение и препятствовать полной интеграции детей [2].

Мы, как практики, видим следующие перспективы развития:

- Развитие системы повышения квалификации педагогов. Доступ к ресурсам, где будут собраны методические материалы.

- Разработка и внедрение адаптированных индивидуальных программ, учитывающих языковые и культурные особенности детей-иностранцев, их индивидуальные потребности.

- Укрепление межведомственного взаимодействия. Налаживание сотрудничества между детскими садами, органами образования, общественными организациями и национальными культурными центрами.

- Информационная поддержка. Создание информационных ресурсов (сайтов, брошюр, буклетов), содержащих информацию о правах детей-иностранцев, доступных услугах, особенностях образовательной системы, а также о культурных мероприятиях.

- Использование цифровых технологий. Разработка и внедрение онлайн-платформ для дистанционного обучения, предоставления информации родителям, обмена опытом между специалистами.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение и социализация несовершеннолетних иностранных граждан в детских садах — это сложный, но важный процесс. Успешная интеграция этих детей в российское общество не только способствует их личностному развитию и благополучию, но и обогащает культурное многообразие региона. Преодоление существующих вызовов и реализация намеченных перспектив позволит создать инклюзивную и дружелюбную среду, где каждый ребенок, независимо от своего происхождения, сможет раскрыть свой потенциал и почувствовать себя частью большого сообщества. Это требует совместных усилий государства, образовательных учреждений, специалистов, родителей и всего общества.

Список литературы

1. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 (зарегистрировано Минюстом России 28.12.2022, регистрационный № 71847) // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>
2. Харитонов, Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан в условиях образовательной организации : методические рекомендации» / Т. В. Харитонов // Самара : ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2023.
3. Шляпцева, Н. А. Особенности организации работы педагога-психолога с детьми-мигрантами в дошкольном образовательном учреждении / Н. А. Шляпцева // «Вестник практической психологии образования», 2020. — т. 17 (1). — с. 70-79. — URL: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170108>

Создание условий для успешной социальной адаптации детей-инофонов в дошкольной образовательной организации

Кожевникова Н. И., старший воспитатель,
Маркова О. А., педагог-психолог,
МБДОУ «Детский сад № 110» г. о. Самара

Аннотация. Статья посвящена проблеме социальной адаптации детей-инофонов в дошкольных образовательных организациях. В ней рассматриваются условия, необходимые для успешной интеграции таких детей в образовательную среду, и предлагаются подходы к организации образовательного процесса, способствующие их полноценному включению в коллектив сверстников.

Ключевые слова: адаптация, дети-инофоны, мигранты, образовательные потребности.

В последние годы в связи с происходящими по всему миру социальными изменениями значительно усиливаются процессы миграции населения.

Одна из главных проблем, с которой сталкиваются мигранты на новом месте жительства — это проблема социокультурной адаптации.

Значительную часть экономических и вынужденных мигрантов составляют семьи с детьми дошкольного возраста. В связи с этим, чрезвычайно актуальной становится проблема адаптации детей-инофонов дошкольного возраста.

Дети-инофоны — это дети, принадлежащие к иной языковой и культурной общности, чем большинство коренного населения страны, в которой они проживают и получают образование, слабо владеющие языком этой страны или вовсе не говорящие на этом языке.

Важно помнить, что каждый ребёнок имеет право на получение образования. Главное — создать условия, при которых дети независимо от их культурной, расовой, национальной принадлежности могли бы себя полностью реализовать и стать полноценными членами общества. А дети, резко изменившие среду проживания, языковую среду, испытывают трудности в общении со сверстниками и педагогами, трудности в обучении, сложности в социальной и психологической адаптации к новой культуре, новым привычкам, традициям и обычаям, новым ценностным ориентирам, новым отношениям в коллективе.

В нашем ДОУ в 2024-2025 году по результатам мониторинга воспитанников численность детей-инофонов составила 11 %. При этом за

последние три года численность детей-мигрантов в учреждении увеличилось на 5 %.

Нельзя не отметить ряд трудностей, возникающих у детей-мигрантов.

Особые образовательные потребности ребенка-мигранта связаны с пятью группами характеристик:

- язык,
- базовые знания,
- эмоциональное состояние,
- социальные навыки,
- культурные нормы и правила.

Наибольшие проблемы в адаптации и интеграции детей мигрантов связаны с языковым и социокультурным барьерами, которые мешают успешному вовлечению детей-мигрантов в различные виды образовательной, культурно-досуговой деятельности [5].

Сложность включения в иную культурную среду, сложное освоение русского языка, отсутствие представлений о нормах и базовых ценностях культуры российского общества, незнание особенностей повседневного быта и норм межличностного общения, трудности коммуникации, возникающие в общении с детьми и педагогами — все это нелегко решаемые вопросы освоения учебного материала [4].

Ребенку-инофону, приходя в детский сад, тяжело перестроиться с одного языка на другой, поэтому ему может быть тяжело в освоении дошкольной образовательной программы, что отрицательно сказывается на его эмоциональном состоянии, снижает его самооценку, негативно сказывается на отношениях со сверстниками и педагогами, почти автоматически снижает социальный статус ребенка среди сверстников.

Для того чтобы социальная адаптация детей в условиях поликультурного пространства ДООУ проходила успешно, необходимо определить и изучить проблемы детей мигрантов, а также изучить состояние работы, проводимой дошкольным образовательным учреждением по социальной адаптации детей-инофонов дошкольного возраста.

Для выявления неблагоприятного течения социальной адаптации и определения причин, способствующих этому, проводятся следующие диагностические мероприятия:

- анализ ситуации в ДООУ по проблеме;
- изучение уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов для работы с детьми-инофонами;
- анкетирование родителей, осуществляемое педагогами и специалистами ДООУ;
- педагогическая диагностика поведения ребенка в жизнедеятельности группы, осуществляемая педагогами ДООУ;

— психолого-педагогическая диагностика развития ребенка, осуществляемая педагогами ДОО;

— ежедневное наблюдение за детьми-мигрантами.

По результатам проведенных диагностических мероприятий выделены и систематизированы психолого-педагогические условия адаптации детей-мигрантов дошкольного возраста к поликультурной среде:

— создание системы мониторинга психоэмоционального состояния, этнической идентичности и толерантности;

— организация взаимодействия всех участников образовательного процесса;

— создание предметно-развивающей среды на основе этнокультурных особенностей в группах ДОО;

— организация взаимодействия между детьми посредством проведения тренингов на сплочение, преодоление барьеров межкультурной коммуникации;

— включение этнорегионального материала в содержание образовательной деятельности.

Для успешной социализации детей мигрантов в ДОО используются следующие формы работы.

Игра как ведущий вид детской деятельности. Именно в игре ребёнок раскрывает свои способности и узнаёт новое. Игра обеспечивает благоприятные условия для овладения детьми из семей мигрантов национально-культурными ценностями принимающей страны без утраты собственной культурной идентичности [1].

Проведение образовательной деятельности по различным темам: знакомство с костюмами народов России, знакомство со сказками народов России

Праздники, развлечения, театрализованная деятельность способствуют воспитанию интереса и уважительного отношения детей поликультурной группы к произведениям литературы и фольклора, песням и танцам, музыкальным инструментам и декоративно-прикладному искусству разных народов; стремлению познавать и сохранять народное искусство России и зарубежья.

Экскурсия является одним из важных методов для ознакомления детей мигрантов с социальным и природным окружением. Поэтому ежемесячно проводятся виртуальные экскурсии по городу Самара и Самарской губернии, где дети знакомятся с достопримечательностями города и губернии, предприятиями, профессиями на предприятиях, природными ресурсами. Онлайн-экскурсии знакомят детей с русской культурой и достопримечательностями.

Очень важно в работе применять *проектную деятельность*, который позволяет детям самостоятельно найти ответы, на вопросы, которые для них были когда-то незнакомы.

Работа по успешной социализации детей-инофонов предполагает социальное партнерство с организациями. Это создает возможность для всестороннего развития ребенка-мигранта, позволяя ему расширить свои социокультурные связи.

Важным направлением в реализации поставленных задач по адаптации детей-мигрантов является взаимодействие с семьями воспитанников.

При взаимодействии с семьями воспитанников используются формы работы, направленные на просвещение родителей и педагогов по вопросам сохранения и укрепления позитивного психоэмоционального состояния дошкольников, повышения этнокультурной осведомлённости, обучения приёмам эффективного межкультурного диалога: консультации, семинары; разработка и реализация совместных проектов; деловая игра; фестивали; игры-тренинги; круглые столы; родительский клуб.

При планировании совместной работы ДООУ с семьями детей-мигрантов предусматриваются мероприятия с этнокультурным компонентом (презентации национальных костюмов и ремёсел, фольклорные праздники и т. д.)

Реализация мероприятий по данным направлениям приведет к следующим результатам:

- Снижен процент детей-мигрантов, не владеющих русским языком.
- Созданы условия по социализации и адаптации детей-мигрантов в образовательном и поликультурном пространстве дошкольной организации.
- Дети-инофоны получают психологическую поддержку и помощь в личностном и коммуникативном развитии.
- Оказана помощь родителям мигрантам в решении социально-психологических, педагогических проблем.
- У детей сформирована толерантность по отношению к другим народам и культурам.
- У детей-инофонов сформировано уважительное отношение к традициям и нормам поведения в русском обществе.

Таким образом, дети станут лучше понимать язык и культуру, у них повысится самооценка, они станут более терпимыми и уважительными к другим народам.

В будущем мы планируем продолжать работать с семьями мигрантов, сотрудничать с местными культурными учреждениями и использовать новые технологии воспитания. Это поможет детям-инофонам легче влиться в образовательное пространство дошкольной организации и российское общество.

Список литературы

1. Алябьева, Е. А. Коррекционно-развивающие упражнения для детей старшего дошкольного возраста / Е. А. Алябьева. — Москва : ТЦ «Сфера», 2013. — 89 с.
2. Клепцова, Е. Ю. Терпимое отношение к ребёнку: психологическое содержание, диагностика, коррекция : учебное пособие / Е. Ю. Клепцова. — Москва : Академический Проект, 2018. — 192 с.
3. Кряжева, Н. Л. Развитие эмоционального мира детей / Н. Л. Кряжева. — Ярославль : Академия развития, 2017. — 208 с.
4. Куприна, Т. В. Обучение детей мигрантов в школах России: Проблемы и пути их решения / Т. В. Куприна. — Текст : электронный // КиберЛенинка : электронная библиотека. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-detey-migrantov-v-shkolah-rossii-problemy-i-puti-ih-resheniya/viewer>
5. Солдатова, Г. У. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, В. К. Калининко, О. А. Кравцова. — Москва : Смысл, 2021. — 479 с.

Управление качеством образования в малокомплектной школе: от вызовов к образовательным возможностям

Красильникова Н. А., заместитель директора по УВР,
ГБОУ СОШ с. Троицкое м. р-на Сызранский Самарской области

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические и управленческие аспекты повышения качества образования в условиях малокомплектной школы. Раскрываются специфические вызовы малой наполняемости классов: повышенная эмоциональная напряженность, ярко выраженная индивидуальность учащихся, риски снижения учебной мотивации. Представлены управленческие решения, направленные на трансформацию этих вызовов в образовательные возможности через создание персонализированной среды, внедрение системы тьюторства и проектной интеграции. Особое внимание уделяется вопросам сохранения психологического здоровья учащихся и формирования безопасной образовательной среды. Приводятся данные, подтверждающие эффективность предложенных стратегий.

Ключевые слова: малокомплектная школа, психологическое здоровье, качество образования, индивидуальная образовательная траектория, проектная деятельность, тьюторство, психологическая безопасность.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью обеспечения качественного образования в условиях малокомплектных школ, которые сталкиваются с рядом специфических вызовов. Вопрос о том, является ли малокомплектная школа ограничением или возможностью для создания психологически комфортной и развивающей среды, остается дискуссионным [3, с. 45].

Психологическое здоровье всех участников образовательного процесса напрямую связано с условиями, в которых протекает их деятельность [1]. В малых коллективах эти условия имеют свою специфику: повышенный уровень эмоциональной напряженности из-за близкого и постоянного контакта, гипертрофированное проявление индивидуальных особенностей каждого ребенка, а также риски снижения учебной мотивации в отсутствие широкой социальной и академической конкуренции. Преодоление этих вызовов требует целенаправленной управленческой деятельности, ориентированной на создание безопасной и персонализированной образовательной среды.

Методы и подходы

В качестве методологической основы исследования выступили:

— Системный подход, позволивший рассмотреть малокомплектную школу как целостную систему.

— Личностно-деятельностный подход (А. Н. Леонтьев), ориентированный на учет индивидуальных особенностей и создание условий для самореализации каждого ученика [4].

— Средовый подход (В. А. Ясвин), в рамках которого проектировалась образовательная среда, способствующая развитию и психологическому благополучию [1].

Были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование учащихся и педагогов, анализ академических результатов и психологической диагностики.

Результаты и их обсуждение

Эмпирическое исследование, проведенное на базе трех пятых классов малокомплектной школы, выявило три основных типа психолого-педагогических ситуаций, требующих дифференцированного управленческого подхода.

1. Создание персонализированной образовательной среды для учащихся с ярко выраженными интересами.

В одном из классов была выявлена группа учащихся с разнонаправленными академическими интересами (техническими, гуманитарными, творческими). Для них была разработана и внедрена система персональных учебных планов и индивидуальных образовательных маршрутов. Это позволило не только удовлетворить познавательные потребности, но и снизить риски эмоционального выгорания, связанные с отсутствием адекватной учебной нагрузки.

2. Формирование навыков командообразования и конструктивного взаимодействия.

В другом классе наблюдалась острая борьба за лидерство, приводящая к повышенной конфликтности. В качестве управленческого решения была внедрена система ротации лидерских ролей в проектной деятельности и создан совет самоуправления класса. Проведение тренингов по командообразованию и конфликтологии способствовало формированию навыков конструктивного общения и снижению уровня психологической напряженности в коллективе. По результатам диагностики уровень конфликтности снизился на 40 %.

3. Повышение учебной мотивации через технологию «перевернутого класса» и парное обучение.

Третий класс характеризовался равными, но пассивными отношениями и низкой учебной мотивацией. Для решения этой проблемы была применена технология «перевернутого класса» [2] и организована система, при которой старшие ученики готовили и проводили фрагменты уроков для младших школьников. Это позволило повысить учебную мотивацию на 35 % (по

методике Н. Г. Лускановой) и сформировать у учащихся чувство ответственности и компетентности.

Выводы. Проведенная работа позволяет сделать следующие выводы:

1. Управление качеством образования в малокомплектной школе должно быть направлено на трансформацию ее специфических вызовов (малая численность, повышенная эмоциональная напряженность) в образовательные возможности через персонализацию, проектные формы работы и тьюторское сопровождение.

2. Создание гибкого образовательного пространства и внедрение системы разновозрастного взаимодействия способствуют не только росту академических результатов, но и формированию психологически безопасной среды, снижению уровня конфликтности и повышению учебной мотивации.

3. Предложенные управленческие стратегии доказали свою эффективность, что подтверждается данными мониторинга академической успеваемости и психолого-педагогической диагностики. Реализованный подход может быть рекомендован для использования в других малокомплектных образовательных организациях в целях обеспечения качества образования и сохранения психологического здоровья участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — Москва : Смысл, 2001. — 365 с.
2. Бергман, Дж. Перевернутый класс: Как перевернуть обучение с ног на голову / Дж. Бергман, А. Сэмс. — Москва : Олимп-Бизнес, 2016. — 184 с.
3. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А. В. Хуторской. — Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 383 с.
4. Леонтьев, А. Н. Педагогика сотрудничества: психологические основы / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. — 1989. — № 4. — С. 34-42.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287).

Детерминанты психологического благополучия в подростковом возрасте

Куликова О. В., старший преподаватель,
Самыкина Н. Ю., декан психологического факультета, к.пс.н.,
Самарский университет им. С. П. Королева, г. Самара

Аннотация. В статье рассматривается психологическое благополучие подростка, взаимосвязь между субъективным благополучием и тремя системами отношений: родительско-детскими, межличностными и самоотношением.

Ключевые слова: психологическое благополучие, субъективное благополучие, подростковый возраст, самоотношение, родительско-детские отношения, межличностные отношения

Изучение психологического благополучия на разных этапах возрастного развития имеет научную и практическую значимость, поскольку вокруг стратегии сопровождения и обеспечения психологического благополучия строится практическая работа психолога в образовательном пространстве [1]. Несмотря на высокий интерес и многообразие публикаций по данной теме, на практическом уровне стабильно существует запрос в получении количественных и качественных данных о детерминантах психологического благополучия личности в различных жизненных условиях и ситуациях.

В настоящей работе под психологическим благополучием мы понимаем состояние динамического равновесия, достигаемого путем согласования переживаний разной валентности и интенсивности [5].

Наиболее остро вопрос психологического благополучия встает в подростковом возрасте, который является ключевым периодом перестройки, переоценки, переформатирования всех систем отношений личности и создания собственной идентичности, определяющей эти отношения на последующих этапах развития.

Г. А. Цукерман отмечает, что ведущей деятельностью подросткового возраста является социально-психологическое экспериментирование, в ходе которого подросток пробует себя в разных ситуациях [4]. При этом интимно-личностное общение выступает не столько самой ведущей деятельностью, как это считалось в традиционной советской литературе, сколько инструментом ее реализации. Результаты экспериментов могут оказаться позитивными или негативными, и оценка этих результатов в конечном счете формирует общее ощущение себя как личности, принятие или непринятие собственной идентичности, готовность к дальнейшему экспериментированию и вхождению в мир взрослых.

Как показывает опыт работы, психологическое благополучие подростка зависит, в первую очередь, от родительско-детских отношений, которые складываются всю историю детства и наполняют содержанием отношение подростка к миру. Именно родительские установки и ожидания направляют поведение подростка: он либо следует им, либо отрицает и пытается протестовать. Стратегии могут быть разнообразными и по-разному проявляться в жизненных ситуациях. И в том, и в другом случае родители являются значимыми взрослыми. То, насколько они могут находиться в контакте с ребенком, давать ему обратную связь, быть последовательными в своих воспитательных стратегиях, согласовывать собственное поведение с актуальными контекстами и друг с другом, определяет его благополучные или, напротив, неблагополучные отношения в семье и за ее пределами.

С другой стороны, не меньшее влияние оказывают и отношения со сверстниками, которые по значимости не уступают, а порой и превосходят отношения с родителями. Тут стоит оговориться, что иногда в психолого-педагогическом профессиональном пространстве встречается такая точка зрения, что родители перестают быть значимыми взрослыми для подростков, а на первый план выходит группа сверстников. Наши же исследования показывают, что значимость остается высокой и у родителей, и у сверстников, только их влияние может распространяться по-разному к различным жизненным сферам. Группа сверстников является тем пространством, где подростки апробируют совместные или индивидуализированные формы взрослого поведения, получая при этом одобрение или отвержение со стороны референтных людей. Экспериментируя с вариантами отношений, проявляя себя в разных коммуникативных ролях и стратегиях, подросток затем выбирает для себя наиболее подходящий способ взаимодействия с другими, который позволяет ему чувствовать себя оптимально в отношениях. Однако, то, что считает для себя оптимальным подросток, не всегда является таковым с точки зрения так называемых объективных критериев психологического благополучия. В этом смысле роль психолого-педагогического сопровождения заключается в формировании у подростка взрослой позиции, которая выражается в критическом мышлении, адекватной самооценке своих возможностей и ограничений, конструктивном поведении при решении сложных жизненных задач и наличии системы внутренней самоподдержки.

Поэтому третьей важной составляющей является подсистема самоотношения — полагание себя активным участником жизни, своей учебы и будущей работы, успешным и состоятельным в разных ситуациях, способным справляться с трудностями взрослой жизни и постепенно выходить из состояния зависимости от чужих мнений и установок, формируя собственные основания оценки происходящих событий и выбора поведенческих стратегий.

В соответствии с данными положениями нами было проведено исследование, в котором мы решили изучить, как связано психологическое благополучие подростков с разными системами отношений: родительско-детской, межличностной и самоотношением. При этом мы сосредоточились на субъективной картине психологического благополучия, то есть на том, как сам подросток переживает свои жизненные ситуации, насколько он удовлетворен повседневной деятельностью, чувствует себя в целом позитивно или же, напротив, испытывает неудовлетворенность и негативные эмоции.

В исследовании были использованы: шкала субъективного благополучия (А. Перуэ-Баду), тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), опросник СОМО (С. В. Духновский), опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И. М. Марковская). Результаты были обработаны с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании участвовали 123 школьника в возрасте 14-15 лет. Исследование проводилось в условиях образовательных учреждений, которые посещают данные подростки. Исследование проводилось в индивидуальном порядке с использованием компьютерных версий опросников. Каждый ребенок получал данные своих тестов сразу и имел возможность получить комментарии психолога, проводившего исследование.

Были получены следующие результаты.

В сфере родительско-детских отношений наибольшее влияние на субъективное благополучие подростков оказывают такие параметры, как последовательность, авторитетность и сотрудничество [3].

То есть позитивное самоощущение подростка (его субъективное благополучие) напрямую связаны с тем, насколько его родители могут быть последовательны в своих действиях и решениях, а также насколько они могут согласовать друг с другом свои требования. В обсуждении результатов с психологом после тестирования это было отмечено и самими подростками. Чаще всего, «выбивает из колеи» именно то, что родители могут то запрещать, то разрешать, то по-разному оценивать одни и те же события. Также сильно влияет на настроение подростков, если родители не могут договориться между собой по поводу какого-то вопроса, связанного с подростком: например, выбор профессии, разрешение на посещение какого-то мероприятия, выделение денег, поступки в школе и т.д.

Кроме того, для подростка имеет значение авторитет родителей именно как взрослых: если ребенок не видит состоятельности своих родителей, если не считается с их мнением, это нарушает его эмоциональное состояние. Скорее всего, это связано с разочарованием в родителях и их мнении. Некоторые ребята в процессе беседы говорили, что им важно видеть, что родители чего-то достигают, им важно гордиться своими родителями и их успехами.

Еще одна значимая связь благополучия была отмечена с сотрудничеством. Подростками действительно очень остро переживается

конкуренция со своими родителями, и если именно конкуренция становится фоновым переживанием отношений, то возникает постоянная тревога, напряжение, а не чувство безопасности и комфорта, которые так важны для подростка, в первую очередь, в семье.

Субъективное благополучие подростков связано с такими параметрами межличностных отношений (по С. В. Духновскому), как напряженность, конфликтность, отчужденность, агрессия [2]. Если подросток чувствует напряжение в отношениях, не может его конструктивно преодолеть или объяснить себе его источник, это оказывает влияние на самочувствие подростка. То есть на переживание себя как благополучного влияют отсутствие конфликтов и агрессии в отношениях, а также наличие значимых контактов и позитивных отношений (противоположность отчуждения) со сверстниками. Ощущение поддержки, принятия, понимания — это то, что сами подростки называли в качестве важных составляющих отношений с другими людьми.

Самоотношение напрямую связано с субъективным благополучием через такие параметры, как глобальное самоотношение, самоуважение, аутосимпатия, ожидание отношений от окружающих, самоуверенность, самопринятие. Кроме того, отрицательная корреляция была обнаружена у субъективного благополучия со шкалой самообвинения. В ходе беседы подростки не раз говорили про то, что именно вера в себя и свои успехи, доверие другим и отсутствие тревоги раскрытия перед ними, принятие своих ошибок и достоинств, а также отсутствие привычки обвинять себя или обесценивать свои результаты — это то, что помогает им чувствовать себя позитивно и влияет на ощущение себя взрослым, нормальным человеком.

Полученные результаты показывают важность всех систем отношений в переживании подростков психологического благополучия и необходимость учета этих данных при разработке программ психологического сопровождения здорового взросления детей и подростков.

Список литературы

1. Баева, И. А. Детерминанты субъективного благополучия молодежи в условиях социальной нестабильности / И. А. Баева, И. В. Кондакова, Ю. Н. Селиков // Психология человека в образовании. — 2024. — т. 6 (1). — с. 33-47. — URL: <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-1-33-47>
2. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум / С. В. Духновский. — Санкт-Петербург : Речь, 2010. — 141 с.
3. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. — Санкт-Петербург : Речь, 2000.
4. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. — Рига : ПЦ «Эксперимент», 1997.
5. Шамионов, Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р. М. Шамионов. — Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2008. — 240 с.

Социометрический статус детей иностранных граждан в учебных классах

Ларина Т. В., научный сотрудник,

Грачёв Ю. А., начальник лаборатории практической психологии в
системе образования,

ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара

Тема исследования благополучия детей в классах, их социальных статусов в коллективах была актуальна всегда, так как от психологического климата зависят много других показателей успешности класса. Статусы порождают неформальные группы в классе, буллинг или дружбу. В момент появления в российских классах детей мигрантов ситуация сильно осложнилась, так как дети с миграционной историей несколько отличаются от русских ребят, имеют свой менталитет, особенности характера и поведения. Это может затруднять их адаптацию в новой среде.

По заданию министерства образования Самарской области лабораторией практической психологии в системе образовании ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» уже несколько лет проводится исследование психологических особенностей несовершеннолетних иностранных граждан (детей мигрантов) в общеобразовательных организациях Самарской области. В 2025 году получены данные, касающиеся социометрического положения детей мигрантов в классах общеобразовательных учреждений. Представим некоторые результаты данного исследования.

В исследовании *дети мигрантов* — это несовершеннолетние, прибывшие в страну вместе с родителями или другими законными представителями, переехавшими из-за рубежа. Эти дети могут иметь разный правовой статус: быть гражданами других государств, обладать временным или постоянным видом на жительство, а иногда и российским гражданством, полученным по рождению или через натурализацию. Такие дети рассматриваются как учащиеся с миграционным опытом и нуждаются в адаптации к новой образовательной и культурной среде — прежде всего в освоении русского языка и интеграции в школьное сообщество. (далее — «дети с миграционной историей» или «несовершеннолетние иностранные граждане»).

Отметим, что в федеральных нормативных актах прямого юридического определения термина «дети мигрантов» не закреплено. Этот термин используется в документах Министерства просвещения России как социально-педагогическая категория, но не правовая.

Описание выборки: в исследовании приняли участие 500 обучающихся из семей мигрантов, которые пришли в 1—11-е классы школ Самарской области за последние 1-2 года. Всего 40 школ.

По краткой информации, полученной из анкет детей, указавших *родную страну*, выборку составили обучающиеся из Таджикистана (69 %), Узбекистана (17 %), Киргизии (8 %), Армении (2 %), Азербайджана (2 %). Доли детей других стран представлены незначительно (0,5-1,5 % обучающихся).

По уровню владения русским языком, исходя из мнения педагогов, 2 % обследованных детей-мигрантов не владеют русским языком, 36 % владеют плохо, 51 % хорошо владеют русским языком, а 10 % отлично владеют русским языком.

В ходе социометрического обследования классам школ, где обучаются дети мигрантов, было предложено выбрать по несколько человек из класса по положительным или отрицательным критериям. Вопросы затрагивали как сферу учебы, так и сферу общения детей. В своих выборах дети опирались лишь на личные предпочтения, вопросы не затрагивали национальных особенностей или внешних различий.

В ходе обработки результатов по каждому классу, исходя от количества полученных выборов, нами были выделены статусы детей мигрантов (звезды, предпочитаемые, принятые, пренебрегаемые, отвергаемые, изолированные). Результаты обобщены и представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Статусы детей мигрантов в 1-11-х классах

Статусы	Количество обучающихся по классам											Общ кол- во	%
	1 кл	2 кл	3 кл	4 кл	5 кл	6 кл	7 кл	8 кл	9 кл	10 кл	11 кл		
звезды	1	4	5	2	5	10	2	0	0	0	0	29	6,2
предпочитаемые	1	5	6	3	3	5	3	1	2	0	0	29	6,2
принятые	28	28	33	20	26	18	13	15	2	2	1	186	39,8
пренебрегаемые	16	17	22	29	20	20	4	9	2	0	1	140	30,0
отвергаемые	4	14	9	10	3	9	6	5	0	0	0	60	12,8
изолированные	1	4	3	1	4	3	2	5	0	0	0	23	4,9
всего	51	72	78	65	61	65	30	35	6	2	2	467	100

Как видно из вышеприведенных данных, наибольший процент детей с миграционной историей по методике социометрия попадают в категорию «принятые» — это около 40 % респондентов — детей мигрантов из всех параллелей. Категория «принятые дети» в социометрии обозначает учеников, которые получили среднее количество положительных упоминаний в опросе или чуть больше среднего. Такие дети считаются основной массой класса и

находятся в равных отношениях друг с другом. Вероятно, кто-то из них — ближайшие друзья лидеров класса, кто-то чуть дальше от первых, но все они чувствуют себя в классе комфортно и спокойно. Эти дети не являются звездами класса, но и не находятся в рядах отвергаемых. Вероятнее всего, такие дети получили по 1-2 положительным выборам от одноклассников.

На втором месте по частоте встречаемости находятся дети мигрантов, попавшие в категорию «пренебрегаемые», этот процент находится на уровне 30 %. Категория «пренебрегаемые» в социометрии обозначает, что эти дети получили меньше среднего количества положительных выборов. Вероятно, они часто остаются незамеченными своими сверстниками. Но нельзя сказать, что класс настроен «против них». Эти дети мигрантов, вероятно, получили положительные выборы лишь от небольшого числа одноклассников.

На третьем месте (это около 13 % протестированных детей мигрантов) находится категория «отвергаемые». У них в два раза меньше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым или есть отрицательные выборы, но нет положительных. Данная категория не является благоприятной, но в любом классе какая-то часть детей сюда попадает в силу разных причин. Не обязательно, чтобы к «отвергаемому» ребенку мигранта было негативное отношение, возможно, в момент выборов он являлся новеньким в коллективе и его не успели узнать, либо отсутствовал некоторое время, либо в день тестирования повздорил с кем-то.

Примерно по 6 % протестированных детей с миграционной историей имеют статусы «звезды» и «предпочитаемые». Эти дети мигрантов являются наиболее популярными в классе, с ними хотят дружить и общаться чаще, чем с другими детьми.

Особо следует обратить внимание на категорию детей «Изолированные», у них нет ни положительных, ни отрицательных выборов. Таких детей с миграционной историей около 5 %. Вероятно, они остаются незамеченными своими сверстниками в силу разных причин. Возможно также, что изолированность части детей здесь напрямую не связана с тем, что ребенок мигрант, а зависит от каких-либо других особенностей ребенка, его внешности, характера или его нестандартных взглядов. Также изолированность ребенка возможна из-за наличия обстоятельств, не зависящих ни от класса, ни самого ребенка (например, если он новенький и класс еще его не узнал). Изоляция в школьном коллективе сильно влияет на поведение ребёнка, провоцирует нарушения психологического характера. К таким детям необходимо проявлять повышенное внимание со стороны педагогов и школьного психолога.

Таблица 2

Статусы детей мигрантов, распределение по возрастам, %

статусы	Количество обучающихся по классам, %			Средний %
	1-3 кл.	4-6 кл.	7-11 кл.	
звезды	5,0	8,9	2,7	5,5
предпочитаемые	6,0	5,8	8,0	6,6
принятые	44,3	33,5	44,0	40,6
пренебрегаемые	27,4	36,1	21,3	28,3
отвергаемые	13,4	11,5	14,7	13,2
изолированные	4,0	4,2	9,3	5,8

При объединении статусных групп детей мигрантов по возрастам, можно заметить, что к началу подросткового возраста начинается видимое расслоение групп, когда к 4-6 классу заметно возрастает как число детей «звезд» (почти на 4 %), так и число пренебрегаемых детей мигрантов (почти на 9 %) в классе, — их одноклассники в своих выборах становятся более категоричными.

Как видно из табличных данных, в 7-11-х классах выборы детей становятся еще более категоричными, здесь снижается число детей мигрантов «звезд» и возрастает процент «отвергаемых» и «изолированных». Вероятно, в средней и старшей школе, чаще, чем в начальной, дети мигранты замыкаются в моноэтнические группы и значительно реже контактируют с другими детьми. Мигрантам-старшеклассникам тяжелее ассимилироваться в новом сообществе, они чаще имеют напряжённые отношения с учениками своего класса.

Отметим также, что на социометрический статус детей-мигрантов влияет очень много факторов, которые описаны в других исследованиях. Среди них, например, количественное соотношение детей-мигрантов и местных детей. Чем больше в классе детей-мигрантов, тем более характерной для них является стратегия отрицания или сепаратизм, чем меньше таких детей, тем они более склонны использовать стратегию ассимиляции. Огромное значение имеет и языковая адаптация детей, не владеющих русским языком. Большое значение имеет возраст детей и опыт проживания в стране исхода. Также большое значение на положение ребенка в классе имеют и внешние факторы, например, достаток семьи ребенка, уровень школы (гимназия, либо школа в отдаленном районе), отношение семьи ребенка мигранта к принимающей культуре, включенность родителей в школьную жизнь ребенка и т. д. Если в младшем школьном возрасте положение детей из семей мигрантов часто не отличалось от положения других детей в классе, так как еще не сформирована этническая идентичность детей, младшие

школьники общаются друг с другом вне зависимости от национальности, то в старшем звене подростки уже более избирательны в общении [2].

Рассматривая полученные нами показатели статусов детей в целом, можно сделать вывод, что более половины обучающихся детей с миграционной историей (52,7 %) имеют благоприятное положение в классе, их процесс адаптации проходит успешно. Вероятно, они нашли «золотую середину» между принятием российских ценностей и связью с родной культурой. Этническая идентичность ребенка-мигранта, его связь с культурой своей родины не только не мешает, но и помогает его адаптации в школьном коллективе [3]. Отметим, что по результатам различных социометрических исследований в местных классах без детей мигрантов, число детей с положительными статусами примерно на 15 % больше и составляет около 67 % от общего количества обучающихся.

На детей из групп «отвергаемые» и «изолированные» (в среднем это около 19 % от общего количества обследованных детей мигрантов), классным руководителям и педагогам-психологам школы нужно обратить особое внимание, разобраться с причинами отвержения и помочь в их устранении.

По результатам исследования в 7-11-х классах, число «отвергаемых» и «изолированных» обучающихся самое большое — 24 %, так как им тяжелее всего ассимилироваться в новом сообществе, они чаще имеют напряжённые отношения с одноклассниками, чаще собираются в свои группы, если детей мигрантов несколько в классе.

Для более успешной адаптации детей мигрантов, получивших неблагоприятные социометрические статусы, классным руководителям обязательно нужно помогать таким ребятам, создавать добрую дружескую атмосферу, воспитывать толерантность, чаще включать изолированных ребят в общие дела класса и т. д., и в случае необходимости обязательно подключать школьного психолога, который поможет выявить и устранить причины, мешающие адаптации ребенка мигранта.

Список литературы

1. Александров, Д. А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга. Предварительные данные / Д. А. Александров, В. В. Баранова. В. А. Иванюшина. — Санкт-Петербург : Изд-во Политех. ун-та, 2011. — 100 с.
2. Пантелеев, А. Б. Психолого-педагогические технологии адаптации детей и подростков из семей мигрантов в системе образования: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. — Москва, 2007. — 217 с.
3. 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, Н. В. Ткаченко. — Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 238 с.
4. Каково мигрантам учиться в России. — Текст : электронный // Фоксфорд: сайт. — URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/deti-migrantov-v-rossijskih-shkolah> (дата обращения: 17.04.2025)

Интегрированная модель психолого-педагогического сопровождения обучения детей с РАС в общеобразовательной школе (из опыта работы)

Лесникова Е. Д., педагог-психолог,
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»,
МБОУ Школа № 20 г. о. Самара

Аннотация. В статье рассматривается практическая модель организации индивидуального обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и сопутствующими интеллектуальными нарушениями в условиях общеобразовательной школы. Описывается опыт работы, при котором педагог-психолог и учитель-логопед выступают основным педагогическим ядром, реализующим адаптированную основную общеобразовательную программу (АООП) в тесном взаимодействии с учителем. Особое внимание уделяется нормативному обоснованию, интеграции коррекционной и учебной деятельности, а также роли психолога как координатора процесса.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, адаптированная образовательная программа (АОП), педагог-психолог, учитель-логопед, АВА-терапия, функциональный язык, жизненные компетенции.

Актуальность темы обусловлена устойчивым ростом числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и необходимостью разработки эффективных практических решений для их обучения в системе общего образования. Особую сложность представляет сопровождение учащихся с РАС, отягощенным интеллектуальными нарушениями, которые делают групповые формы занятий практически невозможными. В этой связи, в противовес устаревшим и неадаптивным монометодичным подходам [4], возникает проблема отсутствия проработанных моделей работы, когда педагог-психолог и учитель-логопед являются основным ядром, реализующим АООП в форме индивидуального обучения при участии учителя. Цель данной статьи — описать такую модель и раскрыть содержание деятельности педагога-психолога как ведущего специалиста в связке с логопедом и учителем по индивидуальному сопровождению учащегося с РАС в условиях общеобразовательной школы.

Нормативная основа и уникальный профессиональный контекст

Правовой основой для реализации описываемой модели служат Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [8] и ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ [11].

Законодательство закрепляет право ребенка с ОВЗ, подтвержденное заключением психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), на обучение по АООП и создание специальных условий (ст. 2, п. 16 ФЗ-273) [8]. ФГОС ОВЗ прямо указывает на РАС как одну из категорий обучающихся и предусматривает вариативность форм реализации программы, включая организацию обучения силами узких специалистов в сотрудничестве с учителем (п. 2.4) [11].

Профессиональные стандарты «Педагог-психолог» [9] и «Специалист в области воспитания» [10] легитимизируют совмещение функций. Первый предписывает психологу разработку и реализацию коррекционно-развивающих занятий, направленных на решение проблем в сфере общения и поведения. Второй — прямо указывает на необходимость реализации АООП «с применением методов прикладного анализа поведения». Таким образом, нормативная база не только допускает, но и предписывает использование методов АВА-терапии и структурного подхода как ключевого инструментария для решения как поведенческих, так и учебных задач, возлагая их реализацию на данных специалистов при организационном участии учителя.

Модель работы связки «психолог-логопед-учитель»: содержание деятельности

Эффективность работы связки основывается на трех принципах: единой диагностике, интегрированной коррекционно-учебной деятельности и партнерстве с родителями. Такой подход, в отличие от критикуемых в литературе монометодик [4], позволяет одновременно решать коррекционные и образовательные задачи, создавая единую и предсказуемую среду для ребенка и способствуя генерализации его навыков и его успешной адаптации.

Единая диагностическая платформа. Отправной точкой является совместное проведение диагностики. Мы используем современные инструменты, позволяющие составить целостный профиль развития ребенка. Для оценки речевых и коммуникативных возможностей применяется модифицированное логопедическое обследование с акцентом на вербально-коммуникативное поведение и прагматический язык [1], а также шкала уровней нарушений функционального языка [2]. Параллельно психолог проводит оценку поведенческого профиля, учебных навыков и жизненных компетенций с использованием методов, предложенных в работах ряда авторов [5, 12]. Это позволяет выявить сильные и слабые стороны ребенка и сформулировать общие цели в АООП для всех участников процесса.

Интегрированная коррекционно-учебная деятельность. Работа выстраивается не как два параллельных курса («психолог — поведение», «логопед — речь»), а как единый процесс при участии учителя.

Психолог выступает модератором учебного поведения. Без сформированной готовности к занятию и базовой саморегуляции невозможно

ведение любого «предмета». Психолог использует методы АВА-терапии и визуальную поддержку [12] для коррекции нежелательного поведения, формирования учебного стереотипа и увеличения времени продуктивной работы за партой. При этом, осознавая дискуссионность вопроса об эффективности АВА как монометода [4], мы применяем его в качестве одного из инструментов в комплексной работе с последующей передачей сформированных навыков учителю.

Психолог и логопед совместно с учителем работают над развитием коммуникаций, используя единые стратегии. На начальных этапах это может быть введение альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), например, глобальное чтение и печатание [7]. В дальнейшем оба специалиста работают над развитием прагматики речи— умением вести диалог, понимать социальный контекст, что создает единую коммуникативную среду на всех занятиях.

Жизненные компетенции являются сквозной темой. Социальные истории, визуальные расписания и модели «Круги отношений» [5] используются всеми специалистами для отработки навыков в контексте разных учебных и бытовых ситуаций, обеспечивая перенос навыков из структурированной среды в естественную.

Родитель как партнер в единой системе. Психолог координирует взаимодействие с семьей, которая играет роль «проводника-переводчика» для ребенка с РАС [3]. Родители обучаются тем же методам (АВА, визуальная поддержка), которые используются на занятиях специалистами и учителем. Это обеспечивает генерализацию навыков и повышает инклюзивный потенциал семьи, компенсируя выявленные дефициты в родительских компетенциях [6]. Использование таких методов, как педагогическая игра «Пойми меня» [3], позволяет нормализовать психоэмоциональное состояние матерей и выработать эффективные стратегии взаимодействия с ребенком.

Выводы и рекомендации

Опыт работы показывает, что эффективность индивидуального обучения ребенка с РАС и интеллектуальными нарушениями обеспечивается не формальным разделением предметов, а содержательной интеграцией усилий психолога, логопеда и учителя в единое коррекционно-образовательное пространство.

Практические рекомендации для внедрения данной модели:

— Выстраивать единый процесс, где коррекционные цели достигаются через учебное содержание, и наоборот. Например, занятие по развитию речи логопеда одновременно является тренировкой усидчивости и выполнения инструкций под супервизией психолога, а сформированные навыки закрепляются учителем на учебных предметах.

— Сделать методы АВА и визуальной поддержки общим языком для всех специалистов и родителей. Это обеспечивает предсказуемость и непрерывность поддерживающей среды для ребенка.

— Рассматривать психолога как координатора процесса, отвечающего за целостность подхода, адаптацию учебной среды под возможности ребенка и методическую поддержку коллег и родителей.

Данная модель, основанная на междисциплинарном подходе и глубокой интеграции коррекции в образовательный процесс, позволяет добиться значительных результатов в адаптации, социализации и освоении академических навыков даже учащимися с комплексными нарушениями развития.

Список литературы

1. Андреева, С. В. Модифицированное логопедическое обследование речи детей с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modifitsirovannoe-logopedicheskoe-obsledovanie-rechi-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 04.10.2025).
2. Андреева, С. В. Исследование нарушений функционального языка при расстройствах аутистического спектра / С. В. Андреева, Д. П. Талов // Специальное образование. — 2025. — № 1 (77). — URL: <https://specobr.ru/archive/2025/1/issledovanie-narushenij-funktsionalnogo-yazyka-pri-rasstrojstvakh-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 04.10.2025).
3. Афонькина, Ю. А. Педагогическая игра как средство формирования осознанного родительства у матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра / Ю. А. Афонькина, Т. Б. Саламатина // Концепт : научно-методический электронный журнал. — 2024. — № 5 (май). — С. 208-223. — URL: <https://e-koncept.ru/2024/241073.htm> (дата обращения: 04.10.2025).
4. Винеvская, А. В. О проблеме использования монометодик для коррекции и обучения детей с РАС / А. В. Винеvская // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 76-3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-probleme-ispolzovaniya-monometodik-dlya-korreksii-i-obucheniya-detey-s-ras> (дата обращения: 04.10.2025).
5. Костин, И. А. Формирование жизненных компетенций у школьников, подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС) : методическое пособие / И. А. Костин. — Москва : ИКП, 2023. — 24 с.
6. Кудрявцев, В. А. Инклюзивный потенциал семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра / В. А. Кудрявцев, С. И. Каштанова // Российский психологический журнал. — 2024. — № 4. — URL: <https://rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/1773/1975> (дата обращения: 04.10.2025).
7. Куликовская, Р. Р. Глобальное чтение и печатание как вид альтернативной коммуникации для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) / Р. Р. Куликовская, Л. Ю. Маштакова // СДО. — 2025. — № 4. — (130). — URL: <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2025-4130-61-73> (дата обращения: 04.10.2025).
8. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ : [ред. от 29.09.2025]. — Текст : электронный. — URL:

- http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.10.2025)
9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» : Приказ Минтруда России от 24.07.2015 N 514н. — Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочная правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ (дата обращения: 04.10.2025)
10. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» : приказ Минтруда России от 30.01.2023 № 53н. — Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочная правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_441506/ (дата обращения: 04.10.2025)
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 (ред. от 08.11.2022) — Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочная правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/ (дата обращения: 04.10.2025)
12. Хаустов, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богоряд, О. В. Загуменная [и др.] ; под общ. ред. А. В. Хаустова; Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ. — Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. — 125 с.

Техника СМЭР из когнитивно-поведенческой терапии в работе педагога-психолога с проблемным поведением подростка

Линькова Н. И., педагог-психолог,
ГБУ ЦППМС м. р. Хворостянский,
с. Хворостянка м. р-на Хворостянский Самарской области,
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара

Проблемное поведение подростка в работе педагога-психолога может проявляться по-разному, включая агрессию, замкнутость, сопротивление, конфликты, лживость, снижение мотивации или в нарушении правил. Такие проявления требуют индивидуального подхода и внимательного анализа причин.

Важными аспектами работы являются установление доверительного контакта, создание безопасной атмосферы, активное слушание, поддержка подростка и необходимость учитывать его особенности, интересы.

Проблемное поведение подростка возникает по определённым причинам, поэтому важно в них разобраться. Педагог-психолог помогает выяснить, почему подросток проявляет агрессию (например, дрался с одноклассником или конфликтовал с учителем и родителями), а не просто исправлять его поведение. Это позволяет подростку выбрать, как вести себя, и возможность выбрать альтернативный путь действий. Он осознаёт, что поступил не потому, что плохой, а из-за определённых мыслей и эмоций, которые вызвали такую реакцию.

Проблемное поведение не проявляется в момент ситуации, а является следствием ранее накопленных мыслей, эмоций и напряжения. В работе использую технику СМЭР из когнитивно-поведенческой терапии.

Когнитивно-поведенческая терапия — это форма психотерапии, которая фокусируется на взаимосвязи между мыслями, чувствами и поведением. Она основывается на идее, что не ситуации, в которые мы попадаем, а наши мысли в большей степени влияют на наши чувства и действия. Изменение неадаптивных, не соответствующих реальности мыслей может привести к изменению эмоций и поведения [1, с. 11].

Протокол СМЭР (событие — мысль — эмоция — реакция) — инструмент когнитивно-поведенческой терапии, который помогает клиенту осознавать и анализировать взаимосвязь между событиями, вызывающими эмоциональные реакции, и его мыслями и поведением. Этот протокол используется для выявления автоматических мыслей, эмоций и реакций, которые могут быть связаны с конкретными ситуациями, помогая клиенту понять, как его мышление влияет на его эмоциональное состояние и поведение [1, с. 106]

Применение этой техники позволяет проводить анализ практически любой проблемной ситуации. Расскажу о технике СМЭР, как я применяю ее в работе с проблемным поведением подростков.

Запрос. У подростка проблемное поведение: он неоднократно срывает уроки истории, подшучивая над одноклассниками, отвлекает их, кидает фантики и мешает проведению урока.

Например, после инцидента подростка привели к психологу. Начинаем беседу не с обсуждения его поведения, а с описания ситуации. Вопрос: «Как ты думаешь, почему тебя привели ко мне?» Подросток отвечает, что снова сорвал урок. Учитель истории считает его виновным, говорит, что у него нет сил общаться с ним, выгнал из класса и отправил к психологу.

Далее задаем вопрос: «Какие мысли у тебя были в момент, когда ты срывал урок?» Подросток отвечает: «Опять этот урок, скучно, учитель меня не любит. Когда меня выгнали, подумал: «Ну и ладно, мне здесь нечего делать, посижу в коридоре».

Вопрос: «Какие мысли приводят тебя к тому, что ты хочешь срывать урок истории?» Подросток отвечает: «Опять будет скучно, не нравится учитель. Когда он впервые пришел к нам на урок, он подшутил надо мной перед классом, я его невзлюбил».

Вопрос: «Как ты себя чувствовал, когда сорвал урок и тебя выгнали из класса?» Подросток может сказать: «Мне было скучно, грустно, я захотел раззадорить учителя, интересно, насколько его хватит. Когда меня выгнали, я почувствовал страх».

Вопрос: «Как ты отреагировал на эту ситуацию? Что произошло с твоей физиологией и поведением?» Подросток отвечает: «В кабинете я почувствовал прилив сил и азарт. Когда выгнали, я сжался, был зол, хотел пожаловаться классному руководителю и позвонить родителям».

Проблемное поведение — это следствие. Каждый может справиться со своими проблемами и изменить поведение. Задача психолога — поддержать и помочь увидеть ситуацию с другой стороны.

В конце беседы спрашиваем: «Чего тебе не доставало, чтобы вести себя иначе? Как ты мог бы справиться с этой ситуацией? Мог бы повлиять на нее? Мог бы по-другому реагировать?» Если подросток отвечает, что мог бы поступить иначе, значит, работа прошла эффективно. Он достиг инсайта, проанализировал свое поведение и получил шанс поступить по-другому в следующий раз. Эта мысль может остановить его от желания сорвать урок.

Данную технику можно провести иначе, рассмотрим ее, как дистанцию от события (ситуации) до реакции на это событие.

Для удобства фиксирую данные в таблицу.

С (ситуация, событие) Опишите ситуацию	М (мысль) Какие у вас были мысли?	Э (эмоция) Опишите эмоцию	Р (реакция)	
			Тело (физиология) Как реагировало тело?	поведение
Поссорился с одноклассником	Опять он так делает	-гнев -обида -раздражение	-учащение пульса -сжались челюсти -напряжение в теле	-грубый резкий ответ -крик

Пример: подросток на перемене поссорился с одноклассником. Начинаем беседу с вопроса: какие мысли возникли в тот момент? У него появляются автоматические мысли: «Опять он это делает», «Он сделал это специально», «Он поступил так, чтобы меня обидеть». Эти мысли запускают эмоции, такие как обида, гнев, раздражение, злость. Опишите чувства в этот момент: какое было настроение? Могло ли быть несколько эмоций?

На эти эмоции возникают поведенческие реакции: учащается пульс, выбрасываются гормоны стресса, сжимаются челюсти, возникает напряжение в теле. Это приводит к грубым реакциям: резкие ответы, ссоры, крики. Можно спросить подростка: что происходило с телом? Как оно реагировало? Где именно? Насколько интенсивно? Ощущаете ли вы сейчас следы реакции тела?

Если мы хотим изменить поведенческую реакцию, нужно выявить автоматические мысли. Важно отловить мысли, запускающие эмоции, и изменить их. В следующий раз стоит подготовиться и осознать мысль: «Опять он делает то же самое». Эту мысль необходимо исправить. Например, изменить на: «Опять он делает то же самое, он немогущий, не может справиться». Сказать это спокойно. Это изменение мысли приведет к другой эмоции и, соответственно, к иному поведению.

Существует два вида поведения: конструктивное и проблемное. При конструктивном поведении подросток избегает резких формулировок, что ведет к позитивным решениям. При проблемном поведении подросток гневается и ссорится, усугубляя ситуацию. Поэтому важно изменить мысли, чтобы достичь эмоционально и поведенчески правильного поведения и решить ситуацию мирно. Необходимо работать над ошибками, осознать мысль и запомнить её, чтобы в будущем реагировать иначе.

Постепенно вырабатывается навык конструктивного поведения, что поможет избежать многих проблем. Важно помнить, что таким поведением мы создаем свою реальность, в которой живем. Многое зависит от наших реакций на события.

Техника СМЭР помогает подростку осознать и проанализировать конкретные ситуации, свои мысли, эмоции и реакции. Она способствует развитию саморегуляции и осознанности, помогает выявить автоматические мысли и поведенческие паттерны, что важно для изменения проблемного поведения.

Эта техника эффективна в работе педагога-психолога, так как развивает навыки самоконтроля, решения проблем, управления стрессом и эмоциональной регуляции. Она учит заменять деструктивные мысли позитивными, что снижает агрессивность и импульсивность у подростков.

Список литературы

1. Когнитивно-поведенческая терапия : учеб.-метод. пособие / Р. Р. Муслумов; под общ. ред. А. А. Печёркиной; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2025. — 156 с.

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

Сборник материалов XXVIII областной
научно-практической конференции
12—13 ноября 2025 г.
Том 1

Подписано в печать 29.12.2025.

Печать оперативная.

Гарнитура Times New Roman.

Отпечатано редакционно-издательским отделом
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»
443034, г. Самара, ул. Металлистов, 61а, тел. (846) 931-85-33
e-mail: rio.rspc@63edu.ru