

Министерство образования Самарской области

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



Образование и психологическое здоровье

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

В 2-х томах

Том 2

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. Клюевой, 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. 2. — Самара : ГБУ ДПО «Региональный
социопсихологический центр», 2025. — 173 с.

ISBN 978-5-901707-97-5
Том 2. ISBN 978-5-901707-99-9

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 978-5-901707-99-9 (Том 2)

©Авторы, 2025
©Региональный
социопсихологический центр,
2025

Оглавление

Предисловие	6
Липина Н.В. Профилактика травли в школе и создание антибуллинговой среды.....	9
Лисицына Е. А., Еремина О. В. Безопасное сетевое поведение: социальная интеграция и цифровая безопасность для детей с ЗПР в начальной школе..	14
Малинова Т. В., Порунова Н. В. Применение метода Мандала в коррекции эмоционального состояния у младших подростков.....	17
Манаева Т. В. Юмор как эффективное оружие по предотвращению травли в подростковой группе.....	21
Микушкина А. Ю. «Ресурсное материнство в условиях стресса»: технологии психологической поддержки матерей в условиях стресса, связанного с участием супруга в СВО.....	26
Миронова Е. В. Использование МЭДИС и корректурных проб А. В. Рудкович в работе педагога-психолога с обучающимися 2 класса с задержкой психического развития и неуточненным расстройством настроения	31
Мясникова С. М. Практика организации работы педагога-психолога по адаптации иностранных студентов в системе СПО.....	35
Никифорова Т. Ю., Ефремова Е. В. Основные аспекты профессиональной направленности специалистов образовательных организаций при реализации мероприятий социально-психологического тестирования.....	40
Осовик Е. А., Отводенкова Э. В. Программа коррекционно-развивающих занятий с детьми «Волшебные превращения» с использованием прозрачного мольберта	48
Петрова И. Н. Развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер детей с ОВЗ с помощью многофункционального пособия «Познавательный калейдоскоп»	50
Петрова Н. Д. Использование игровых технологий в патриотическом воспитании подростков	54
Пивцова Т. Н. Профилактика рисков в подростковом возрасте через поддержку родительской компетентности (из опыта работы по авторской профилактической программе для родителей «Все мы родом из детства») .	57
Руссу О. А., Немчинова Н. А., Скоморохова А. Г. «Трансформационная лаборатория педагога»: как выстроить эффективное взаимодействие коррекционных педагогов и воспитателей в работе с ребенком с ОВЗ	61

Рыбакина Ю. В. Профилактика насилия.....	64
Рыкова Н. И. Опыт работы педагога-психолога по психолого-педагогическому сопровождению и развитию детей от 5 до 6 лет с ОВЗ в детском саду с применением программы интеллектуального, эмоционального и волевого развития детей 5-6 лет «Цветик-семицветик» .	68
Садовская С. В. Система психолого-педагогической поддержки дошкольников, переживающих разлуку с родителем-участником СВО	71
Самыкина Н. Ю., Иванова А. В. Особенности школьного благополучия младших школьников в частных и государственных школах.....	76
Сергеева Т. Ю., Левачева В. С., Булычева О. А., Смолякова И. В., Стрельбицкая О. С. Развитие одаренности у детей старшего дошкольного возраста, имеющих ограниченные возможности здоровья.....	81
Сергиенко Т. П. Компетентностно-деятельностный подход в социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях детско-родительского клуба	85
Сидоренко В. С. Эффективность проектной деятельности в работе педагога-психолога с родителями воспитанников с целью укрепления внутрисемейных связей и гармонизации детско-родительских отношений.	90
Спиридонова Ю. А., Карькова О. М. Организация предметно-пространственной развивающей среды ДОО: использование книги-липучки в работе с детьми с ОВЗ	93
Сураева С. Г. Проблема использования ненормативной лексики студентами колледжа	96
Тагильцева Л. Н. От диагностической проблемы к ресурсу развития: алгоритм построения индивидуальных маршрутов поддержки для учащихся начальной школы.....	99
Таркина А. В., Некрасова Г. Н. Развитие духовно-нравственных качеств и воспитание волонтерских инициатив у детей старшего дошкольного возраста через настольную игру «Добрята».....	103
Трусова Д. С., Савицкая Е. М. Возрастные различия влияния семейного воспитания на проявления личностной и школьной тревожности у детей: результаты сравнительного анализа	107
Усанова Л. Е., Мельникова Ю. В. Взаимодействие педагога-психолога и учителя-логопеда в ходе реализации программы «Учимся жить в России и говорить по-русски».....	113
Устинова К. Е. Коррекционная и профилактическая работа в направлении буллинга для социализации обучающихся с нарушениями интеллекта	118

Финогина Д. А., Савицкая Е. М. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровня стресса в подростковом возрасте	121
Фомин В. А. Управление психологическим благополучием как стратегический ресурс повышения качества образования	126
Фролова С. Ю., Чекалкина В. В. Нейропсихологические упражнения в работе школьного психолога	130
Хасянова Г. Ф., Чернова Е. Е. Особенности участия педагога-психолога в следственных мероприятиях	134
Чубарова Н. Ю., Егорова У. Г. Арт-терапевтические средства снижения агрессивности у детей с интеллектуальными нарушениями	138
Шевлягина А. С., Христофорова Т. А. Практический инструментарий педагога-психолога по профилактике буллинга в подростковой среде	143
Шелепаева Д. Д., Савицкая Е. М. Гендерные особенности виртуальной идентичности у старших подростков	148
Шишкина И. Е., Колчанова Е. В., Вахрина Е. Ю. Использование метафорических ассоциативных карт в совместной работе педагога-психолога и учителя-логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ (из опыта работы)	152
Юхненко Е. А., Каняева Н. В., Очковская Г. Д. Комплекс практических инструментов формирования конструктивного взаимодействия педагогов и родителей воспитанников раннего возраста в целях оптимизации адаптационного периода ребенка в ДОУ	157
Янышин П. В. О диагностическом смысле помощи в тесте Равена	162
Яфясова Э. Н. Практика работы педагога-психолога с тревожностью в подростковом возрасте.....	170

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 удалено 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 нейropsихологических 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 экспертизы, 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»

Профилактика травли в школе и создание антибуллинговой среды

Липина Н. В., к.пс.н., доцент кафедры психологии развития,
Самарский университет им. С. П. Королева, г. Самара

Аннотация. В статье рассматривается проблема профилактики буллинга и создания безопасной образовательной среды. Представлены результаты авторского исследования, выявившего прямую зависимость между стилем педагогического общения и уровнем травли в классе. На основе анализа ролевой структуры буллинга и его видов предлагается системный подход к профилактике.

Ключевые слова: буллинг, школьная травля, профилактика, антибуллинговая среда, стиль преподавания, психологическая безопасность.

Проблема школьной травли, или буллинга, остается одной из самых острых и деструктивных в современной образовательной системе. Это не просто эпизодические конфликты между детьми, а систематическое агрессивное поведение, наносящее серьезный ущерб психологическому и физическому здоровью всех участников процесса. Актуальность темы подтверждает статистика. Согласно исследованиям, проведенным Институтом образования НИУ ВШЭ, с травлей в той или иной форме сталкиваются до 50 % российских школьников. Из них около 10 % регулярно выступают в роли жертв, а 5-7 % — в роли агрессоров. Эти цифры представляют собой отражение глубокого кризиса в школьной среде, требующего незамедлительного и системного решения.

Для эффективной профилактики необходимо четко понимать, что такое буллинг. Разные исследователи предлагают схожие, но дополняющие друг друга определения. По И. С. Кону, буллинг — это длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации [1]. А. А. Бочавер, К. Д. Хломов считают, что травля — это систематически повторяющиеся агрессивные действия, включающие неравенство социальной власти или физической силы [3]. Причины буллинга многогранны: это и социальное неравенство, и неблагоприятный климат в семье агрессора, и низкий уровень эмпатии, и желание самоутвердиться за счет слабого, и общая атмосфера нетерпимости в обществе.

Буллинг многогранен, и его проявления могут быть как очевидными, так и скрытыми, что часто затрудняет его распознавание взрослыми. Самый распространенный вид травли — верbalный буллинг, который может быть не менее, а иногда и более разрушительным, чем физический. Он

осуществляется с использованием слов для причинения психологической боли и унижения, включает в себя конкретные проявления: оскорблений и унизительные прозвища, постоянное высмеивание внешности, имени, национальности, умственных способностей, материального положения жертвы или ее семьи, насмешки и издёвки, злобные шутки, передразнивание, комментарии, которые прилюдно унижают жертву.

Социальный/реляционный буллинг — самый коварный и сложно распознаваемый вид травли, направленный на разрушение социальных связей жертвы. Это целенаправленное нанесение ущерба социальному статусу, репутации и отношениям жертвы. К формам такого буллинга относят бойкот, при котором жертву намеренно игнорируют, не принимают в игры, не садятся за одну парту, не приглашают на общие мероприятия, распространение слухов и сплетен, разглашение или выдумывание компрометирующей, ложной или личной информации с целью опозорить жертву и настроить против нее коллектив.

Наконец, кибербуллинг — современный и чрезвычайно опасный вид травли, который выходит за стены школы и преследует жертву круглосуточно. Это травля с использованием цифровых технологий и интернета, включающая в себя оскорбительные сообщения и комментарии в социальных сетях и мессенджерах, создание унизительных мемов, поддельных страниц (фейковых аккаунтов) от имени жертвы, публикацию личных переписок, фотографий или видео без согласия с целью опозорить, исключить из общих онлайн-чатов и групп.

В ситуации буллинга всегда есть несколько ролей, и понимание их мотивации и функций — ключ к эффективному вмешательству: агрессор, жертва, преследователи, защитник и наблюдатели [2]. Агрессор не просто конфликтует — он целенаправленно и систематически использует свое превосходство (физическое, социальное, психологическое) для установления власти и контроля над жертвой. Его цели — самоутверждение, получение чувства значимости, привлечение внимания или снятие собственного напряжения. Жертвой может стать любой ребенок, но часто это тот, кто в силу каких-либо особенностей (внешность, успеваемость, робость, отсутствие модных вещей) становится «удобной мишенью». Ключевой признак — неспособность эффективно защитить себя в данной ситуации, часто из-за страха, физической слабости или отсутствия поддержки от окружающих. Преследователи не являются главными инициаторами, но они активно участвуют в травле: смеются над насмешками буллера, присоединяются к бойкоту, разносят сплетни. Их мотивация — страх оказаться на месте жертвы и желание быть в «стаде» сильных, получить одобрение лидера. Защитником может быть как отдельный смелый ученик, так и учитель или другой взрослый. Защитник пытается остановить травлю словесно, вступается, утешает жертву, сообщает о происходящем взрослым. Наблюдатели — это

самая многочисленная группа. Они не участвуют напрямую в травле, но видят ее и молчат. Их молчание и бездействие ошибочно интерпретируется агрессором как одобрение или попустительство. Наблюдатели испытывают смешанные чувства: им может быть жаль жертву и страшно за себя, но они боятся вмешаться, чтобы не стать следующей мишенью.

Ключ к решению проблемы — не в разборе единичных инцидентов, а в создании целостной антибуллинговой среды. Профилактика должна быть системной и непрерывной, в связи с чем перед педагогами стоят следующие задачи:

- 1) Создание и поддержание в классе атмосферы взаимного уважения, доверия и безопасности.
- 2) Формирование социально-психологических навыков у учащихся: эмпатии, конструктивного разрешения конфликтов, ассертивного поведения.
- 3) Своевременное выявление признаков буллинга и немедленное реагирование.
- 4) Работа не только с жертвами и агрессорами, но и с наблюдателями, трансформируя их пассивную позицию в активное неприятие травли.
- 5) Конкретные виды деятельности и формы работы:
- 6) Проведение тематических классных часов и тренингов на темы «Что такое буллинг?», «Цена слова», «Я и другие», «Конфликт: как решить без насилия?».
- 7) Организация ролевых игр и дискуссий, где дети могут примерить на себя роль разных участников ситуации и выработать стратегии защиты и поддержки.
- 8) Внедрение программ по развитию эмоционального интеллекта и социальных навыков.
- 9) Создание «Школьной службы примирения» (медиации), куда ученики могут анонимно обратиться за помощью.
- 10) Четкое информирование учащихся и родителей о правилах школы, последствиях буллинга и алгоритмах действий в случае его возникновения.

Для более глубокого понимания фактора межличностного общения учителя с учениками в создании антибуллинговой среды обратимся к приведенному нами исследованию. Гипотезой исследования стало предположение о том, что авторитарный и попустительский стили педагогической деятельности коррелируют с более высоким уровнем буллинга среди учащихся, в то время как авторитетный (демократический) стиль является фактором профилактики. Выборка составила 180 учеников и 18 учителей одной из МСОШ г. Чапаевска. Мы использовали Анкету буллинга (адаптированная версия методики Olweus Bully/Victim Questionnaire). Также нами применялась Шкала восприятия школьного климата. Для учителей был использован Опросник «Стиль педагогического

общения». Учителя сами оценивают свои предпочтения в управлении классом.

В результате нами обнаружена статистически значимая сильная положительная корреляция ($r=0.72$) между авторитарным стилем и высоким «Индексом буллинга». В классах таких учителей уровень травли был в 3 раза выше, чем в среднем по выборке. Преобладал вербальный и социальный буллинг. Также обнаружена умеренная положительная корреляция ($r=0.45$) между попустительским стилем и уровнем буллинга. В этих классах чаще встречался физический и вербальный буллинг, так как агрессоры чувствовали безнаказанность. В классах с авторитетным стилем «Индекс буллинга» был ниже среднего на 60 %. Конфликты, как правило, не перерастали в систематическую травлю. Исследование эмпирически доказывает, что личность и стиль работы учителя являются ключевым фактором в формировании антибуллинговой среды. Недостаточно просто ввести формальные правила против травли. Авторитарный учитель непреднамеренно провоцирует буллинг, моделируя агрессию и создавая атмосферу страха и безразличия. Попустительский учитель повторяет буллингу, не устанавливая границ дозволенного. Авторитетный учитель профилактирует буллинг, выстраивая систему отношений, основанную на уважении, ответственности и справедливости. Таким образом, программы по профилактике буллинга должны быть также направлены на повышение психолого-педагогической компетентности учителей, обучение их навыкам ненасильственного общения, медиации конфликтов и создания благоприятного социально-психологического климата в классе.

Однако, усилия отдельно взятого учителя могут быть бесполезны, если в образовательном учреждении существует устойчивая, неэффективная, ригидная система реагирования на буллинговые процессы, так называемая, «красная среда», имеющая деструктивный характер. Травля воспринимается как норма или «неизбежное зло». Администрация и педагоги закрывают глаза на проблему, жертвы не получают поддержки, а последствия разрушительные для всех. «Желтая среда» (不稳定ная) существует, если проблема признается, но меры носят эпизодический, карательный характер (наказали агрессора — инцидент исчерпан). Системной работы нет, поэтому вспышки буллинга повторяются. Наконец, самая оптимальная «зеленая среда» — это продуманная система профилактики, ясные и справедливые правила для всех. Ценности уважения и эмпатии интегрированы в учебный процесс. Ученики и учителя вместе противостоят любым проявлениям жестокости.

Рассмотрение проблемы буллинга выявляет ключевое противоречие: между декларируемой целью образования — воспитать гармонично развитую личность — и реальной средой, где ребенок может ежедневно подвергаться унижению и насилию. Это противоречие подрывает не только учебный процесс, но и саму основу психического здоровья подрастающего поколения.

Жертвы получают глубокие психологические травмы, агрессоры закрепляют деструктивные модели поведения, а наблюдатели усваивают урок безучастности и беззакония.

Решение проблемы буллинга — это не второстепенная задача, а обязательное условие для выполнения школой своей основной миссии. Создание «зеленой» антибуллинговой среды, где ценность психологического здоровья и безопасности каждого ученика стоит на первом месте, — это инвестиция в благополучное и гуманное будущее всего общества.

Список литературы

1. Кон, И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И. С. Кон // Семья и школа. — 2006. — № 11. — С. 15-18.
2. Петросянц, В. Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде / В. Р. Петросянц // Вестник ТГПУ. — 2021. — № 6. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-bullinga-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 01.11.2025).
3. Бочавер, А. А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. — 2013. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-kak-obekt-issledovaniy-i-kulturnyy-fenomen> (дата обращения: 01.11.2025).

Безопасное сетевое поведение: социальная интеграция и цифровая безопасность для детей с ЗПР в начальной школе

**Лисицына Е. А., педагог-психолог,
Еремина О. В., педагог-психолог,
ГБУ «ППЦ» г. о. Тольятти Самарской области**

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования безопасного сетевого поведения у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Рассматриваются особенности восприятия цифровой среды такими детьми, их трудности в оценке рисков и понимании информации, а также риски, связанные с интернет-использованием. Подчеркивается необходимость комплексного подхода, включающего развитие когнитивных и коммуникативных навыков, обучение правилам безопасного поведения, критическому анализу информации и формированию эмпатии. Особое внимание уделяется роли педагогов-психологов в организации интерактивных занятий, игр и упражнений, направленных на повышение уровня цифровой грамотности и социальной адаптации детей с ЗПР. В статье подчеркивается важность систематического и целенаправленного подхода для успешной социализации и безопасного использования интернета детьми с особенностями развития.

Ключевые слова: безопасное сетевое поведение, дети с ЗПР, цифровая грамотность, интернет-безопасность, социальная адаптация, педагогика, психология, информационная безопасность, развитие коммуникативных навыков, игровые методы обучения.

Современное общество активно внедряет информационные технологии во все сферы жизни. Дети с задержкой психического развития (ЗПР) начинают пользоваться интернетом с ранних лет, что открывает перед ними новые возможности, но одновременно несёт и значительные риски: доступ к неконтролируемому контенту, онлайн-жестокость, кибербуллинг и мошенничество [2, с. 78]. В нашей практике возникла необходимость формирования навыков безопасного поведения в сети у детей с ЗПР начальной школы. Это важная задача, способствующая сохранению их психологического здоровья и социальной адаптации [3, с. 35]. Особенности восприятия цифровой среды детьми включают склонность к быстрому восприятию информации, что может приводить к поверхностному усвоению знаний и трудностям в критическом анализе полученных данных [1, с. 47]. Дети часто не осознают реальные угрозы, связанные с интернетом и распространением личной информации. Их трудности в оценке рисков

обусловлены недостаточной развитостью навыков анализа ситуации и отсутствием опыта в распознавании опасных ситуаций [5, с. 21]. В результате, они могут стать жертвами злоумышленников или попасть в опасные ситуации, не осознавая последствий своих действий.

В рамках работы с детьми с ЗПР мы разработали специализированное занятие, направленное на развитие цифровой грамотности и навыков защиты личной информации. Его основой стала интерактивная презентация, адаптированная с учётом особенностей восприятия и потребностей данной категории учащихся. Материал в ней изложен в доступной форме и включает информацию о возможных угрозах в сети, простые правила безопасного поведения, а также стратегии противодействия негативным ситуациям [4].

На занятии создаётся доверительная и поддерживающая атмосфера, в которой дети могут свободно высказывать своё мнение и задавать вопросы. Работа ведётся в формате обсуждений по вопросам, представленным на слайдах презентации. После активного обмена мнениями педагог озвучивает ответы и вместе с детьми сопоставляет их с высказанными вариантами, что способствует осмысленному усвоению материала. В заключение проводится закрепление основных правил, что помогает детям структурировать полученные знания.

В занятии участвуют дети с ЗПР в возрасте от семи до десяти лет, обладающие разным уровнем познавательных возможностей и социальной адаптации. Некоторые дети могут испытывать трудности с вниманием и концентрацией, поэтому материал мы разбили на небольшие блоки, а работа построена с использованием визуальных и интерактивных элементов, что поддерживает мотивацию и способствует лучшему пониманию. Ключевым аспектом для нас является индивидуализация подхода (дети могут выполнять задания устно или письменно, индивидуально или в группах) и внимание к эмоциальному состоянию каждого ребёнка, что позволяет снизить тревожность и повысить вовлечённость в процесс занятия [6].

Проведение данного занятия с разными группами школьников по отзывам педагогов и родителей, показало положительные изменения в поведении детей. Они стали обсуждать понятия безопасности в интернете, лучше осознавать потенциальные опасности и демонстрировать навыки, помогающие избежать риска. Например, дети поняли, что нельзя раскрывать личную информацию, стали чаще обсуждать со взрослыми подозрительные и неприятные ситуации.

Выбранный подход, на наш взгляд, сработал благодаря учёту возрастных и психологических особенностей детей с ЗПР, а также созданию доверительной атмосферы на занятиях. Главной трудностью было удержание внимания и мотивации у части детей, что решалось использованием игровых приёмов и кратких обсуждений. Предлагаемые на занятии задания гибко адаптируются под разные уровни подготовленности учащихся.

В перспективе мы планируем создать цикл подобных занятий по актуальным на данный момент сетевым угрозам.

Опыт работы с детьми с ЗПР в области формирования безопасного поведения в интернете подтверждает важность практикоориентированных и адаптированных под особенности детей подходов, построенных на взаимодействии и диалоге. На наш взгляд, внедрение таких занятий в практику педагогов и психологов позволит создать более безопасную образовательную среду и повысить уровень цифровой грамотности и ответственности у детей с ЗПР, а также укрепит их социальные и коммуникативные компетенции, что является важным условием их успешной интеграции в современное общество.

Список литературы

1. Баранов, А. В. Цифровая грамотность и безопасность детей с особенностями развития / А. В. Баранов // Академия педагогических наук. — 2020. — № 3. — С. 45-52.
2. Иванова, Е. П. Особенности восприятия цифровой среды детьми с задержкой психического развития / Е. П. Иванова, Т. А. Смирнова // Психология и педагогика. — 2019. — № 3. — С. 78-85.
3. Кузнецова, Н. В. Формирование навыков безопасного поведения в интернете у детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Кузнецова // Журнал педагогической психологии. — 2021. — № 2. — С. 34-41.
4. Лебедева, М. А. Игровые методы обучения цифровой грамотности детей с ЗПР / М. А. Лебедева // Вестник образования и науки. — 2018. — № 4. — С. 56-62.
5. Петров, В. И. Психолого-педагогические основы формирования цифровой безопасности у детей с особенностями развития / В. И. Петров. — Москва : Издательство «Наука», 2022. — 180 с.
6. Романова, Ю. В. Интерактивные технологии в обучении детей с задержкой психического развития / Ю. В. Романова // Современные образовательные технологии. — 2020. — № 1. — С. 23-29.

Применение метода Мандала в коррекции эмоционального состояния у младших подростков

**Малинова Т. В., педагог-психолог,
Порунова Н. В., методист,
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара**

В МБОУ «Школа 149 имени Героя Российской Федерации Баранова А.И.» города Самара ежегодно проводится психологическое сопровождение обучающихся 4/5 классов в условиях реализации ФГОС нового поколения. Проанализировав результаты в 2024-2025 учебном году по методике «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к обучению» (Ч. Д. Спилбергера) выявлена «группа риска» младших подростков (12 человек) с негативным эмоциональным отношением к учебе, повышенной эмоциональностью на уроке.

Для коррекции эмоционального состояния и нормализации поведения данной группы риска обучающихся пятых классов мы включили блок метод Мандала в развивающую психолого-педагогическую программу «Первый раз в пятый класс: программа адаптации детей к средней школе». Данная программа реализуется со всеми обучающимися 5-х классов (с 2022 года) на адаптационном этапе при переходе в среднее звено. Блок метод Мандала был проведен с детьми группы риска маленькими подгруппами по 3-5 обучающихся одного класса, 4-5 занятий.

Мандалы — одно из направлений арт-терапии, которое можно использовать в работе со взрослыми и с детьми. Младшие подростки часто встречаются с трудными ситуациями и не всегда успешно преодолевают их, поэтому все чаще возникает вопрос, как помочь им устоять перед неблагоприятными воздействиями социальной среды, преодолеть травмирующую ситуацию и совладать с негативными эмоциональными переживаниями.

Метод мандалотерапии дает возможность безопасно проявлять негативные чувства и эмоции; открывать своих индивидуальные внутренние ресурсы; формировать устойчивые положительные убеждения; выражать свои чувства, настроение.

В программе использовался метод раскрашивания мандал.

В раскрашенных мандалах анализировали:

— центр — непосредственно то, что является «ядром» личности — «я» автора. Незаполненный пустой центр говорит о готовности к переменам. Часто вся мандала является центром: ребенок использует в своей работе сам круг — делает из него мордочку животного или солнышко. Или внушительная фигура в центре занимает большую часть пространства круга. И то, и другое

говорит об устойчивой жизненной позиции и самостоятельности, зрелости личности на данном возрастном этапе;

— внешние границы круга — осознание своих психологических границ в процессе взаимодействия с другими, защита своего личностного пространства. Слишком плотная оболочка может указывать на защиту своих границ, тревожность. Разрывы, тонкая, пунктирная линия границы — внутренний конфликт. Для гиперактивных детей характерен выход за границы круга. Благоприятный признак — граница обведена цветной линей. Отсутствие границ — ребенок испытывает внутреннее беспокойство;

— линии, связывающие центр с внешними границами, говорят о способности ставить цели и достигать их, о хорошей воле;

— пустоты, большие не закрашенные участки — о желании скрыть или подавить свои чувства;

— симметрия внутри круга говорит о внутренней гармонии с самим собой;

— асимметрия может означать процесс психологических изменений или невротический внутренний конфликт (*характерно для подростков*) [6].

Предлагаем одно упражнение из разработанного блока занятий «Техника мандал в работе педагога-психолога с младшими подростками».

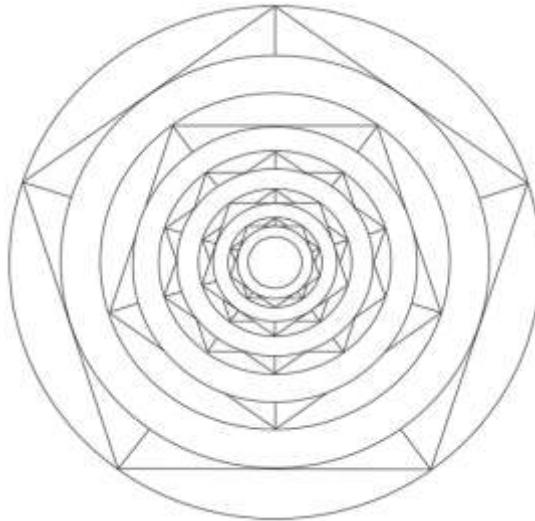
Младшему подростку предлагается несколько мандал на выбор (то, что ему ближе по настроению). Он самостоятельно выбирает материалы для работы и цветовую гамму. На одном занятии предлагается только одна мандала. Психолог не вмешивается в работу ребенка, без его согласия, следит за состоянием напряжения/расслабленности в процессе работы, не высказываются оценочные комментарии по поводу работы. После работы ребенку предлагается дать название мандале, которую он изобразил, проводится беседа по поводу работы, анализ его деятельности (допускаются корректные наводящие вопросы).

Медитация по мандалу помогает лучше понять себя, расслабиться и почувствовать прилив сил.

Даже те, кто никогда не пробовал медитировать, легко справятся с этими упражнениями, больше похожими на игру, знакомую каждому из нас с детства. Доставьте себе удовольствие!

Берите набор цветных карандашей, устраивайтесь поудобнее в светлом месте, где вам легко и уютно, и начинайте творить. Раскрашивание этих мандал помогает успокоиться и получить доступ к своим внутренним энергетическим ресурсам. Не нужно браться за все сразу. Начните с той, которая понравится вам больше других. Возьмите цветные карандаши и отправляйтесь в путешествие, полное творчества и фантазии.

Мандала «Как мне почувствовать себя лучше?»



Эта мандала поможет вам определить, что вам нужно, чтобы почувствовать себя лучше — и эмоционально, и физически. Сначала выберите какой-то один цвет. И, не раздумывая, раскрасьте им те части мандалы, которые захотелось. Самое важное в этом упражнении — поступать так, как подсказывает внутренний голос. Сконцентрируйте свое внимание над нераскрашенной мандалой несколько минут. Потом возмите карандаши других цветов, чтобы завершить ее. Не стремитесь к тому, чтобы получилось красиво, не задумывайтесь о сочетаемости цветов, пусть все происходит спонтанно! Когда вы закончили, посмотрите на мандалу. И запишите три слова, которые первыми пришли вам на ум. Поразмышляйте над смыслом этих слов по отношению к изначальному вопросу, на который призвана ответить эта мандала: что мне нужно, чтобы чувствовать себя лучше?

В ходе работы над мандалой были учтены особенности используемой техники: правильный психологический настрой, душевное равновесие, использование музыкального сопровождения и релаксационных упражнений.

По завершению проведения данного блока была проведена дополнительная диагностика (Ч.Д. Спилбергер), беседа и наблюдение. Выявлен следующий результат у 75 % обучающихся, испытывающих трудности и неудовлетворение от учебной деятельности, появился позитивный настрой на учебу. У 25 % обучающихся уменьшились проявления повышенной эмоциональности на уроке.

Работая с мандалой, ребенок высвобождает свое бессознательное психическое состояние, осмысливает свое внутреннее беспокойство, что позволяет увидеть свои проблемы со стороны, осознать их и измениться в лучшую сторону. Данный вид деятельности положительно влияет на детей с гиперактивностью, снижает уровень тревожности, повышает концентрацию внимания, способствует развитию творческих способностей.

Таким образом, метод Мандала способствует нормализации эмоционального состояния младших подростков.

Список литературы

1. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала» / под ред. А. И. Копытина. — Санкт-Петербург : Речь, 2002. — 144 с.
2. Коновалова, Н. Л. Адаптация гиперактивных детей дошкольного возраста к групповой работе при помощи арт-терапии» / Н. Л. Коновалова, Н. Ю. Матвеева // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. — Часть 3. — Москва : Изд. «Международный центр науки и образования», 2012. — 198 с.
3. Оклендер, В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии / В. Оклендер. — Москва : Теревинф, 1997. — 341.
4. Осипчук, Э. Психодиагностическая и психокорекционная работа с детьми с использованием мандалы / Э. Осипчук // Школьный психолог. — 2007. — № 4. — С. 18-19.
5. Понятовская-Замышляева, Д. Медитативные игры с мандалой // Школьный психолог. — 2007. — № 4. — С. 29-31.
6. Юнг, К. Г. О символизме мандалы / К. Г. Юнг. — Москва : Рефл-бук; Киев : Ваклер, 2002. — С.95-182.

Юмор как эффективное оружие по предотвращению травли в подростковой группе

Манаева Т. В., педагог-психолог,
ГКО СУВУ г. Октябрьска Самарской области

Аннотация: В статье описывается способ защиты подростка, оказавшегося в ситуации буллинга на стадии словесной травли. Акцентируя внимание на психологическом портрете агрессора, его социальных потребностях, в статье демонстрируется возможность эффективного противодействия проявлениям травли через «ослабление» нападающего посредством использования «жертвой» определенных фраз, содержащих юмор и безразличие к негативным оценкам обидчика. Фразы-помощники вошли в памятку, разработанную для воспитанников специальной школы г. Октябрьска, были апробированы в ходе практических занятий и на данный момент успешно используются обучающимися на стадии словесного буллинга.

Ключевые слова: буллинг, агрессор, обидчик, жертва, подростковый возраст, власть, доминантное поведение, реакция на оскорбления, самозащита, конфликтная ситуация, словесная травля, психологическое давление, физическое насилие, негативные чувства, юмор, уверенный ответ, остроумие.

Буллинг (в переводе с английского — «запугивание», «издевательство», «травля») — это систематические акты агрессии, направленные против одного человека — жертвы. Буллинг встречается в любых закрытых сообществах: в классе, в загородных лагерях, во дворовых компаниях, в армии (дедовщина) и даже в рабочих коллективах. Но чаще буллинг встречается в подростковых группах, ведь именно подростковый возраст считается особо сложным периодом развития в жизни человека, когда наряду с потребностью в общении на первый план выходит желание стать значимым в группе, а возникающие конфликты чаще решаются через активное проявление агрессии.

Социологи называют буллинг доминантным поведением, которое человек, как биологический объект, перенял от животных. Люди, подобно животным, демонстрируют стремление к власти и подавлению других людей. Они используют для этого разные виды травли — словесную, психологическую и даже физическую, как крайнюю стадию буллинга. Но всегда буллинг начинается одинаково — вывести человека (жертву) из равновесия, заставить его беспокоиться и переживать, испугаться и испытать разные негативные чувства. И чем сильнее расстраивается жертва, тем сильнее радуется обидчик [1].

Первую волну преследований жертвы может вызвать всё, что угодно: её внешний вид, финансовое положение семьи, даже то, что одноклассник «слишком умный». А дальнейшее развитие ситуации во многом зависит от того, как на нее реагирует объект будущей травли. Некоторых школьников травить становится попросту неинтересно. Чаще всего в их числе те, кто чувствует себя уверенно, а на демонстрацию силы нападающего реагирует без страха [3].

При первых нападках школьник обычно пытается договориться с обидчиками, пробует игнорировать происходящее и даже начинает чрезмерно агрессивно себя вести, словно от бессилия бросаясь в гнев и злость [3]. Однако это не помогает, а скорее раззадоривает обидчика. Многим кажется, что демонстрация звериного оскала, ответной агрессии убережет от нападений. Но чтобы снизить вероятность нападок в свой адрес для жертвы важны спокойствие и уверенная реакция на оскорбление [4]. Это может обеспечить эффективную обратную связь, гарантирующую надежную самозащиту в ситуации травли.

Буллинг — это игра власти. Задира проигрывает, когда чувствует, что его насмешки и дразнилки не трогают потенциальную жертву. А когда люди проигрывают, им перестает нравится игра, и они уходят. Так, буллер, не добившись эмоциональной реакции жертвы, сначала оказывается в замешательстве и в дальнейшем теряет интерес к «толстокожей» жертве [4].

Школа дает детям не только научные знания, школа учит их общению, помогает социализироваться и строить дружеские отношения с окружающими, формирует навык реагирования на конфликтную ситуацию. А в случае первых нападок со стороны обидчика ребенку необходимо умение четко и понятно выразить свою позицию, обозначить границы, не поддаваться на провокацию и не включаться в конфликт [2]. Неожиданным, но эффективным инструментом в борьбе с травлей может стать юмор. И для данного утверждения есть ряд оснований:

1. Юмор снижает напряжение. Смех, или хотя бы улыбка, выделяет эндорфины, помогая чувствовать себя лучше и увереннее.
2. Остроумие демонстрирует силу. Буллеры ищут «легкую добычу», а не достойного оппонента.
3. Смех привлекает союзников. Окружающие скорее поддержат веселого человека, чем угрюмого.
4. Юмор меняет перспективу. То, над чем можно посмеяться, перестает быть страшным [5].

В каждой такой группе обычно есть лидер или инициатор, который задает тон, используя для своих целей непохожих на него учеников. Но агрессору с его желанием утвердить свою власть становится не за что «зацепиться», когда жертва начинает шутить. Сталкиваясь со спокойствием, уверенностью и умением жертвы с юмором «постоять за себя», буллер отступает [2].

Но прежде, чем мы «начнем шутить», отметим, что буллинг бывает разным:

- Словесная травля: обзывательства, насмешки, угрозы.
- Физическое насилие: толчки, удары, порча имущества.
- Социальная изоляция: исключение из группы, игнорирование.
- Кибербуллинг: травля в интернете, распространение слухов онлайн [5].

Для каждого вида травли можно разработать свою стратегию юмористической обороны. Однако существуют ситуации, когда юмор не работает и требуется обязательное вмешательство взрослых:

1. Физическая опасность: если есть угроза здоровью, немедленно обращайтесь к взрослым или в полицию.
2. Систематическая травля: если буллинг продолжается длительное время, несмотря на все попытки его остановить, нужно вмешательство школьной администрации.
3. Психологическое давление: если ребенок испытывает сильный стресс, может потребоваться помочь психолога.

На стадии же словесной травли, когда агрессор пытается вывести человека из равновесия и своими насмешками заставить его пережить неприятную эмоцию, юмор поможет продемонстрировать своё безразличие к полным ненависти словам недоброжелателя [5].

Существует фразы, которых лучше избегать в момент словесной травли, и фразы, которые помогают сохранить эмоциональное состояние в равновесии и осадить обидчика.

Фразы-ошибки в ответ на нападки агрессора:

1. «Это — неправда! Это обидно! Я ненавижу тебя!» (агрессор этого и добивается. Его цель — вывести из равновесия, вызвать вашу эмоцию, сделать вам больно);
2. «У тебя будут проблемы. Я тебя ударю!» (угрозы, особенно на будущее, звучат неубедительно. Здесь и сейчас обидчик лидирует и управляет ситуацией);
3. «Ты — злой! Перестань быть таким злым!» (слова звучат для обидчика как комплимент. Признание силы обидчика);
4. «Ты сам дурак! Ты сам идиот!» (эмоциональное перекидывание обзывательствами — слабая защита в конфликте);
5. «Ты меня задеваешь! Ты меня обижаешь!» (признание своей слабости) [1].

Фразы-помощники в ответ на нападки агрессора:

1. Вербально (на словах) признать правоту обидчика.
 - Да, ты прав, со мною такое бывает.
 - Да, я сегодня не в форме.
 - Да, я иногда делаю глупые вещи.
 - Да, случается. Порой туплю.

- Да, у меня есть недостатки, и я сама о них знаю.
- 2. Поблагодарить обидчика.
 - Хм... Спасибо за информацию;
 - Ок. Буду знать;
 - Буду иметь ввиду. Спасибо.
 - Спасибо, я люблю комплименты.
 - Спасибо за то, что ты заметил меня (мои очки и т.д.).
- 3. Сделать комплимент нападающему.
 - Я знаю, ты такой умный, и тебе так повезло!
 - Ты классный! Я знаю!
 - Ты такой крутой! Здорово! Ты — супер!
 - А ты симпатичный (в ответ на «Ты — страшный»)
 - А ты такой сильный (в ответ на «Ты — слабак!») и т.п.
 - Ты хорошо разбираешься в этом предмете, может, и мне поможешь?
- 4. Фразы, сбивающие с толку обидчика.
 - Миленько! Забавно. Интересненько!
 - Я тебя умоляю!
 - В этом есть смысл.
 - Ты меня развеселил!
 - Трудно поверить, правда?
- 5. Показать свое безразличие к негативным оценкам обидчика:
 - Мне без разницы. Я все равно всегда буду вежлив с тобой!
 - Я не виноват в твоих проблемах.
 - Мое счастье не зависит от того, считаешь ли ты меня крутым или нет.
 - Знаешь, я буду счастлив, даже если ты меня ненавидишь [1].
- 6. Уверенный уход.
 - Ну и что? У меня есть более важные дела.
 - Иди и подразни кого-то другого.
 - Я ухожу. Пока! (и быстро уходить).

Если в момент подколок ехидного одноклассника шутки не приходят на ум, можно пожать плечами и улыбнуться, и разрешить ему так думать, добавив: «Это твое мнение».

Подростки, познакомившиеся с содержанием памятки, были поделены на пары, в которых изображали по очереди агрессора и жертву. Учащиеся, оказавшиеся в роли жертвы, воспользовавшись памяткой, отвечали на обидные фразы «агрессора». Наблюдая за диалогом, можно было заметить, что при использовании «жертвой» фраз-помощников у «агрессора» быстро заканчивался первоначальный запал, эмоции угасали, терялся интерес к диалогу. В ходе обратной связи «агрессоры» подтвердили, что было трудно каждый раз придумывать обидные слова, и, если в начале чувствовался интерес, он по мере диалога становился скучно. Зато в роли жертвы ребята отмечали прилив энергии и уверенности в себе.

Не стоит шутить необдуманно и язвить в ответ на подколки. Над репликами лучше подумать заранее [4]. Шутить правильно можно научиться и в этом детям могут помочь взрослые. Родителям можно дать несколько советов, как помочь ребенку освоить навык правильной шутки:

1. Практикуйтесь дома. Устройте вечер шуток, где каждый член семьи пробует отвечать на обидные фразы с юмором.
2. Изучайте комедии. Смотрите вместе с детьми добрые комедийные фильмы и обсуждайте, как герои выходят из сложных ситуаций.
3. Играйте в ролевые игры. Меняйтесь ролями, где ребенок учится быть «обидчиком», а вы показываете, как можно ответить с юмором.
4. Учите самоиронии. Умение посмеяться над собой — ключ к неуязвимости перед насмешками других.
5. Будьте примером. Покажите, как вы сами используете юмор в сложных ситуациях.
6. Развивайте сильные стороны. Помогите ребенку найти то, в чем он хорош, это повысит его самооценку. [5].

С целью профилактики буллинга в школе эти советы могут быть использованы и педагогами образовательных учреждений.

Дети и взрослые должны видеть разницу в понятиях буллинга и насилия. Буллинг — это форма агрессивного поведения, которая заключается в систематическом унижении и запугивании одного человека. Но когда ребенка бьют — это уже побои. И фраза жертвы «Всё в порядке!» в данной ситуации не приносит положительных результатов. Если ребенку угрожают насилием или нежелательным физическим контактом — для ребенка существует реальная опасность. Он нуждается в помощи взрослых и их своевременное вмешательство сможет предотвратить возможную трагедию.

Список литературы

1. Видео от «Образовательный журнал со вкусом» — URL: https://vk.com/im?sel=162129398&z=video-36047336_456271774%2F369bfc81d8982ebdfe%2Fpl_post_-36047336_147645 (дата обращения 17.10.2025).
2. Кусаинова, И. Почему подростки выбирают буллинг и что стоит за агрессией в толпе? / И. Кусаинова // Онлайн-школа № 1. — URL: <https://inbusiness.kz/ru/news/pochemu-podrostki-vybirayut-bulling-i-chto-stoit-za-agressiej-v-tolpe> (дата обращения 17.10.2025).
3. Почему подростки выбирают буллинг // Официальный канал портала IZ.RU — URL: <https://dzen.ru/a/Y1aEx7-WIBMYvLD> (дата обращения 17.10.2025).
4. Совсем не смешно // Kiozk.ru /Журналы /Лиза/ Психология. — URL: <https://kiozk.ru/article/liza/sovsem-ne-smesno> (дата обращения 17.10.2025).
5. Улыбка против трави: как юмор помогает бороться с травлей // Игра слов: от каламбуров до креатива. — URL: <https://dzen.ru/a/ZqjAp5anu1HiaYy3> (дата обращения 17.10.2025)

«Ресурсное материнство в условиях стресса»: технологии психологической поддержки матерей в условиях стресса, связанного с участием супруга в СВО

**Микушкина А. Ю., педагог-психолог,
МБДОУ «Детский сад № 300» г. о. Самара**

Актуальность исследования технологий психологической поддержки матерей в условиях стресса, связанного с участием супруга в СВО, обусловлена масштабностью проблемы. Тысячи женщин испытывают пролонгированный стресс, совмещающая роли единственного родителя и эмоционального оплата для детей, что ведет к рискам выгорания и ухудшению детско-родительских отношений. При этом недостаточно разработаны целостные модели поддержки «ресурсного материнства» — способности сохранять родительскую эффективность в кризисе. Детский сад как ключевой институт помощи обладает ограниченным арсеналом технологий работы с данной категорией, что определяет практическую значимость исследования [1, 2].

Таким образом, противоречие заключается между острой потребностью матерей в научно обоснованных технологиях сохранения личностного и родительского ресурса и недостаточной их разработанностью в контексте психолого-педагогического сопровождения в ДОО. Разрешение этого противоречия определяет практическую значимость настоящего исследования, направленного на разработку и апробацию эффективной модели психологической поддержки.

В контексте реализации психолого-педагогической деятельности на базе МБДОУ «Детский сад № 300» г.о. Самара создана и успешно функционирует психологическая мастерская для жен участников СВО (матерей воспитанников) «Ресурсное материнство в условиях стресса».

Цель психологической мастерской «Ресурсное материнство в условиях стресса» — создание условий для сохранения и восстановления психологического ресурса матерей через освоение практических навыков саморегуляции, укрепление родительской компетентности и формирование поддерживающего сообщества в условиях стресса, связанного с участием супруга в СВО.

Основой функционирования является еженедельный формат встреч в течение учебного года с сентября по май продолжительностью 1,5-2 часа, а в летний период с июня по август — дважды в месяц в адаптированном варианте. Для удобства участниц занятия проводятся в утреннее время с 9:30 до 11:00 или вечером с 17:30 до 19:00. Местом проведения служит кабинет психолога или сенсорная комната детского сада, а в теплое время года —

специально оборудованная беседка на территории учреждения. Руководство мастерской осуществляет педагог-психолог ДОУ с привлечением по необходимости других специалистов.

Содержательное наполнение работы строится по ежемесячному циклу (табл 1)

Таблица 1.

Неделя месяца	Формат работы	Основное содержание и методы
Первая	Терапевтическая группа (закрытый формат, до 10 чел.)	Темы «Эмоциональное выгорание», «Работа с тревогой», «Выстраивание границ в детско-родительских отношениях». Методы: групповые дискуссии, проективные техники, элементы арт-терапии.
Вторая	Практические мастер-классы	Направления: освоение конкретных техник саморегуляции. Примеры: дыхательные практики, телесные упражнения, антистрессовые арт-методики (мандалы, скетчинг).
Третья	Тематические тренинги (сквозной цикл)	Блоки учебного года (4 встречи): 1. «Ресурсное состояние: где взять силы». 2. «Эффективная коммуникация с ребенком в стрессе». 3. «Самоподдержка и забота о себе». 4. «Адаптация семейной системы к новым условиям».
Четвертая	Индивидуальные консультации	Условия: проводятся по предварительной записи. Задачи: личная работа с запросами и ситуациями участниц.

В летний период реализуется адаптированная программа: июнь посвящен открытым терапевтическим группам на свежем воздухе, июль — практикумам по телесно-ориентированным техникам, а август — подготовительным встречам к новому учебному году. Дополнительно создается закрытый чат для участниц, банк учебных материалов и проводятся квартальные детско-родительские занятия. Документационное сопровождение включает ведение журнала посещаемости, регулярный сбор обратной связи и динамическое наблюдение за участниками, что в комплексе обеспечивает системность и гибкость психолого-педагогического воздействия.

Психологическая мастерская «Ресурсное материнство в условиях стресса» функционирует на базе МБДОУ «Детский сад № 300» г.о. Самара в течение одного учебного года. За этот период была реализована комплексная программа поддержки, эффективность которой отслеживалась с помощью систематической диагностики с помощью следующие психодиагностических методик:

- шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина;
- методика «Самооценка психических состояний» Айзенка;
- клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич).

Диагностические мероприятия проводились на периоде старта программы (сентябрь-октябрь 2024 г.), в промежуточном срезе (январь-февраль 2025 г.) и в итоговый период цикла программы (май-август 2025 г.). Всего в исследовании приняли участие 22 женщины.

Динамика показателей психического состояния участниц программы отражена в таблице 2.

Таблица 2.

Методика / Показатель	Период диагностики	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)	Средний балл
Шкала Спилбергера-Ханина					
Ситуативная тревожность	Сентябрь-октябрь 2024	68% (15 чел.)	27% (6 чел.)	5% (1 чел.)	52,4
	Январь-февраль 2025	36% (8 чел.)	50% (11 чел.)	14% (3 чел.)	41,7
	Май-август 2025	18% (4 чел.)	59% (13 чел.)	23% (5 чел.)	37,1
Личностная тревожность	Сентябрь-октябрь 2024	59% (13 чел.)	36% (8 чел.)	5% (1 чел.)	48,1
	Январь-февраль 2025	41% (9 чел.)	45% (10 чел.)	14% (3 чел.)	40,3
	Май-август 2025	27% (6 чел.)	55% (12 чел.)	18% (4 чел.)	36,8
Методика Айзенка					
Тревожность	Сентябрь-октябрь 2024	64% (14 чел.)	27% (6 чел.)	9% (2 чел.)	16,8
	Январь-февраль 2025	41% (9 чел.)	45% (10 чел.)	14% (3 чел.)	13,2
	Май-август 2025	23% (5 чел.)	59% (13 чел.)	18% (4 чел.)	10,5
Фruстрация	Сентябрь-октябрь 2024	59% (13 чел.)	32% (7 чел.)	9% (2 чел.)	15,2

	Январь-февраль 2025	36% (8 чел.)	50% (11 чел.)	14% (3 чел.)	12,1
	Май-август 2025	27% (6 чел.)	55% (12 чел.)	18% (4 чел.)	9,8
Агрессивность	Сентябрь-октябрь 2024	45% (10 чел.)	41% (9 чел.)	14% (3 чел.)	13,4
	Январь-февраль 2025	32% (7 чел.)	50% (11 чел.)	18% (4 чел.)	10,9
	Май-август 2025	18% (4 чел.)	59% (13 чел.)	23% (5 чел.)	8,7
Клинический опросник					
Общий уровень невротизации	Сентябрь-октябрь 2024	73% (16 чел.)	23% (5 чел.)	4% (1 чел.)	68,3
	Январь-февраль 2025	45% (10 чел.)	41% (9 чел.)	14% (3 чел.)	52,1
	Май-август 2025	27% (6 чел.)	55% (12 чел.)	18% (4 чел.)	43,7

На стартовом этапе (сентябрь-октябрь 2024 г.) отмечалась картина острого стрессового расстройства: 68 % участниц демонстрировали клинически значимый уровень ситуативной тревожности, сочетающийся с высокими показателями невротизации (73 %) и фruстрации (59 %). Качественный анализ выявил преобладание эмоциональной лабильности, нарушений сна, соматических проявлений тревоги и трудностей контроля эмоциональных реакций.

Промежуточный срез (январь-февраль 2025 г.) показал значительную положительную динамику. Наиболее выраженное улучшение наблюдалось по показателям ситуативной тревожности (снижение высокого уровня с 68 % до 36 %) и общей невротизации. Участницы отмечали повышение способности к саморегуляции и улучшение качества сна. Снижение показателей агрессивности (с 45 % до 32 %) свидетельствовало о лучшем контроле над импульсивными реакциями.

Итоговый этап (май-август 2025 г.) характеризовался стабилизацией достигнутых результатов. У 77 % участниц показатели тревожности снизились до умеренного или низкого уровня. Особенно значимым является снижение личностной тревожности как устойчивой характеристики — с 59 % до 27 % на высоком уровне. Качественный анализ выявил формирование адаптивных копинг-стратегий, повышение психологической гибкости и восстановление способности к планированию будущего.

Комплексный анализ данных трех методик демонстрирует синхронное улучшение по всем показателям, что подтверждает эффективность программы в снижении невротической симптоматики и повышении психологической

устойчивости участниц. Наиболее значимые изменения произошли в сфере эмоциональной саморегуляции и снижения ситуативной тревожности, тогда как показатели личностной тревожности и невротизации потребовали более длительного коррекционного воздействия.

Проведенное исследование и реализация программы психологической мастерской «Ресурсное материнство в условиях стресса» подтвердили эффективность разработанной модели комплексной поддержки матерей из семей участников СВО в условиях дошкольного образовательного учреждения. Системная работа, включающая терапевтические группы, практические мастер-классы, тематические тренинги и индивидуальное консультирование, продемонстрировала значительное положительное влияние на психоэмоциональное состояние участниц.

Особую значимость приобрело создание поддерживающего сообщества матерей, что позволило преодолеть чувство изоляции и сформировать систему взаимопомощи. Реализованная модель доказала свою практическую ценность и может быть рекомендована к внедрению в практику работы дошкольных образовательных организаций как эффективный инструмент психолого-педагогического сопровождения семей в условиях пролонгированного стресса. Дальнейшее исследование перспективно в направлении изучения отдаленных эффектов программы и адаптации модели для работы с другими категориями семей, переживающих кризисные ситуации.

Список литературы

1. Демина, И. С. Особенности психолого-педагогического сопровождения семей в условиях образовательной организации / И. С. Демина // Социальная психология: вопросы теории и практики : Материалы VIII Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева, Москва, 11—12 мая 2023 года. — Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. — С. 271-274.
2. Харитонов, А. Н. Семейная психологическая помощь профессиональным военнослужащим / А. Н. Харитонов // Мир психологии. — 2002. — № 4(32). — С. 251-265.

Использование МЭДИС и корректурных проб А. В. Рудкович в работе педагога-психолога с обучающимися 2 класса с задержкой психического развития и неуточненным расстройством настроения

**Миронова Е. В., педагог-психолог,
ГБОУ СОШ п. Луначарский м. р-на Ставропольский Самарской области**

Аннотация. В данной статье рассматривается практическая работа школьного педагога-психолога с учеником 2 класса, диагностированным — задержка психического развития (далее — ЗПР) и неуточненное расстройство настроения (далее — НРН). Особое внимание уделяется использованию корректурных проб А. В. Рудкович (далее — корректурные пробы) для оценки внимания, и Методика Экспресс-Диагностики Интеллекта и Способностей (далее — МЭДИС) для комплексной диагностики.

Ключевые слова: работа с детьми, эмоции, обучение, множественные психические нарушения, интегративный подход.

В современной психологии работа с детьми, имеющими более одного нарушения, требует интегративного подхода, который объединяет диагностику, терапию и профилактику. Таким детям необходимы упрощенные техники, учитывающие уровень развития, так как само состояние повышает риск аффективных нарушений из-за когнитивных дефицитов, затрудняющих регуляцию эмоций и социализацию ребёнка (Kovacs & Beck, 1977).

В возрасте 8 лет ребенок проходит стадию конкретных операций по Ж. Пиаже, развивая логическое мышление, причинно-следственные связи и социальные навыки. Эмоционально, по Э. Эриксону, это период, когда трудолюбие может выступать против неполноценности, а успех — укрепляет самооценку. ЗПР замедляет эти процессы, вызывая трудности с абстракцией и концентрацией. НРН нарушает этот баланс, приводя к хроническому стрессу и снижению мотивации. Теория привязанности Дж. Боулби объясняет роль ранних отношений: нестабильная привязанность усугубляет аффективные симптомы.

Кейс работы с ребенком

Рассмотрим работу школьного педагога-психолога с обучающимся — Слава 8 лет, IQ=65 по МЭДИС, раздражительность, апатия.

На данном этапе, индивидуальные занятия проходили в течении одного месяца, 2 раза в неделю, по 40 мин. Групповые — так же, в течении одного месяца. Повторные корректурные пробы и МЭДИС каждое 3 занятие: отслеживание улучшения внимания и интеллекта.

Критерии: снижение ошибок на 20 %, рост баллов МЭДИС на 10-15 %.

Долгосрочный мониторинг: поддерживающие сессии каждые 2 мес.

Запрос от родителей: ребенок агрессивен, непослушен, несамостоятелен в быту; от классного руководителя — отказ от учебы, не достает школьные принадлежности, балуется на уроках, дурашлив; одноклассники жаловались на то, что мальчик без повода начинает драться и отнимает вещи.

Школьная адаптация ребенка проходит по индивидуальному плану обучения, индивидуальной работе педагога-психолога с ребенком и в группе со сверстниками (коррекционная с ОВЗ), и консультацией педагогов.

Отмечу, что, как специалисту прошедшему курс по работе с семьей, важно обучение родителей позитивному подкреплению, соблюдению режима дня и здорового психологического климата в семье, особенно в отношениях между мальчиком и отцом.

Диагностика

Клиническое интервью родителей и анамнез:

выявило что, ребенок родился с асфиксиеей, в четыре года перенес развод родителей и не общается с матерью, отец часто отсутствует из-за работы, в основном воспитанием занимаются бабушка и дедушка.

Тестирование ребенка:

Тест по А. А. Романову выявил, что отец употребляет алкоголь и ведет себя пугающе для ребенка. Через проективный рисунок «Я в школе» выявили что школа является триггером раздражения — ребенок назвал и изобразил её «адской школой».

Детская шкала депрессии CDI (Kovacs, 1985) для аффективных симптомов показала CDI: 28 баллов — умеренная депрессия.

Диагностика:

Корректурные пробы показали высокую ошибочность (70 %, время 6 мин) — указывает на неустойчивое внимание, связанное с эмоциональной нестабильностью. Ребенок вычеркивал символы в таблице, где оценивались: количество ошибок (точность), скорость, устойчивость внимания. При ЗПР и НРН — повышенная ошибочность из-за импульсивности или отвлекаемости. Норма для 8 лет: точность 90-95 %, время <5 мин. Результаты помогают дифференцировать органическую и функциональную задержку.

МЭДИС показал низкие баллы в субтестах интеллекта (55) и эмоций (60), подтверждая ЗПР и аффективные нарушения, выявил дисгармонию развития, помогая планировать терапию.

Комплексный тест (по Д. Б. Эльконину, адаптированный для детей 5-10 лет), оценивающий интеллект, память, внимание и эмоциональную зрелость. Включает субтесты: классификация предметов, запоминание цифр, эмоциональные суждения. Для ребенка с ЗПР — низкие баллы в когнитивных субтестах; при расстройстве настроения — трудности в распознавании чувств). Шкала: 0-100 баллов, норма >70.

Наблюдение:

- в школе: анализ поведения, триггеров настроения;
- дома: дневники родителей для отслеживания эпизодов;
- диагностика дифференциальная: исключить соматические причины (консультация педиатра).

Терапевтический процесс

В этом возрасте продуктивна *игровая терапия*: Слава проигрывал «семейные ссоры» с куклами, выражая эмоции, и рисовал гнев.

На индивидуальных и групповых, адаптированных КПТ занятиях, идентифицировали эмоции через карточки, перед пробами проходило обучение релаксации упражнением «волшебное дыхание», через карточки с изображением конфликтных ситуаций у детей, искали причины ссор и пути их примирения.

Корректурные пробы интегрированы как игра: «охота за грустными знаками» — мальчик вычеркивал «грустные» символы для тренировки внимания и эмоциональной регуляции. Каждый раз, когда Слава делал ошибки — он пробовал их находить и исправлять. Такая проба помогает осознать свою внимательность и умения в целом, а поддержка взрослого укрепляет успех.

На семейных сессиях родители обучены позитивному подкреплению, даны рекомендации по улучшению микроклимата в семье, ведению здорового образа жизни, и как быть примером для ребенка.

Выводы

Результаты после терапии:

- в корректурных пробах ошибки снижены незначительно — на 2 %,
- рост баллов МЭДИС, так же незначительно — на 5 %.
- CDI снижен до 20 баллов.

Самое ценное, что через месяц Слава стал спокойнее, получил две положительные оценки на уроках, за партой сидит теперь с соседом, достает перед уроком школьные принадлежности, учебники и тетради.

Заключение

По моему мнению, на данном этапе, мы совместно и успешно провели кропотливый труд, ведь раннее вмешательство предотвращает хронизацию нарушений. Работа с ребенком 8 лет с ЗПР и НРН требует комплексной диагностики и интегративной терапии. Очень важны повторения, междисциплинарное сотрудничество и сотрудничество с семьей.

Список литературы

1. Бек, А. Когнитивная терапия депрессии А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери. — Санкт-Петербург : Питер, 2003.
2. Боулби, Дж. Привязанность. — Москва : Гардарики, 2003.

3. Бреслав, Г. М. Психологическая коррекция задержки психического развития. — Москва : Генезис, 2004.
4. ВОЗ. Классификация психических расстройств и расстройств поведения в детском и подростковом возрасте. — Москва : Медицина, 1993.
5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. — Москва : Педагогика, 1984.
6. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. — Москва : Академия, 2003.
7. Аверина, И. С. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей 6-7 лет (МЭДИС) : метод. руководство / И. С. Аверина, Е. И. Шабанова, Е. Н. Задорина ; под общ. ред. В. Г. Колесниковой. — Обнинск: Принтер, 1995.
8. Панфилова, М. А. Игровая психотерапия. — Санкт-Петербург : Речь, 2005.
9. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка. — Москва : Педагогика, 2001.
10. Романов, А. А. Направленная игротерапия агрессивности у детей. — Москва : Плэйт, 2001.
11. Рудкович, В. И. Корректурные пробы в диагностике внимания у детей // Психологическая диагностика. — 1976. — № 2. — С. 45-52.
12. Эльконин, Д. Б. Детская психология. — Москва : Педагогика, 1971.
13. Эриксон, Э. Детство и общество. — Санкт-Петербург : Ленато, 1996.

Практика организации работы педагога-психолога по адаптации иностранных студентов в системе СПО

Мясникова С. М., педагог-психолог,
ГБПОУ «Поволжский государственный колледж», г. Самара

Аннотация. Актуальность проблемы обусловлена большим количеством в образовательном пространстве студентов иностранцев, испытывающих 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 связи с этой проблемой важно организовывать условия для успешной адаптации данной категории обучающихся.

В данной статье рассматриваются практические формы организации работы педагога-психолога с иностранными гражданами в условиях СПО.

Ключевые слова: коммуникативные барьеры, конфликт межличностный, идентификация, адаптация, иностранные граждане.

Адаптация — это важнейший способ сохранения жизнеспособности человека в постоянно меняющемся мире.

Процесс социально-психологической адаптации обучающихся в условиях современной системы среднего профессионального образования (СПО) должен быть организованным, целенаправленным и комплексным [1].

Исследователи отмечают, что при совпадении интересов сторон, при сотрудничестве представителей разных национальностей различия не замечаются, однако стоит возникнуть конфликту, как они начинают играть важную роль. Национальные особенности общения могут привести к непониманию партнёра, к серьёзным ошибкам в восприятии тех или иных ситуаций, к неправильному пониманию мотивов поведения людей [5].

Психологическая поддержка обучающихся должна быть направлена на преодоление затруднений в учебной деятельности, создание условий комфортного общения и развития коммуникативных навыков, понимание ценностей и норм принимающего общества, а также формирование чувства принадлежности [6].

В ходе целенаправленных занятий происходит самоидентификация своей личности, подчёркиваются и подтверждаются сходства в отношении нравственных и моральных норм, любви и уважения.

Е. С. Ефимова отмечала, что знания психологии общения необходимо применять комплексно и в различных сочетаниях [4].

Специально организованная совместная деятельность выполняет определенные функции:

— Информационно-просветительная: формирует познавательные способности студентов; углубляет определенную систему знаний о поликультурности современного общества, об особенностях и специфике представителей той или иной культуры; содействует более глубокому осознанию своей собственной культуры.

— Социальная функция вовлекает участников межкультурного сотрудничества в совместную деятельность на основе диалога культур, формирует определенные умения и способности, необходимые для построения эффективного межкультурного сотрудничества, способствует дружеским межличностным отношениям студенческой молодежи из разных стран;

— Культурологическая функция обеспечивает сохранение, воспроизведение и развитие культурного наследия различных народов;

— Психологическая функция формирует эмпатию по отношению к представителю другой культуры, развивает творческое мышление, саморегуляцию, умение адекватно воспринимать эмоциональное состояние другого человека;

— Духовно-нравственная функция формирует мировоззрение студенческой молодежи, основываясь на культурном разнообразии современного общества, воспитывает патриотизм, ценностное отношение к реалиям своей культуры и особенностям, специфике иной культуры [2].

В ходе реализации совместной деятельности обучающиеся приобретут социально психологический опыт взаимодействия с другими людьми, осознания и принятия своих индивидуально-психологических особенностей и внутреннего мира [3].

В ходе реализации работы по данному направлению используются следующие формы работы:

Диагностика (по необходимости):

— Опросник Адаптация личности к новой социокультурной среде. Позволяет выявить уровень и тип адаптации эмигрантов к жизни в новой для них стране. Автор Л. В. Янковский.

— Оценка социально-психологической адаптации. Уровень социально-психологической адаптации тесно связан с психологическими характеристиками личности и особенностями ее поведения. Шкала социально-психологической адаптации (шкала СПА) разработана К. Роджерсом и Р. Даймондом и адаптирована Т. В. Снегиревой.

Мониторинг

С целью выявления и профилактики ксенофобии и межэтнической напряженности, оценки эффективности воспитательных программ и уровня

знаний и представлений об этнокультурном многообразии ежегодно проводится анкетирование по вопросам отношения обучающихся к лицам других национальностей.

Консультирование всех участников образовательного процесса

Консультирование включает в себя предоставление информации и оказание поддержки, направленной на успешное взаимодействие с окружающей средой.

Классные часы с элементами тренинга, тренинги

Адаптированность — согласованность требований социальной среды и личностных тенденций. Она предполагает реалистичную оценку себя и окружающей действительности, личностную активность, гибкость, социальную компетентность.

Для развития адаптации рассмотрим примерный комплекс занятий, направленных:

— на эффективное распознавание, дифференцирование и понимание собственных эмоций и связанных с ними когнитивных процессов. К примеру, упражнение «Передаём чувства» — распознавание эмоций.

— Освоение способов психорегуляции, снятия нервного напряжения, улучшения функционального состояния. Это использование дыхательных упражнений; упражнение «Здесь и сейчас» развивает осознанность и сосредоточенность на настоящем моменте.

— Обретение уверенности. Упражнение на самопознание «4 квадрата», «Комplимент» и др.

— Осознание своих проблем и поиск средств для их решения.

В решении данных задач помогают диагностические методы и их анализ, разбор жизненных ситуаций, упражнения и игры.

Например, тест на определение темперамента помогает понять тип ведущей нервной системы. Тест Леонгарда-Шмишека — классическая методика диагностики типа акцентуаций личности. Знание индивидуально-психологических особенностей необходимо для понимания себя и других, построения эффективного взаимодействия и успешного выполнения различных видов деятельности.

Примеры упражнений:

«Двое»

Разделитесь, пожалуйста, на пары и сядьте так, чтобы вам было удобно общаться. Одному из участников в каждой паре я сейчас дам карточку, на которой описана ситуация. У вас будет 3 мин. Чтобы подумать, как инсценировать эту ситуацию.

Карточки с ситуациями к упражнению:

1. Ваш друг не дал вам переписать контрольную работу. Ваша реакция — вы разозлитесь на него, обидитесь и т.д.

2. Ваш друг написал нелестно в чате одногруппников о вас. Ваша реакция — вы разозлитесь на него, обидитесь и т.д.

3. У вас с другом было запланировано долгожданное мероприятие, и вы готовились к нему, но друг ушёл с другой компанией. Ваша реакция — вы разозлитесь на него, обидитесь и т.д.

Анализ:

Что каждый из вас чувствовал во время проигрывания ситуации? С чем это связано?

Какие чувства возникали, когда вы были зрителями? Как вы давали обратную связь?

Удалось ли конструктивно дать обратную связь? Если нет, то почему? Что можно сделать лучше?

— Осознание возникающих межличностных затруднений. Проводятся классные часы с элементами тренинга, где ребята знакомятся с понятиями: барьеры общения, ошибки восприятия и т.д.

Пример упражнений:

Упражнение «Роль»

Выбираются 5 человек — активные игроки. На головы им надеваются «шапочки» с обозначением роли. Роли: Обращайтесь со мной, как с лидером; 2. Игнорируйте меня; 3. Спорьте со мной; 4. Выслушивайте меня внимательно; 5. Соглашайтесь со мной.

Обсуждаемая ситуация:

Представьте, что вы сотрудники одной фирмы, работаете вместе несколько лет, дружите семьями, отмечаете вместе некоторые праздники. Однажды на новый год вы в шутку купили лотерейный билет на общие деньги, деньги фирмы. Через некоторое время вы узнаете, что билет оказался выигрышным. Вам предлагают либо машину, либо деньги. Вам необходимо решить, какой взять выигрыш.

Для обсуждения даётся несколько минут.

После игры вопросы игрокам:

Как догадался, какая роль досталась? Что помогло это понять? Как вы друг другу помогали? Что было легко? Что тяжело? Свойственна ли вам такая позиция в общении? Что было принять? Что не принято? Что помогало, что мешало договориться, решить проблему?

Упражнение «Эффекты восприятия»

Каждой группе раздаётся фотография одного и того же человека с пояснением. Одной группе говорится, что это преступник, другой — что это преподаватель. Нужно определить личностные качества этого человека, основываясь на собственном восприятии и пояснении к фотографии.

Делается вывод, что на их мнение повлияли разные установки на человека, разное пояснение.

Ошибки восприятия: Ошибки привлекательности. Ошибки превосходства. Ошибка отношения к нам. Установка. Конечно, мы перечислили не все ошибки восприятия, а лишь наиболее распространённые.

Чтение и анализ притч формируют нравственные ценности и способность к анализу. Например «Древняя притча о слоне и слепых мудрецах» помогает понять, что мнение каждого человека субъективно и взглянуть на ситуацию со всех сторон.

— Преодоление недоверия к миру.

Упражнение «Слепой и поводырь».

— Анализ жизненного и семейного контекста существующих проблем.

Можно на листочках написать свои проблемы, сложить бумажки в общую коробку, перемешать и совместно найти способ решения.

Взаимодействие со сторонними организациями

В целях развития и поддержания интереса к культурам других народов организуются мероприятия с посещением Самарской областной библиотеки для молодёжи. Это квесты по краеведению и истории, лекции об этническом многообразии Самарской области. Тренинги и игры по социализации и адаптации молодёжи, тематические беседы и т.д. способствуют эффективной деятельности и общению в поликультурной среде.

Решение межнациональных проблем как в образовательной, социальной, так и в культурной среде СПО играет важную роль для межкультурного объединения студенческой молодёжи, для сохранения единства в поликультурном пространстве, а также для предотвращения межнациональной напряжённости и социальных конфликтов.

Список литературы

1. Авакова, О. В. К вопросу об адаптации иностранных студентов // Педагогика и просвещение. — 2021. — № 4. — С. 54-61.
2. Бурыкина, В. Г. Межкультурное сотрудничество: понятие, структура, функции // Альманах современной науки и образования. — 2013. — № 6 (73).
3. Гриценко, В. В., Шустова Н.Е. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов / В. В. Гриценко, Н. Е. Шустова. — Москва : Форум, 2011.
4. Ефимова, Н. С. Психология общения : учебное пособие. — Москва : ИД «Форум»-Инфра-М, 2023.
5. Зайцева, Е. А. Актуальные вопросы развития поликультурного образования в Самарском регионе : учебно-методическое пособие для работы в системе образования / Е. А. Зайцева, А. В. Нужин, Н. В. Коновальцева. — Самара: СИПКРО, 2019. — 248 с.
6. Иванова, И. В. Социально-психологическая адаптация детей мигрантов и беженцев. (Бакалавриат, Магистратура) : учебно-методическое пособие / И. В. Иванова, В. А. Макарова. — Москва : Русайнс, 2022. — 154 с.

Основные аспекты профессиональной направленности специалистов образовательных организаций при реализации мероприятий социально- психологического тестирования

**Никифорова Т. Ю., начальник ОПДПО,
Ефремова Е. В., научный сотрудник ОПДПО,
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара**

Аннотация. В статье обращено внимание на основные ключевые моменты в ходе тестирования, оказывающие непосредственное влияние на результативность процедуры и лояльность к ней обучающихся и их родителей (законных представителей). К своим выводам специалисты ОПДПО ГБУ ДПО «РСПЦ» пришли на основе анализа многолетнего опыта как собственно сопровождения тестирования в регионе, так и проведения последующих исследований (анкетирование по результатам СПТ, мониторинг организации профилактической работы по результатам СПТ).

Ключевые слова: аспекты профессиональной направленности; специфика реализации социально-психологического тестирования; целенаправленная профилактическая работа; пошаговый алгоритм.

С точки зрения системы профилактики в образовательной среде принято считать, что профилактическая работа напрямую связана с возможностями образовательных учреждений, а потенциал образовательных учреждений превосходит функции других социальных институтов, включая семью. При этом необходимо сформировать компетентный психолого-педагогический статус у каждого педагога, чтобы вся междисциплинарная команда могла анализировать структуру самого образовательного процесса, структуру школы или колледжа. Как пространство со своим собственным образовательным содержанием, оно может изменяться и выстраиваться во взаимодействии с участниками образовательных отношений, в соответствии со специфическими социальными и культурными условиями конкретной образовательной организации. Особенно важно, чтобы план воспитательной работы был соотнесен с возрастными особенностями учащихся, тенденциями молодежного сообщества, включая тренды социальных сетей, реагирование на взросление, а также правильное и гибкое влияние на формирование смыслового поля личностных ценностей несовершеннолетних, как ключевого фактора противодействия негативным явлениям.

Кроме того, способность педагогов и родителей (законных представителей) предотвращать зависимость, ее первые признаки, применять методы раннего выявления факторов риска, включая использование

результатов психосоциальной диагностики учащихся, как способ раннего выявления «групп риска», которые могут быть вовлечены в незаконное употребление наркотических средств и психотропных веществ, обеспечивают эффективную поддержку им. Своевременная оценка дефицита образовательной среды и ресурсов молодежной ассоциации — основной упор в формировании целевых ориентиров организации профилактической работы.

Нами отмечено, что социально-психологическое тестирование — это инструмент для организации целенаправленной профилактической работы, который позволяет определить конкретные области применения адресной работы с обучающимися всей педагогической командой. Специалисты должны понимать, что каждая ситуация, в которую попадают учащиеся, в том числе в рамках учебно-воспитательного процесса школы или колледжа, имеет свои собственные воспитательные и профилактические эффекты, и образовательный потенциал.

Проанализировав проблемное поле, констатируем, что при профессиональном и корректном подходе мы получаем универсальный и эффективный психологический инструмент, позволяющий своевременно выявить факторы социально-психологического неблагополучия обучающихся по наиболее острым для современного общества вопросам: вероятность проявлений аддиктивного, аутоагрессивного (суициального), радикально агрессивного (тенденция к экстремизму, терроризму) поведения, возможная ситуация травли в группе. И диагностическая, и последующая практическая (профилактическая, коррекционная работа) специалистов образовательной организации закреплена на законодательном уровне (федеральном, региональном).

Мы выделяем основные аспекты профессиональной направленности специалистов образовательных организаций (педагогов-психологов, социальных педагогов, классных руководителей и других ответственных лиц) при реализации социально-психологического тестирования (СПТ): соблюдение нормативно-правовых и этических принципов, обеспечение конфиденциальности и добровольности, а также использование результатов для адресной профилактической работы.

Ключевые аспекты профессиональной направленности:

1. Нормативно-правовая компетентность. Специалисты должны четко знать и соблюдать законодательные и нормативные акты, регулирующие проведение СПТ (например, Приказ Минпросвещения РФ), включая порядок организации тестирования, сроки проведения и требования к документации.

2. Соблюдение этических принципов:

— Добровольность: обязательное условие — получение информированного согласия от обучающихся, достигших 15 лет, или от родителей (законных представителей) для лиц младшего возраста.

— Конфиденциальность: специалисты обязаны гарантировать конфиденциальность полученных данных. Результаты обрабатываются под уникальными кодами, известными только ответственным специалистам (обычно психологу), и не подлежат разглашению.

— Психологическая безопасность: приоритет — благополучие обучающихся. Необходимо создать доверительную атмосферу и избегать стрессогенных ситуаций.

3. Организационно-методическая готовность:

— Подготовка и проведение: специалисты отвечают за качественную подготовку рабочих мест, соблюдение инструкций и методических рекомендаций по проведению тестирования (как в письменной, так и в электронной форме).

— Взаимодействие: организация эффективного взаимодействия с администрацией, педагогами и родителями для информирования о целях и порядке СПТ.

4. Диагностическая и аналитическая деятельность:

— Обработка и анализ: специалисты должны уметь корректно обрабатывать и анализировать результаты тестирования для выявления факторов риска и факторов защиты, влияющих на поведение обучающихся.

— Интерпретация: правильная интерпретация данных позволяет определить степень психологической устойчивости обучающихся и потенциальные зоны приложения профилактических усилий.

5. Последующая профилактическая и коррекционная работа:

— Адресная профилактика: главная цель СПТ — использование его результатов для планирования и реализации адресной профилактической работы, а не для стигматизации отдельных обучающихся.

— Психологическое консультирование и коррекция: по результатам тестирования может быть рекомендовано дальнейшее индивидуальное консультирование или включение в коррекционные программы (с обязательным согласием родителей или самого обучающегося, если он старше 15 лет).

Специфика реализации социально-психологического тестирования

В Самарской области 2025 год стал юбилейным — мероприятия в рамках социально-психологического тестирования реализуются уже 10 лет (начиная с 2015 г.). На протяжении многих лет региональным оператором по вопросам организации и проведения СПТ остается ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» (далее — ГБУ ДПО «РСПЦ»), а именно — специалисты отдела профилактики деструктивного поведения обучающихся (далее — ОПДПО). Ежегодно научные сотрудники отдела при взаимодействии с министерством образования Самарской области, совместно со специалистами образовательных организаций региона, представителями и руководителями территориальных управлений министерства образования

Самарской области и департаментов образования городских округов Самара и Тольятти реализуют комплекс мероприятий, выстраивают межведомственное взаимодействие, регулируют организационные и технические нюансы процедуры. За это время неоднократно корректировалась нормативная и методическая база СПТ, поменялся психологический инструмент и обновился Программный комплекс, с помощью которого в последние годы проходит диагностика обучающихся региона.

Несмотря на вспомогательную направленность всего комплекса мероприятий по СПТ и широкий диагностический потенциал методики, отмечаются случаи стигматизации в отношении обследования как со стороны специалистов ОО, так и со стороны родительской общественности и респондентов. Имеют место единичные проблемные ситуации в ходе тестирования, сохраняется некоторый процент официальных отказов от обследования, в ряде случаев высказывается недоверие к полученным результатам, связанное с низкой мотивацией респондентов к обследованию («баловался», «не понял», «не хотел», «делал назло» и т.п.). Изучив содержание претензий, описание ситуаций, действия специалистов можно говорить о том, что в некоторых случаях имеет место формальное отношение к процедуре СПТ со стороны специалистов образовательных организаций: не владеют нормативной базой, не изучают методические рекомендации, используют «кратковременную память» и «замыленный» набор модулей в общении с обучающимися и родителями (иногда прибегая к давлению), стараются занять в лучшем случае «нейтральную» позицию, если дети или родители задают «неудобные» вопросы или прибегают к провокации, есть упущения (халатность, неорганизованность) в ходе тестирования, поверхностный анализ данных, слабая «обратная связь» по результатам.

Большинства «сбойных» моментов, сомнений в эффективности и безопасности процедуры можно избежать с помощью профессионально и неформально выполненной работы педагогической команды. В помощь специалистам ОО и ТУ на сайте ГБУ ДПО «РСПЦ» размещен обновленный алгоритм действий в рамках социально-психологического тестирования, выделены периоды и шаги, даны конкретные методические рекомендации и нормативные документы для каждого этапа.

Кратко определим основные моменты для каждого периода.

I Период. Проведение информационно-мотивационной кампании (с 1 сентября по 1 октября).

Своевременно и корректно составленные локальные документы образовательной организации, профессиональный подход к функционалу, прописанные «зоны ответственности» специалистов позволяют выстроить масштабную и эффективную работу. Правильно организованная информационно-мотивационная кампания снижает напряжение и сопротивление как со стороны обучающихся, так и со стороны родителей

(законных представителей), повышает интерес и доверие не только к процедуре тестирования, но и к специалистам образовательной организации, которые становятся помощниками и авторитетами. В единичных случаях (например, чрезмерная тревожность родителя, обеспокоенность последствиями), возможно организовать индивидуальные беседы (консультации), показать документы, в рамках которых проходит СПТ, объяснить доступным языком смысл мероприятий, уточнить и разъяснить вопросы, которые «смущают» человека. В случае, если гражданин занимает выраженно категоричную позицию, необходимо вовремя и корректно остановиться, помня о законных правах обследуемых.

Правовые нюансы этого этапа отражены в ряде федеральных и региональных нормативных актах (непосредственно в Федеральном законе РФ от 08.01.1998г. №3-ФЗ, Приказе Министерства просвещения РФ от 20.02.2020г. № 59, актуальном распоряжении Министерства образования Самарской области [9;7;8]. Готовые примеры информации для размещения на сайте ОО, речевые модули, сценарии мероприятий приведены в методических рекомендациях [1].

II Период. Проведение социально-психологического тестирования обучающихся (с 15 сентября по 15 октября).

Соблюдение контролируемости ситуации тестирования и СанПиН, психологических стандартов организации групповых исследований и сканирование актуального психоэмоционального состояния респондентов позволяют избежать технических ошибок и «некорректных» результатов. Основные требования к процедуре описаны в Приказе Министерства просвещения РФ от 20.02.2020 № 59, актуальном информационном письме Минпросвещения России, актуальном распоряжении МО СО [7, 8].

Отдельно практические нюансы организации СПТ освещаются в ходе обучающих вебинаров ГБУ ДПО «РСПЩ», технические особенности работы в программном комплексе в форме текстовых файлов и видео материалов размещены в разделе «Инструкции» в «Личном кабинете ОО» (ПК).

Знание нормативных и регламентирующих документов поможет избежать нарушений в сроках и порядке передачи итоговых актов результатов ОО, составлении правильных локальных документов ОО.

III Период. Анализ результатов (с 15 октября согласно рабочему графику).

Профессионально проанализированные данные и корректно расставленные приоритеты позволяют эффективно распланировать нагрузку, грамотно выстроить адресную профилактическую работу. В случаях, когда результаты обучающегося настораживают специалиста или, наоборот, имеют противоречивый или неопределенный характер, рекомендуется провести индивидуальную консультацию ребенка, дополнительную диагностику (теми методами и технологиями, которые отвечают «проблемным зонам») и

которыми владеет педагог-психолог), необходимо учитывать дополнительные данные (анамнез, актуальная семейная и учебная ситуация и т.д.).

Профили обучающихся «группы риска» (в широком смысле: дети не только с высокой и высочайшей вероятностью проявлений рискового поведения по результатам СПТ, но и обучающиеся, уже находящиеся в «зоне внимания» специалистов ОО по разным причинам, а тем более данные обучающихся с выявленными тенденциями по дополнительным маркерам) необходимо проанализировать в первую очередь. Профили респондентов с низкой вероятностью также необходимо изучить, обратив внимание на «пограничные» значения по факторам. Аналитические справки, заключения по дополнительным диагностикам, индивидуальные и групповые программы рекомендуется оформлять на логины, сохраняя требование конфиденциальности. В ходе индивидуальных консультаций по результатам исследования (как обучающихся, так и их законных представителей) рекомендуется исходить из интересов ребенка, давать адаптированную и дозированную информацию, акцентировать внимание на ресурсах и возможностях.

Подробный анализ факторов и стэновых значений по ним, возможные способы проработки «проблемных зон», примеры «индивидуальных» и «групповых» профилей представлены в методических рекомендациях [2].

IV Период: Организация профилактической работы (январь — май).

Командная и системная работа педагогов образовательной организации, разумный выбор количества и вида мероприятий, методов, техник и технологий, используемых в работе, позволяют добиться устойчивого позитивного результата. Необходимо помнить, что результаты большинства психологических тестов носят ситуативный характер. В связи с чем, необходимо ежедневное сканирование состояния обучающихся и ситуации в группах, уточнение возникающих сомнений или негативных тенденций. Особенности организации профилактической работы в образовательной организации описаны в методических рекомендациях [4]. Необходимо владеть и использовать на постоянной основе материалы «Навигатора профилактики» [5].

V Период: Содействие в организации профилактических медицинских осмотров (ПМО) (с ноября по май, по запросу Министерства здравоохранения).

Самый неоднозначный этап во всем комплексе мероприятий. Основная сложность — в недостаточно отработанном взаимодействии на данном этапе образовательных организаций с представителями Минздрава. Однако актуальный приказ Минздрава РФ от 25.04.2025 № 256н достаточно подробно описывает все шаги в ходе организации и проведения профилактических медицинских осмотров обучающихся по результатам СПТ. Обращает на себя внимание, что согласно данному документу предусмотрен сбор 2-х видов согласий: на включение обучающего в поименный список для прохождения

ПМО и, собственно, на проведение ПМО. Необходимо отдельно напомнить, что ни в одном нормативном документе нет указания на то, что в профилактических медицинских осмотрах принимают участие только (именно) обучающие с высочайшей вероятностью проявлений рискового поведения. В то же время в ряде федеральных нормативных актов говориться о том, что руководитель образовательной организации несет ответственность за конфиденциальность данных обучающихся в ходе проведения тестирования. Знание нормативных документов, умение принимать ответственные решения и обращаться за разъяснениями в случае недопонимания помогут на данном этапе.

Основные требования по организации второго этапа СПТ изложены в Приказе Министерства здравоохранения РФ от 25.04.2025 № 256н [6]. Методические рекомендации и разъяснения ряда моментов в рамках ПМО представлены в методических материалах [3]. Несмотря на изменение в законодательной базе преемственность методических материалов сохраняется.

Таким образом, профессиональная направленность специалистов при проведении СПТ выходит за рамки простого администрирования тестирования и охватывает широкий спектр этических, правовых, организационных и психолого-педагогических компетенций, направленных на создание безопасной и поддерживающей образовательной среды.

Выражаем искреннюю уверенность, что составленный нами Алгоритм действий в рамках СПТ (размещенный на сайте ГБУ ДПО «РСПЦ») и данная статья помогут специалистам оптимизировать усилия, повысить эффективность процедуры и минимизировать негативные моменты в ходе всего комплекса мероприятий.

Список литературы

1. Деятельность образовательных организаций по профилактике употребления психоактивных веществ среди обучающихся и формированию культуры здорового образа жизни : методические рекомендации для руководителей и педагогических работников образовательных организаций / Авт.-сост. М. В. Алагуев, О. В. Заева ; под ред. Е. Г. Артамоновой. — Москва : ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2023.
2. Организация деятельности образовательных организаций, направленной на профилактику употребления психоактивных веществ, пропаганду здорового образа жизни среди обучающихся (на основе результатов социально-психологического тестирования) : методические рекомендации для руководителей и педагогических работников образовательных организаций / авт.-сост. М. В. Алагуев, О. В. Заева. — Москва : ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2024.
3. Организация межведомственного взаимодействия при реализации мероприятий по раннему выявлению незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ среди обучающихся : методические рекомендации. — Москва : ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2023.
4. Профилактика девиантного поведения обучающихся в образовательных организациях: психолого-педагогический скрининг и формирование благоприятного

социально-психологического климата : методические рекомендации Министерства Просвещения РФ. — Москва, 2023.

5. Навигатор профилактики : методические материалы по признакам девиаций, действиям специалистов системы образования в ситуациях социальных рисков и профилактике девиантного поведения обучающихся / Н. В. Богданович, О. В. Вихристюк, Н. В. Дворянчиков, В. В. Делибалт, Е. Г. Дозорцева. — Москва : МГППУ, 2022; 2024. — Текст : электронный // МГППУ : сайт. — URL: https://mgppu.ru/about/publications/deviant_behaviour

6. Об утверждении Порядка проведения профилактических медицинских осмотров обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях, а также образовательных организациях высшего образования в целях раннего выявления незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ» (вступил в силу 01.09.2025г., действует до 01.09.2031г) : Приказ Министерства здравоохранения РФ от 25.04.2025 № 256н // Кодекс : электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/1312941916>

7. Об утверждении Порядка проведения социально-психологического тестирования обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях : Приказ Министерства просвещения РФ от 20.02.2020 № 59 // Министерство просвещения Российской Федерации : сайт. —

URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4ba335769eea81226bb81c22eb6b454/>

8. О проведении в 2025/2026 учебном году социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях Самарской области : Распоряжение Министерства образования Самарской области №1101-р от 29.08.2025г.

9. О наркотических средствах и психотропных веществах : Федеральный закон РФ от 08.01.1998г. №3-ФЗ (ст.53.4., ст.53.1., ст.53.2., ст.53.3.) // Кодекс : электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/9056021>

Программа коррекционно-развивающих занятий с детьми «Волшебные превращения» с использованием прозрачного мольберта

**Осовик Е. А., педагог-психолог,
Отводенкова Э. В., педагог-психолог,
ГБОУ лицей № 16 СПДС «Красная Шапочка», г. Жигулевск Самарской
области**

В коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста активно используем многофункциональное пособие — прозрачный мольберт. Игры и задания с прозрачным мольбертом на коррекционно-развивающих занятиях педагога-психолога всегда вызывают у детей положительные эмоции, активизируется познавательный интерес, через творческую деятельность развиваются все психические процессы, раскрывается творческий потенциал ребенка. Начиная с отдельных заданий для детей на прозрачном мольберте, у нас сформировалась целая копилка увлекательных игр и упражнений. Данный опыт работы мы систематизировали и оформили в программу коррекционно-развивающих занятий для детей старшего дошкольного возраста «Волшебные превращения».

Коррекционно-развивающие занятия «Волшебные превращения» с использованием прозрачного мольбера проводятся с детьми «группы риска» 5-7 лет, раз в неделю в кабинете педагога-психолога. Цель занятий: Снижение негативных эмоциональных состояний и их проявлений. В подгруппу для данных занятий отбираются дети по запросам родителей, дети, оказавшиеся в тяжелых жизненных ситуациях, дети родителей участников СВО, дети-инвалиды. Темы коррекционно-развивающих занятий достаточно разнообразны: «Дом, в котором я живу», «Когда я вырасту...», «Сказочная полянка», «Тайны моря», «Несуществующее животное», «Остров моей мечты», «Мой сказочный город», «Страна НЕХОЧУХ».

В зависимости от целей и темы занятия ребята выполняют задание на прозрачном мольбере в паре или в небольшой подгруппе. В нашем дошкольном учреждении имеются разные виды прозрачных мольбертов. Для индивидуальной работы или работы в паре мы используем мольберты небольшого размера (40см/60см). Для работы в паре или подгруппе используем мольберты большого размера (100см/60см), сделанные самостоятельно.

Занятия с использование прозрачного мольбера имеют следующую структуру:

- ритуал приветствия, разминка;
- сказкотерапия, беседы, постановка игровой задачи;

- пальчиковая игра, физкультминутка;
- основная часть (творческий процесс на мольберте);
- рефлексия;
- ритуал прощания.

В первой половине каждого занятия активно используем с детьми приемы сказкотерапии. Ребята слушают небольшую сказочную историю, на занятие может прийти сказочный персонаж и обратиться за помощью. В помещении с ребятами находим сказочную атрибутику. Детям предлагается придумать и дорисовывать окончание сказки. Прозрачный мольберт помогает ребятам воплотить все сказочные превращения, за счет его универсальных качеств дети легко вносят в рисунок изменения, дополнения, меняют цвет, форму. Грустная история легко превращается в веселую, а злая — в добрую.

На занятии ребятам предлагается большое разнообразие выбора технических средств самовыражения. Активно используются нетрадиционные техники: рисование правой-левой рукой, двумя руками, пальчиками, ребром ладони или ладошками, рисование листьями, рисование поролоном, точечные рисунки ватными палочками, штампы, рисование предметами окружающего пространства, рисование маркером, рисование по очереди, рисование с натуры.

Занятия проходят в непринуждённой, доверительной обстановке. На протяжении всего занятия дети могут двигаться, самостоятельно выбирать, как им удобнее рисовать, сидя или стоя. Все это очень актуально для детей «группы риска» и ребят, имеющих проблемы поведенческого характера.

Работа по данной программе в нашем дошкольном учреждении проводится второй год, но уже можно отметить промежуточные и итоговые положительные результаты. По результатам мониторинга коррекционно-развивающих занятий с использованием прозрачного мольбера у детей стабилизируется эмоциональный фон, снижается уровень тревожности, повышается уровень развития воображения, которое является эффективным способом познания окружающего мира, повышается речевая активность. Мы считаем, что данное пособие могут эффективно использовать педагоги-психологи в работе с детьми «группы риска», так как вариативность возможностей применения этого методического пособия в нашей профессиональной деятельности достаточно широка.

Развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер детей с ОВЗ с помощью многофункционального пособия «Познавательный калейдоскоп»

Петрова И. Н., педагог-психолог,
СП ГБОУ гимназии «ОЦ "Гармония"» г. о. Отрадный «Детский сад № 13»,
г. Отрадный Самарской области

В настоящее время большой процент детей дошкольного возраста, проживающих в Российской Федерации, относится к категории детей с ОВЗ и нуждается не только в специальном образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям, но и в обязательном психолого-педагогическом сопровождении. Самую многочисленную группу, согласно статистическим данным последних лет, составляют дети с отклонением в речевом развитии.

Наше дошкольное учреждение тоже столкнулось с данной проблемой.

Ежегодно в нашем детском саду выявляются дети с ограниченными возможностями здоровья, в частности, у нас это дети с тяжелым нарушением речи (ТНР). Помимо речевых нарушений у таких детей страдают высшие психические функции, тесно связанные с речью: память, внимание, мышление. У детей снижена вербальная память, низкая продуктивность запоминания. Они забывают последовательность заданий, сложные инструкции. Дошкольники с ТНР с трудом овладевают анализом, синтезом без специального обучения, отстают в развитии словесно-логического мышления. Выготский Л. С. писал: «Дефект какого-нибудь анализатора или интеллектуальный дефект не вызывает изолированного выпадения одной функции, а приводит к целому ряду отклонений» [2]. То есть, не существует речевых расстройств, при которых вследствие межсистемных связей не отмечались бы другие психологические нарушения. Вместе они образуют сложный психологический профиль отклонений в психическом развитии у детей, в структуре которого одним из ведущих синдромов являются речевые нарушения. Помимо интеллектуальной сферы у детей с ТНР может страдать и эмоциональная сфера. Для таких детей распознавание и передача эмоций — достаточно сложный процесс, который требует от них определённых знаний, определённого уровня развития. Ведь передача эмоций — это не только выражение лица, но и определённая поза, жесты, которые соответствуют тому или иному эмоциональному состоянию.

Дети с ТНР открыто проявляют как положительные эмоции (радость, восторг), так и отрицательные (гнев, грусть), но смена настроения происходит внезапно. Для детей характерны эмоциональная неустойчивость, колебания настроения, повышенная утомляемость, нарушения самоконтроля. Для того

чтобы отрицательные эмоции не носили разрушительный характер необходимо научить детей правильно распознавать и выражать их.

По имеющимся отклонениям в интеллектуальной и эмоциональной сферах детей с ТНР ведется коррекционно-развивающая работа. В своей работе мы используем традиционные и нетрадиционные методы и формы обучения и воспитания. Одной из нетрадиционных форм в развитии интеллектуального и эмоционального развития детей с ОВЗ является многофункциональное пособие. Мною было разработано пособие «Познавательный калейдоскоп»

Пособие предназначено для использования в детском саду с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР (6-7 лет). Развивающее пособие многофункционально. Его можно использовать на индивидуальных и подгрупповых коррекционно-развивающих занятиях с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР, в самостоятельной деятельности детей, а также в совместных игровых тренингах родителей и детей.

Целью данного пособия является развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер детей дошкольного возраста через дидактические игры.

Задачи:

- побуждать ребенка к активной познавательной, творческой и игровой деятельности;
- развивать умение узнавать эмоцию и изображать ее.
- учить выражать эмоции с помощью мимики и жестов.
- формировать умение понимать ситуацию и учить подбирать соответствующую персонажу эмоцию.
- развивать активное речевое общение детей, расширять и обогащать их словарный запас;
- развивать высшие психические функции: память, внимание, мышление, восприятие;
- развивать мелкую моторику рук.

Ожидаемый результат:

- активизация познавательной, творческой и игровой деятельности детей;
- развиваются психические процессы: память, внимание, мышление, восприятие, воображение.
- расширяются и углубляются знания детей об эмоциях.
- активизируется и совершенствуется словарный запас и связная речь.
- хорошо развитая мелкая моторика рук.

Многофункциональное пособие «Познавательный калейдоскоп» является авторским и представляет собой круг-чехол, сшитый из материала, который натягивается на стол и затягивается резинкой. Все элементы пособия прикрепляются к основе с помощью текстильной застежки. Для удобства

обработки и долговременности использования бумажные элементы пособия заламинированы. Пособие легко снимается, стирается, так как все текстильные застежки пришиты. Дети имеют свободный доступ к пособию со всех сторон. Пособие легко переносится в любую группу и может использоваться детьми самостоятельно.

Пособие разделено на 3 сектора тесьмой. Игры многофункционального пособия разработаны по различным темам: «Времена года», «Окружающий мир», «Мебель» «Посуда», «Дикие и домашние животные» и многие др. Предлагаю рассмотреть пособие по теме «Мир эмоций».

Рассмотрим первый сектор пособия. Этот сектор содержит пришитые в разном порядке текстильные застежки (липучки) и два шнурка (желтый и зеленый). На данные застежки прикрепляются заламинированные бумажные картинки с текстильной застежкой.

Данный сектор содержит игры, направленные на развитие логического мышления, внимания, воображения, памяти, обогащение словарного запаса и развитие речи. В данном секторе дети могут обыграть следующие дидактические игры:

Дидактическая игра «Найди одинаковые эмоции»

Взрослый на игровом поле располагает в разном порядке картинки с изображениями различных эмоций, например «Радость» и «Печаль». Одному игроку предлагается выбрать картинки с изображениями радости на лицах героев, соединив их шнурком одного цвета. Другому игроку нужно выбрать картинки с изображениями печали на лицах у героев, соединив их другим шнурком. Дети договариваются между собой, какие картинки с эмоциями они соединяют, объясняя свой выбор.

Дидактическая игра «Добрые и злые герои сказок»

Во главе игрового поля прикреплены две пиктограммы «Злость» и «Радость». В секторе, в разном порядке прикреплены картинки с изображениями добрых и злых героев сказок. Одному игроку предлагается выбрать добрых героев, соединив их шнурком одного цвета. Другому игроку нужно выбрать злых героев сказок, соединив их другим шнурком. Дети договариваются между собой, каких героев они соединяют, объясняя свой выбор.

Также можно предложить детям вспомнить названия сказок, героям которых являются изображенные персонажи. Также в этом секторе можно обыграть игры «Вырази эмоцию», «Театр эмоций» и другие.

Рассмотрим второй сектор пособия. Этот сектор содержит пришитые на всю длину текстильные застежки (липучки). На данные застежки прикрепляются заламинированные бумажные картинки с текстильной застежкой. Данный сектор содержит игры, направленные на развитие связной

речи, умение выстраивать свою сюжетную линию рассказа; развитие логического мышления, внимания, воображения, памяти.

В данном секторе можно проиграть следующие дидактические игры:

Дидактическая игра «Угадай загадку и определи эмоцию». Перед ребенком на игровом поле разложены пиктограммы с изображениями эмоций. Взрослый читает загадку (стихотворение), а ребенок отгадывает ее, выбирает и прикрепляет отгаданную пиктограмму [1, с. 15].

Дидактическая игра «Собери разрезную картинку и назови эмоцию». Перед ребенком разложены разрезные картинки. Ребенку предлагается собрать картинку, назвать эмоцию и изобразить ее. Также в этом секторе можно обыграть игры «Четвертый лишний», «Сказка в гости к нам пришла» и другие.

Рассмотрим третий сектор пособия. Этот сектор содержит пришитые пуговицы, замки, текстильные застежки, пластмассовые кольца, к которым прикреплены шнурки. Данный сектор содержит игры, направленные на развитие сенсорных и творческих способностей, мелкой моторики рук, воображения, развитие целостного восприятия предметного изображения, количественных представлений, зрительного восприятия, внимания.

Дети могут обыграть в этом секторе следующие дидактические игры:

Дидактическая игра «Я радуюсь (удивляюсь, злюсь) когда...» На игровом поле 2 шнурка, прикрепленные к кольцам. Каждый участник по очереди продолжает предложения «Я радуюсь, когда...» или «Я злюсь, когда...» и нанизывает бусины на шнурок [1, с. 13].

Дидактическая игра «Разные ситуации-разные эмоции». Два игрока садятся перед игровым полем. Взрослый рассказывает ребенку определенную ситуацию, а ребенок на игровом поле прикрепляет пиктограмму той эмоции, которую данная ситуация у него вызывает и объясняет почему. Например, «Тебе подарили на день рождения велосипед», «Я остался один дома и в дверь постучали».

Итак, благодаря проведенной коррекционно-развивающей работе и использованию данного пособия можно сделать вывод, что на выходе из детского сада в школу 77 % выпускников с ТНР имеют хорошее психическое развитие по методике Стребелевой Е. А., а также более 80 % детей имеют адекватную интерпретацию эмоциональных состояний других людей и адекватные реакции на различные явления окружающей действительности (методика Л. П. Стрелковой).

Список литературы

1. Аппельт, А. В. Методическое пособие по развитию эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста «Мир чувств и эмоций». — Сочи, 2023. — 45 с.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — Санкт-Петербург : Издательство «Лань», 2003.

Использование игровых технологий в патриотическом воспитании подростков

Петрова Н. Д., педагог-психолог,
МБОУ «Школа № 68» г. о. Самара

В наши дни остро стоит вопрос о том, как современное поколение может сохранить память о героическом подвиге советского народа в победе над фашизмом. Эта актуальная тема была затронута Президентом В.В. Путиным в его выступлении перед Федеральным Собранием 15 января 2020 года. Он отметил, что гордость за поколение победителей и уважение к их подвигу служат не только данью прошлому, но и источником вдохновения и укрепления национального единства для будущего. В связи с этим, на педагогов возлагается ответственность за сохранение и защиту исторической правды о Великой Победе, за формирование убежденности в истинности исторических фактов и воспитание любви к Родине. Это наш долг перед будущими поколениями.

Для успешного выполнения этой задачи требуется разработка новых подходов к работе с молодежью, которые бы соответствовали не только образовательным стандартам, но и учитывали психологические особенности и интересы подростков. Традиционные методы преподавания, такие как назидательные лекции и стандартные уроки, не всегда обеспечивают полное усвоение информации современными школьниками, поэтому необходимы более творческие и дополненные формы подачи материала.

Формирование патриотизма у молодежи — это планомерная работа, направленная на развитие чувства преданности Родине, готовности защищать ее интересы и добросовестно выполнять гражданские обязанности. В современном образовании для этого активно применяются различные методики и формы взаимодействия с учащимися. Особое внимание научно-педагогическая общественность уделяет потенциалу настольных игр в патриотическом воспитании подростков, признавая их неоспоримую роль. Игры, погружающие в историю страны, знакомящие с выдающимися личностями и развивающие гражданскую позицию, способствуют укреплению связи молодежи с культурным наследием и формированию гордости за свою страну и ее достижения. Через игровую деятельность подростки осваивают навыки сотрудничества, стратегического мышления и принятия решений, основанных на патриотических ценностях. Следовательно, интеграция настольных игр в образовательные программы является эффективным инструментом для воспитания патриотической идентичности у молодого поколения.

Внедрение в практику настольных игр, посвященных Великой Отечественной войне, способствует формированию патриотизма у обучающихся через создание новой практики, направленной на просвещение и изучение истории своей Родины, формирование гражданской ответственности и духовно-нравственного, патриотического мышления.

Подходящие игры позволяют подросткам более глубоко погрузиться в процесс познания исторических фактов, осознать ценности родины и почувствовать себя частью общего дела.

Анализ pilotno организованной образовательной деятельности показал, что она вызвала положительный отклик среди обучающихся школы и родителей, показала свою эффективность, поскольку настольные игры, составленные по тематике Великой Отечественной войны, показали высокий воспитательный эффект и широкие возможности в формировании патриотического воспитания обучающихся

Отличительной особенностью таких игр является «живое» совместное общение игроков, протекающее в необычной обстановке — имитируемой действительности, воссоздаваемой благодаря правилам, игровым атрибутам, воображению участников и талантам авторов-разработчиков.

Игра «Дорогами истории» была создана на основе принципов настольных игр-квестов и предназначена для воспитательной работы с детьми, подростками и молодежью в возрасте 12+ в учреждениях образования и культуры, некоммерческих организациях, работающих с данной целевой аудиторией.

Цель игры: вспомнить события Великой Отечественной войны., пройдя «дорогами истории» от 22 июня 1941 года до 9 мая 1945 года. Игра может проводиться в двух форматах: в виде настольной и напольной игр. Количество игроков может варьироваться от 2 до 25 человек.

Данная игра полностью закрывает потребность школы и проведении патриотических мероприятий, посвященных датам Великой Отечественной войны, год за годом.

Игра «Маршалы победы» была создана к годовщине 80-летия Победы в Великой Отечественной войне. Игра посвящена наступательным операциям Красной армии (РККА), в ходе которых было уничтожено более шестисот немецко-фашистских дивизий и освобождено 11 стран. Простая в освоении, очень динамичная и интуитивно понятная игра «Маршалы Победы» позволяет повторить героический боевой путь доблестной Красной армии, преодолевая ожесточённое сопротивление коварного и смертельного врага.

Игровая механика «Маршалов Победы» специально создавалась как для проведения увлекательных игровых сессий для семейно-дружеского досуга, так и для организации образовательно-воспитательных событий (турниры, соревнования, изучение и закрепление учебного материала) в учреждениях

образования, культуры и досуга, патриотических-военно-патриотических объединениях и движениях, частях и соединениях ВС РФ.

Игра «Маршалы Победы: 1941» посвящена оборонительным и наступательным операциям Красной армии (РККА) в начальный, самый тяжёлый, период Великой Отечественной войны. 1941 год навсегда останется символом непоколебимой решимости и сплочённости нашего великого народа, который столкнулся с самым страшным злом в истории человечества — мировой нацистской угрозой. Игровой процесс позволяет участникам повторить героический путь доблестной Красной армии: ВМЕСТЕ держать оборону, высаживать десанты, перебрасывать войска на самые уязвимые участки фронта, наносить мощные контрудары и, самое главное, — обеспечить нашей стране время собраться с силами перед решающими сражениями!

Игровая механика основана на полностью кооперативных сценариях, развивает навыки тактического, стратегического мышления и командной работы. Чтобы остановить продвижение немецко-фашистских захватчиков участникам игры придётся действовать оперативно и решительно, оптимально применяя имеющиеся силы и средства. Переломить ход Блицкрига сложно, но необходимо — здесь всё будет зависеть от решений слаженного коллектива, объединенного общей целью.

По нашему мнению, настольные игры могут использоваться практически в любой области научного знания и практической деятельности, при изучении любой учебной дисциплины в средней школе. Особую значимость настольные игры могут иметь в качестве нестандартного интерактивного метода обучения школьников 7-9 классов. Так, в рамках настольной игры может быть воссоздана, а, следовательно, и изучена, биография выдающегося полководца Великой Отечественной Войны; могут быть проиграны громкие военные баталии и др. Обучающий потенциал настольной игры видится в том, что при грамотном использовании, соответствующая методика способна креативно визуализировать любой процесс, связанный с ВОВ, со значительной экономией времени и материальных ресурсов.

Профилактика рисков в подростковом возрасте через поддержку родительской компетентности (из опыта работы по авторской профилактической программе для родителей «Все мы родом из детства»)

Пивцова Т. Н., педагог-психолог,
ГБОУ СОШ № 10 г.о. Чапаевск Самарской области

Подростковый возраст — период интенсивных изменений, сопряженный с повышенным риском девиантного поведения, зависимостей и психологических трудностей. В этот период молодые люди особенно уязвимы перед различными рисками: от проблем в учебе и конфликтов со сверстниками до более серьезных вызовов, таких как зависимость или депрессия. Именно поэтому подросткам так важна поддержка родителей, способных создать благоприятную среду для развития. Как же помочь им пройти этот сложный этап с наименьшими потерями? Опыт нашей профилактической программы для родителей «Все мы родом из детства» показывает, что ключ к успеху — в повышении родительской компетентности.

Родители — это первая и самая важная опора для ребенка. Именно в семье закладываются основы его личности, формируются ценности и модели поведения. Когда родители обладают необходимыми знаниями и навыками, они становятся настоящими проводниками для своих детей в мире взрослых. Они могут:

- Распознавать тревожные сигналы: понимать, когда поведение подростка выходит за рамки обычных возрастных кризисов и требует внимания.
- Эффективно общаться: строить доверительные отношения, где подросток чувствует себя услышанным и понятым.
- Устанавливать границы: создавать безопасное пространство, где есть четкие правила и ожидания.
- Поддерживать самостоятельность: помогать подростку принимать решения и нести за них ответственность.
- Формировать здоровые привычки: прививать навыки стрессоустойчивости, критического мышления и здорового образа жизни.

Именно поэтому возникла необходимость обучить родителей подростков правильно общаться со своими детьми, проанализировать особенности подросткового возраста, попытаться понять и принять своего ребенка. Было решено было предложить родителям участие в программе «Все

мы родом из детства», которая способствует профилактике конфликтов родителей и детей на данном этапе жизни.

Данная программа является победителем областного конкурса программ и технологий по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и формированию навыков здорового образа жизни.

Апробация программы была проведена на базе ГБОУ СОШ № 10 г. о. Чапаевска.

Название программы «Все мы родом из детства» выбрано не случайно, т.к. родители не просто получают информацию о психологических особенностях подросткового возраста, но и вспоминают себя в прошлом, пытаются поставить себя на место своего ребенка, они учатся понимать и принимать своих детей, получают необходимую информацию и сразу отрабатывают ее на практике. Происходит актуализация воспоминаний о собственном подростковом периоде, осознание участниками своих внутренних состояний и самоанализ. И, как результат, родители обращают внимание на возможные ошибки в общении со своими детьми-подростками, учатся эффективным способам взаимодействия, начинают понимать необходимость изменений в общении с подростками, у родителей формируется ответственная позиция за воспитание детей. Именно в этом и состоит новизна и актуальность данной программы.

Одной из ключевых задач программы является информирование родителей о специфике подросткового возраста, возрастных особенностях, психологических потребностях и возможных кризисах. Через лекции, дискуссии и практические занятия родители получают знания о том, как эффективно общаться со своим ребенком, устанавливать границы и оказывать поддержку.

Важным аспектом является развитие навыков позитивного воспитания. Родители учатся использовать методы, направленные на поощрение желательного поведения, а не на наказание. Особое внимание уделяется обучению эффективному разрешению конфликтов, умению слушать и слышать своего ребенка, понимать его потребности и чувства.

Вся информация, полученная на занятиях, должна находить каждодневную реализацию дома, то есть закрепляться, наполняться практическим содержанием.

Программа включает групповую работу, где родители делятся своим опытом, поддерживают друг друга и находят решения для сложных ситуаций. Это создает атмосферу доверия и взаимопомощи, позволяющую родителям чувствовать себя увереннее и компетентнее в вопросах воспитания подростков.

Каждое занятие включает в себя три блока:

1. Когнитивный (информационный) блок: выполняет образовательную функцию — сообщает участникам определенные теоретические знания.

2. Эмоциональный блок: создает благоприятный психологический климат в группе, мотивированность участников, интерес, доверительный стиль общения, обеспечивает психологическую поддержку, работу с коммуникативными и личностными проблемами на уровне чувств.

3. Поведенческий блок: формирует способности конструктивно взаимодействовать в различных ситуациях.

Мы работаем с родителями, помогая им:

— Понять специфику подросткового возраста: осознать, что многие изменения в поведении подростка — это нормальный этап развития, а не намеренное непослушание.

— Освоить техники эффективной коммуникации: научиться слушать и слышать, задавать правильные вопросы, выражать свои чувства без обвинений.

— Развить навыки решения конфликтов: находить конструктивные пути выхода из спорных ситуаций, сохраняя уважение друг к другу.

— Повысить самооценку и уверенность в себе: как у родителей, так и у их детей. Ведь уверенный в себе родитель — это уверенный в себе ребенок.

— Научиться управлять собственными эмоциями: чтобы не переносить свои тревоги и страхи на ребенка.

— Создать атмосферу доверия и поддержки в семье: где подросток знает, что он может обратиться за помощью в любой ситуации.

За время работы программы мы убедились, что инвестиции в родительскую компетентность дают ощутимые результаты. Родители, прошедшие обучение, отмечают:

- Улучшение взаимопонимания с подростками: снижение количества конфликтов, появление открытого диалога.

- Повышение уверенности в своих воспитательных действиях: родители чувствуют себя более подготовленными к вызовам.

- Снижение уровня тревожности у самих родителей: они лучше понимают, что происходит с их детьми, и знают, как реагировать.

- Появление у подростков большей самостоятельности и ответственности: они начинают принимать более взвешенные решения.

Для оценки эффективности реализуемой программы родители отвечали на вопросы анкеты до прохождения программы и после.

На первой встрече большинство родителей отмечали, что в семье часто бывают конфликты из-за мелочей с ребенком, которые выливаются в конфликты и между родителями. Отмечали, что родители бывают непоследовательны в вопросах воспитания, применяют авторитарный стиль, не всегда хватает времени, чтобы выслушать ребенка и разобраться в его проблемах.

После прохождения программы, по мнению родителей, они стали лучше ориентироваться в вопросах особенностей подросткового возраста,

начали внедрять в свою жизнь эффективные способы взаимодействия с ребенком, такие как техника активного слушания, техника Я-высказывания, спокойное обсуждение случившегося, обучение ребенка самостоятельной оценке собственной деятельности.

Родители отмечали, что психологический климат в семье за время их участия в программе стал более доброжелательным (100 % отвечавших), не изменился или изменился в худшую сторону не ответил никто.

На вопрос: «Насколько изменились Ваши отношения с ребенком в период прохождения программы» были получены ответы: отношения стали заметно более теплыми и доверительными, улучшилось взаимопонимание с ребенком, сократилось число конфликтов, есть много положительных изменений. Также родители отмечали, что намного лучше стали понимать своего ребенка, в семье постоянно обсуждают все переживания.

Таким образом, по мнению родителей, программа эффективна и необходима тем родителям, которые хотят научиться жить в мире со своим ребенком подросткового возраста.

«Трансформационная лаборатория педагога»: как выстроить эффективное взаимодействие коррекционных педагогов и воспитателей в работе с ребенком с ОВЗ

Руссу О. А., учитель-логопед,
Немчинова Н. А., педагог-психолог,
Скоморохова А. Г., учитель-дефектолог,
СПДС «Ягодка» ГБОУ СОШ № 10, г. Жигулевск Самарской области

В современной системе коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) существует значительный разрыв между работой узких специалистов (учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов) и повседневной деятельностью воспитателей. Зачастую коррекционные педагоги работают обособленно, их рекомендации носят формальный характер или остаются на уровне советов, а воспитатели, проводящие с ребенком большую часть времени, не имеют четких, понятных и инструментальных алгоритмов для закрепления результатов занятий. Это приводит к тому, что коррекция превращается в разрозненные эпизоды, а не в целостный, непрерывный процесс.

В условиях реализации инклюзивного образования остро стоит вопрос не просто о наличии специалистов, а о создании единой коррекционно-развивающей среды. Ключевым звеном здесь становится слаженное, методически выверенное взаимодействие всей команды. Актуальной задачей является разработка таких инструментов, которые бы не на словах, а на деле объединяли усилия коррекционных педагогов и воспитателей, обеспечивая преемственность, постоянство и единую стратегию работы с каждым ребенком с ОВЗ.

Ответом на этот вызов стал методический кейс «Трансформационная лаборатория педагога», который изначально был спроектирован как инструмент командной работы. В его основе лежит метафора научной лаборатории, где коррекционный педагог выступает в роли ученого-методолога — разрабатывает план работы. Воспитатель становится инженером-экспериментатором, который воплощает этот план в жизнь в естественной для ребенка среде, используя готовые и понятные модули.

Данный кейс материализует установку, которую ведущие специалисты дают воспитателям: будучи собранным в единый комплект и хранясь в общедоступном месте, он становится не абстрактной «рекомендацией», а конкретным рабочим инструментом.

Уникальность методического продукта:

— Адаптивность и модульность. Кейс позволяет специалисту точно и гибко рекомендовать задания воспитателю. Вместо общих фраз «развивайте

мелкую моторику» он передает конкретный модуль «Тактильный архипелаг» или карточки из «Океана баланса», обеспечивая точность воздействия.

— Фокус на сенсорной интеграции. Понимание общих основ работы сенсорных систем создает единый понятийный язык для всех педагогов, помогая и коррекционным педагогам, и воспитателю видеть корень трудностей ребенка и действовать согласованно.

— Диадический подход. Материалы рассчитаны на работу в паре «педагог-ребенок», что делает их идеальным инструментом как для специалиста, так и для воспитателя во время индивидуальных занятий.

«Трансформационная лаборатория педагога» как инструмент взаимодействия состоит из нескольких модулей.

Модуль 1. «Карта диагностического маршрута».

Это визуальный план, который наглядно демонстрирует воспитателю, над какими «территориями» (сенсорика, эмоции, речь, познание) предстоит работать. Специалист отмечает на карте цели, что делает маршрут развития ребенка понятным и прозрачным для всех участников процесса.

Модуль 2. «Лаборатория сенсорных анализаторов».

Например, специалист, может рекомендовать воспитателю на неделю взять в работу подмодуль «Тактильный архипелаг» («Мешочки чудес») для стимуляции тактильных ощущений или «Бухту слуха» («Шумовые баночки») для развития фонематического слуха.

Модуль 3. «Эмоциональный компас».

Педагог-психолог, проработав базовые эмоции, передает воспитателю карточки «Определи эмоции» и «Кубик эмоций» для постоянного закрепления навыка распознавания и выражения чувств в группе.

Модуль 4. «Лаборатория познания: архитектор мыслей».

Учитель-дефектолог, формируя понятие величины, выдает воспитателю набор карточек «Величина» и нейроигры из этого модуля для ежедневных коротких занятий, интегрируя коррекционные цели в повседневность.

Модуль 5. «Мастерская речи».

Учитель-логопед, отрабатывая на индивидуальном занятии звук, предоставляет воспитателю картотеку артикуляционной гимнастики и соответствующий альбом по автоматизации, чтобы тот проводил ежедневные «пятиминутки» для закрепления результата.

Методический кейс «Трансформационная лаборатория педагога» — это, прежде всего, эффективное решение проблемы коммуникации между коррекционными педагогами и воспитателями. Он трансформирует разрозненные усилия в слаженную работу команды, где каждый действует в едином ключе. Превращая абстрактные рекомендации в конкретные, осозаемые и легкие в применении инструменты, кейс обеспечивает непрерывность коррекционного процесса, максимально используя потенциал

каждого момента взаимодействия взрослого с ребенком с ОВЗ. Это работа не только на коррекцию нарушений в развитии ребенка, но и в создание по-настоящему профессиональной и сплоченной педагогической команды.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). — Москва, 2013.
2. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. — Москва, 2015.
3. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е. Р. Баенская. — Москва : Теревинф, 2009. — 112 с.

Профилактика насилия

Рыбакина Ю. В., педагог-психолог,
ГАПОУ СО «ТЭТ», г. Тольятти Самарской области

Тема насилия в отношении детей и подростков, по-прежнему остро стоит в нашем обществе.

Государство активно разрабатывает программы по профилактике насилия в отношении детей и реабилитации жертв насилия. Это и телефоны доверия, и профилактические беседы, и консультации родителям, и многочисленные молодёжные организации, волонтёрские движения. Организаций много, и все они выполняют огромную работу. Однако, тема насилия в отношении детей и подростков, к сожалению, актуальна.

Что мы можем назвать насилием? Каким оно может быть?

Насилие — это одна из наиболее актуальных проблем современного человечества. Виды, формы, методы и способы насилия очень изощрённы, с этими формами и видами насилия мы ежедневно можем столкнуться повсеместно: и дома, и в школе, и в кафе, и на улице, и в транспорте, и на работе. К сожалению, объектами насилия могут стать дети, подростки. Сейчас попробуем понять особенности этой сложной, но актуальной проблемы.

В психологии отсутствует чёткое понятие определения насилия, будем пользоваться определением, которое дала Пономарева И. М.: «Насилие — применение индивидом или социальной группой различных форм принуждения (вплоть до вооруженного воздействия) с целью приобретения или сохранения политического, экономического, психологического господства, завоевания каких-либо прав и привилегий» [1, с. 147].

По характеру, насилие многогранное, оно бывает психологическим (или психическим), физическим и сексуализированным (относительно новый термин, чтобы снять «положительный» окрас со слова — сексуальный). Остановимся на каждом виде конкретнее:

1. Уделим внимание психологическому насилию. Что же такое психологическое или (психическое) насилие? Это воздействие, которое унижает, оскорбляет, достоинство ребенка, подростка или взрослого. Часто этот вид действий принято называть эмоциональным насилием.

2. Что мы называем физическим насилием? Физическое насилие — это противоправные действия, такие как побои, нанесение травм, повреждения, направленные на причинение вреда ребёнку, подростку или взрослому, повлекшие за собой физические или психические нарушения здоровья. К физическому типу насилия мы смело можем отнести

авторитарный, деспотичный стиль воспитания, где практикуются телесные наказания.

3. Сексуализированное насилие — это совершенный половой акт без согласия другого человека. Объект сексуализированного насилия ни физически, ни психологически не способен противостоять насильнику, или жертва, в силу особенностей своего развития, не осознаёт сексуализированный характер действий агрессора. Принуждение к сексуализированной близости под видом угроз тоже является сексуализированным насилием.

В зависимости от того, где имеет место развития насилия, мы можем выделить три печальных вида:

1. Семейное насилие — включает в себя как психологическое, так и физическое и/или сексуализированное насилие над ребенком, а также взрослым в семье. В случае семейного насилия очень часто имеет сочетание физического и психологического насилия. Главный аспект семейного насилия — это максимально запугать жертву, внушить огромное чувство страха, таким образом обрести контроль над объектом насилия. Некоторые родители таким образом добиваются авторитета у собственных детей, а другие супруги — пытаются путём семейного насилия добиться верности и любви партнера.

2. Школьное насилие (буллинг) — это физическое и/или психологическое насилие между учениками одного класса, где «формируется» отношения «жертва и палач», а также насилие между педагогом и учениками. Где жертвами таких отношений могут быть как педагоги, так и ученики.

3. Социальное (бытовое) насилие — это такой тип психологического, физического или сексуализированного насилия, совершенного чужими или малознакомыми людьми, которое может произойти как в общественных, так и в малолюдных местах, в транспорте, в такси и других.

Ввиду вышесказанного напрашивается следующий вывод: насилие, в силу особенности, имеет множество самых разных форм, постичь их невозможно, в силу «нездоровой» фантазии тех, кто проявляет агрессию. Можно выделить несколько известных форм насилия: такие как окрик, оскорбления, словесные унижения, вторжение в личное пространство, пинки, поклёп, порча личного имущества.

Причины насилия мы разбирать не станем, их много. Это как способ самоутверждения и снятия напряжения, неуёмная жажда власти тоже выливается в насилие.

Поговорим о последствиях насилия.

Последствия насилия бывают скоротечными и отсроченными.

К скоротечным последствиям мы отнесём: физическую травму (сотрясение мозга, потеря сознания, тошнота и ухудшение самочувствия).

К отсроченным травмам, мы отнесём психические расстройства, приобретённые фобии, после перенесённого насилия, « побег » из реальности.

Постепенное усиление страха, необоснованной тревоги. Зачастую у объекта насилия возникает чувство собственной неполноценности, а затем депрессия, напоминаю, что депрессия — это психическое расстройство. К отсроченным последствиям отнесём и соматические заболевания, расстройства личности, задержку в развитии, социальные проблемы (например, неспособность построить длительные отношения).

Скажем несколько слов о реабилитации.

Любое насилие превращается в психотравму. Справиться с ней и посттравматическим синдромом самостоятельно невозможно. Важно знать и понимать, что нужно обязательно посетить психолога.

Для реабилитации мало устраниить сами моменты насилия. Жизненно необходимо ликвидировать травмирующие воспоминания, которые связаны с произошедшим насилием. Для реабилитации жертвы необходимо дать выход её чувствам.

Этим занимаются профессиональные психологи. У нас есть службы психологической помощи, телефоны доверия — это мощный ресурс для посттравматического восстановления личности.

В чём же состоит наша задача, как педагогов? Чем конкретно мы можем помочь детям и подросткам, чтобы не допустить насилия в их адрес?

Прежде всего, надо дать чёткое понимание самим детям и подросткам, что такое насилие. Дети, а часто и подростки не могут понять, какие действия называются насилием.

У современных детей и подростков важно сформировать чёткую и устойчивую установку о недопустимости насилия в любом его виде и форме! Наряду со всем этим, необходимо развивать, закреплять и поддерживать самооценку и чувство собственного достоинства, дать элементарные методы психологической и физической самозащиты.

Зачастую объектами агрессии становятся дети, подростки и взрослые с виктимным мышлением. Но, и иметь другой, не виктимный тип мышления, не даёт гарантию избежать насилия, не все зависит от самого человека. Стать жертвой насилия может каждый из нас, но мы в силах свести к минимуму эту вероятность.

Педагог в силах объяснить и донести информацию в нужном ключе или формате. Основное время ребёнок или подросток проводит в учебном заведении. Важно, чтобы в учреждении был взрослый человек, и это не обязательно психолог, к которому может обратиться ребёнок или подросток.

Близкий контакт педагога и учащегося позволяет установить доверительные отношения, при которых подростки зададут те вопросы, которые стесняются спрашивать у своих родителей.

Педагог может проявить максимальное внимание к ребёнку, установить эмоциональную близость с ребёнком или подростком. Просто оказать психологическую поддержку. В данном случае необходимо понимать, что

педагог должен демонстрировать по отношению к ребенку положительные качества: искренний интерес, теплоту, симпатию, понимание, одобрение. Только в этом случае подросток или ребенок чувствует, что этот педагог действительно понимает его, прислушивается, дорожит. Самый простой и действенный способ установления доверительных отношений — это активное слушание. Педагогу потребуется время и желание просто выслушать ребёнка или подростка. Дать ему возможность высказаться, проявить внимание к его проблеме. Не обязательно соглашаться с точкой зрения учащегося, но благодаря такому вниманию, он чувствует свою значимость и достоинство. Важно, очень важно дать понять каждому человеку, маленькому или большому, что есть противодействие насилию. Это противодействие мало обозначить, крайне необходимо создать все условия для серьезного и полного осознания противодействия насилию. Главное в нашей работе не только показать, что необходимо делать в случае уже совершённого насилия, но и создавать такие ситуации, при которых ребёнок или подросток будет действовать самостоятельно или при помощи других людей, чтобы остановить и прервать замкнутый круг насилия(жертва-насильник).

Существуют программы по профилактике насилию, разработанные педагогами-психологами, которые показывает, каким образом каждый может дать отпор насилию или избежать насилия, воспользовавшись теми ресурсами, которые он имеет на данный момент.

Необходимо понимать, что не нужно стесняться помогать тем, кто в этом нуждается. А дети и подростки остро нуждаются в опоре и поддержке. Поэтому остановить насилие над детьми и подростками и пресечь его распространение — это не только задача определённых служб, это цель здорового общества.

Список литературы

1. Пономарева, И. М. Работа психолога в кризисных службах : учебное пособие / И. М. Пономарева. — Санкт-Петербург : СПбГИПСР, 2014. — с. 147.
2. Последствия насилия над детьми (профилактика и лечение) : методические рекомендации. — Минск, 1999.
3. Психологическое сопровождение детей, переживших насилие и жестокое обращение в семье : методическое пособие. — Тамбов : ФГБОУ ВПО Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, 2014.
4. Тупахина, Т. В. Учимся переводить агрессию в позитив / Т. В. Тупахина // Справочник педагога-психолога. Школа. — 2013. — № 7.

Опыт работы педагога-психолога по психолого-педагогическому сопровождению и развитию детей от 5 до 6 лет с ОВЗ в детском саду с применением программы интеллектуального, эмоционального и волевого развития детей 5-6 лет «Цветик-семицветик»

Рыкова Н. И., педагог-психолог,
СП ГБОУ СОШ № 6 г. о. Отрадный Детский сад № 14,
г. Отрадный Самарской области

Большая роль в работе педагога-психолога СП ГБОУ СОШ № 6 г. о. Отрадный Детский сад № 14 Рыковой Н. И. в 2023/24 и 2024/25 учебном году отводилась непрерывному психолого-педагогическому сопровождению и развитию детей с ОВЗ от 5 до 6 лет на протяжении их пребывания в детском саду.

В основу данного направления работы педагога-психолога с детьми дошкольного возраста с ОВЗ в детском саду была положена программа интеллектуального, эмоционального и волевого развития детей 5-6 лет «Цветик-семицветик» Н. Ю. Куражевой, Н. В. Вараевой, А. С. Тузаевой, И. А. Козловой [1]. При построении занятий педагог-психолог учитывала активное развитие всех психических процессов, свойств и состояний (восприятие, внимание, мышление, память, воображение, речь, эмоции). В развивающих играх предлагались задания на развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления, эмоциональной сферы (расширение представлений об эмоциях: радость, грусть, злость, удивление, страх, спокойствие), памяти, внимания, воображения, пространственной ориентировки (графические диктанты, рисунки по клеточкам) и саморегуляции. В процессе обучения использовались индивидуальные и подгрупповые формы организации занятий.

Проведение диагностики являлось обязательным условием реализации программы. В 2023/24 и в 2024/25 учебном году в старшей комбинированной группе № 6 и в старшей комбинированной группе № 3 выполнялись по два диагностических среза за один учебный год: в первой половине сентября и в первой половине мая. Диагностика проводилась с применением комплекта материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений «Экспресс-диагностика в детском саду» Н. Н. Павловой, Л. Г. Руденко [2].

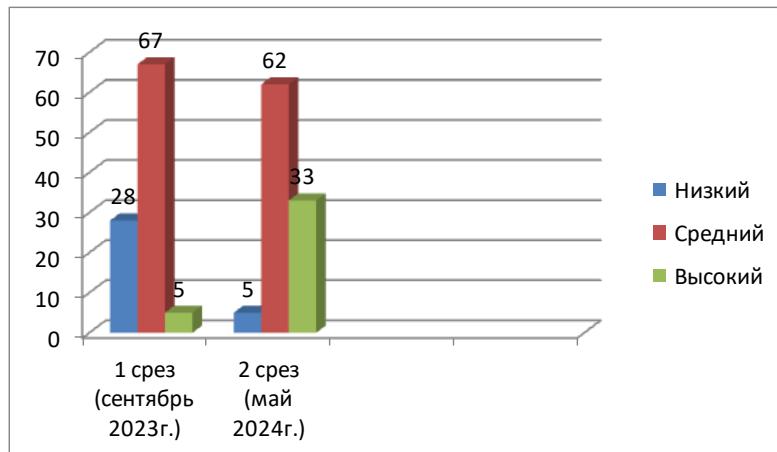
Входная и итоговая диагностика позволили проследить динамику уровня познавательного и психологического развития каждого ребенка и группы детей в целом. Цели диагностики: определение уровня

познавательного и психологического развития ребенка до и после прохождения программы; определение результативности работы педагога-психолога по данному направлению. Всего обследовано: 36 чел. (21 чел. в 2023/24 учебном году; 15 чел. в 2024/25 учебном году).

Оценка результатов по учебным годам.

2023/24 учебный год. Группа: старшая комбинированная № 6.
Количество детей с ОВЗ: 21 чел.

Уровни познавательного и психологического развития, в %

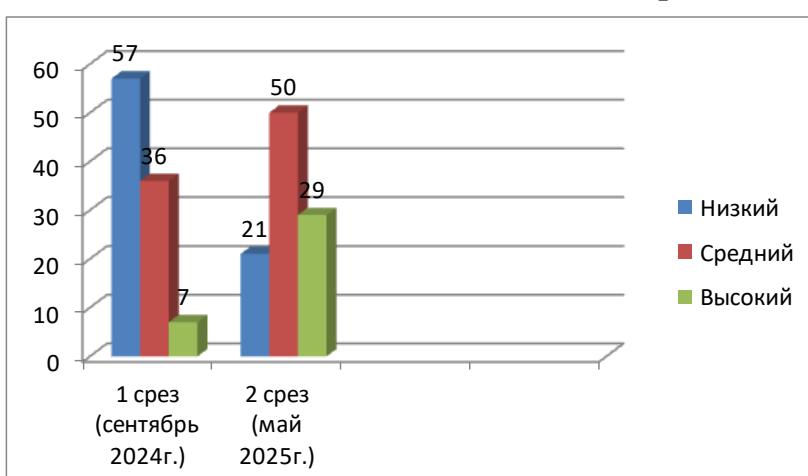


Таким образом, число детей с высоким уровнем познавательного и психологического развития к маю 2024 года увеличилось на 28 % и составило 33 % (в сентябре — 5 %) от общего числа детей, прошедших занятия по программе. Тогда как число детей с низким уровнем познавательного и психологического развития к маю 2024 года сократилось на 23 % и составило 5 % (в сентябре — 28 %) от общего числа детей, прошедших занятия по программе.

Результаты проведенной диагностики подтвердили высокую эффективность работы по данной программе в 2023/24 учебном году.

Работа в данном направлении была продолжена в 2024/25 учебном году.
2024/25 учебный год. Группа: старшая комбинированная № 3.
Количество детей с ОВЗ: 15 человек.

Уровни познавательного и психологического развития, в %



Таким образом, число детей с высоким уровнем познавательного и психологического развития к маю 2025 года увеличилось на 22 % и составило 29 % (в сентябре — 7 %) от общего числа детей, прошедших занятия по программе. Тогда как число детей с низким уровнем познавательного и психологического развития к маю 2025 года сократилось на 36 % и составило 21 % (в сентябре — 57 %) от общего числа детей, прошедших занятия по программе.

Результаты проведенной диагностики подтвердили высокую эффективность работы педагога-психолога по данному направлению в 2024/25 учебном году.

В целом, за два года работы в данном направлении число детей с низким уровнем познавательного и психологического развития сократилось на 31 % и составило 11 % от общего числа детей, прошедших занятия по программе. Тогда как число детей с высоким уровнем познавательного и психологического развития увеличилось на 26 % и составило 31 % от общего числа детей, прошедших занятия по программе.

Учитывая стабильно высокую результативность, работа в данном направлении с применением программы интеллектуального, эмоционального и волевого развития детей 5-6 лет «Цветик-семицветик» будет продолжена в 2025/26 учебном году.

По итогам проведенной диагностики педагогом-психологом Рыковой Н. И. в 2023/24 и в 2024/25 учебном году:

- проведены индивидуальные консультации для родителей обучающихся старших комбинированных групп № 3, 6 по результатам проведенной диагностики, дан прогноз дальнейшего развития каждого ребенка с ОВЗ, рекомендации в соответствии с проблемами ребенка;
- проведены консультации для воспитателей и специалистов, работающих с обучающимися старших комбинированных групп № 3, 6, по результатам диагностики. Проведено обсуждение результатов диагностики, корректировка (при необходимости) индивидуальных программ развития обучающихся с ОВЗ.

Данная программа предназначена для педагогов-психологов ДОО для работы с детьми с ОВЗ старших групп.

Список литературы

1. Куражева Н. Ю., «Цветик-семицветик». Программа интеллектуального, эмоционального и волевого развития детей 5-6 лет / Н. Ю. Куражева, Н. В. Вараева, А. С. Тузаева, И. А. Козлова. — Санкт-Петербург : Речь; Москва : Сфера, 2011.
2. Павлова, Н. Н. Экспресс-диагностика в детском саду: Комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений / Н. Н. Павлова, Л. Г. Руденко. — Москва : Генезис, 2023.

Система психолого-педагогической поддержки дошкольников, переживающих разлуку с родителем-участником СВО

**Садовская С. В., педагог-психолог,
МБДОУ детский сад № 407 г. о. Самара**

Актуальность исследования обусловлена массовостью и уязвимостью дошкольников из семей участников СВО, испытывающих повышенную психологическую нагрузку. Выявлено противоречие между острой потребностью этих детей в специализированной помощи в ДОУ и недостаточной разработанностью научно обоснованных моделей их психолого-педагогического сопровождения. Преодоление этого противоречия определяет цель данной работы.

Цель статьи — представить опыт организации психолого-педагогического сопровождения воспитанников ДОО из семей участников СВО, реализуемый на базе МБДОУ «Детский сад № 407» г.о. Самара.

Разработка системы психолого-педагогического сопровождения детей из семей участников СВО в ДОО основана на интеграции ключевых научных подходов. Системный и средовой подходы (Л. С. Выготский, В. А. Ясвин) определяют необходимость работы со всей семейной системой и преобразования образовательной среды в безопасную. Экопсихологический подход (В. И. Панов) позволяет корректировать взаимодействие ребенка с окружением, создавая «экологические ниши» психологической безопасности [2, с. 56]. Теория привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт) объясняет последствия разлуки с родителем и помогает выстраивать надежную эмоциональную опору. Идеи гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу) задают принципы безусловного принятия и эмпатии в коммуникации с ребенком и его семьей [1, с. 128].

Реализация психолого-педагогического сопровождения ребенка из семьи участников СВО строится на базе МБДОУ «Детский сад № 400» г.о. Самара по направлениям: коррекционно-развивающему, профилактическому, просветительскому, консультативному.

Коррекционно-развивающее направление психолого-педагогической деятельности

Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога с детьми из семей участников СВО в МБДОУ «Детский сад № 400» г.о. Самара носит системный и деликатный характер, направленный на снижение тревожности, нормализацию эмоционального состояния, проработку страхов и укрепление чувства безопасности.

В рамках индивидуальной поддержки реализуются арт-терапевтический цикл «Краски моей души» и сказкотерапевтический проект «Сказочный лекарь», дополненные техниками эмоциональной саморегуляции. Групповая работа включает тренинг «Остров Дружбы» и игровой курс «Сила в команде», способствующие развитию коммуникативных навыков и социальной поддержки.

Важным компонентом является работа с родителями через клуб «Крепкая связь» и семинары «Родительский ресурс», обеспечивающие единство поддерживающей среды для ребенка.

Консультативное направление психолого-педагогической деятельности

Консультативная работа с родителями, в первую очередь с матерями, направлена на повышение их психолого-педагогической компетентности, снижение собственного стресса и мобилизацию ресурсов для поддержки ребенка. В рамках этой работы проводится семинар «Ресурс родителя», где рассматриваются вопросы нормализации состояния взрослых: специалисты информируют о признаках эмоционального выгорания, обучают техникам саморегуляции и подчеркивают важность заботы о себе как основе возможности заботиться о ребенке.

Особое внимание уделяется разъяснению особенностей детского поведения в кризисной ситуации. На консультациях «Понять ребенка» родителям доступно объясняют, что регресс, агрессия или замкнутость являются нормальными реакциями на стресс, а не проявлениями плохого характера. Практические рекомендации по общению и поддержке ребенка отрабатываются на встрече «Диалог с ребенком», где учат отвечать на сложные вопросы соответствующим возрасту языком, создавать ритуалы связи с отцом через рисунки и аудиосообщения, а также использовать сенсорные игры для снятия напряжения.

Важным компонентом консультирования становится профилактика гиперопеки или эмоционального отдаления. В рамках индивидуальных консультаций «Баланс в воспитании» психолог помогает найти равновесие между поддержкой и предоставлением здоровой автономии, что создает условия для адаптивного развития ребенка в изменившихся семейных обстоятельствах.

Консультативная работа с педагогами направлена на формирование компетенций для создания безопасной среды и работы с детьми из семей участников СВО. В рамках семинара «Особый ребенок в группе» педагоги изучают психологические особенности таких воспитанников и получают индивидуальные рекомендации по взаимодействию с ними. Практикум «Среда доверия» обучает адаптации пространства через создание уголков уединения и нейтрализацию триггерных тем. Особое внимание уделяется алгоритмам помощи при острых эмоциональных реакциях и выстраиванию партнерских отношений с родителями. Важным компонентом является

профилактика выгорания воспитателей через цикл встреч «Ресурс воспитателя», где рассматриваются вопросы командной поддержки и саморегуляции для сохранения профессиональной эффективности в условиях повышенных нагрузок.

Профилактическое направление психолого-педагогической деятельности

Основной целью является создание психологически безопасной среды для предотвращения осложнений в развитии детей. Работа с детьми включает внедрение ритуалов безопасности, таких как утренние круги и организация уголков уединения, проведение цикла занятий по развитию эмоционального интеллекта, а также организацию совместных терапевтических игр для снижения тревожности. Параллельно ведется тактильное наблюдение за детьми из целевой группы для раннего выявления признаков стресса.

В работе с родителями осуществляется информирование через памятки о типичных стрессовых реакциях детей, инициирование ритуалов связи с отсутствующим родителем и проведение индивидуальных бесед для профилактики возможных трудностей адаптации. Особое внимание уделяется консультированию по вопросам создания поддерживающей семейной среды.

Для педагогов разрабатываются алгоритмы действий при острых поведенческих реакциях, проводятся обучающие сессии по методам экстренной психологической помощи и создается единый щадящий режим дня для детей с повышенной тревожностью. Этот комплексный подход позволяет обеспечить преемственность в поддержке всех участников образовательного процесса.

Просветительское направление психолого-педагогической деятельности

Психологическое просвещение направлено на повышение психологической грамотности всех участников образовательного процесса. Для родителей организуются различные формы работы, включая тематическое собрание «Ребенок в стрессе: как понять и помочь?», практикум «Игры, которые лечат» по обучению сенсорным и арт-терапевтическим техникам, а также информационные материалы в виде памяток «Как говорить с ребенком об отце?»

Педагоги получают поддержку через семинар-тренинг «Особенности работы с детьми из семей участников СВО», психологические брифинги по управлению сложными ситуациями и методические рекомендации по построению диалога с родителями в стрессе. Для всех участников образовательного процесса проводится тематическая неделя психологии «Дом, где тепло и безопасно» с мероприятиями, направленными на стабилизацию эмоционального состояния.

Результаты психодиагностического исследования эмоционального состояния воспитанников ДОУ из семей участников СВО

Сроки проведения: сентябрь-октябрь 2024 г., март-апрель 2025 г.
Выборка: 45 воспитанников старших и подготовительных групп из семей участников СВО.

Использованные диагностические методики:

- методика «Выбери нужное лицо»;
- проективная методика «Рисунок семьи» (модификация «Рисунок моей семьи в полном составе»);
- адаптация теста Тэммл, Дорки, Амен) для диагностики тревожности;
- цветовой тест Люшера (детский вариант) для оценки эмоционального состояния;
- наблюдение за свободной игровой деятельностью.

Таблица № 1

Количественные результаты (сводная таблица)

Показатель	Сентябрь-октябрь 2024 г.	Март-апрель 2025 г.	Динамика
Высокий уровень тревожности (по методике «Выбери нужное лицо»)	68% (31 ребенок)	42% (19 детей)	-26%
Признаки эмоционального неблагополучия в рисунках семьи (изоляция фигуры отца, агрессивная символика, пропуск членов семьи)	62% (28 детей)	38% (17 детей)	-24%
Преобладание негативного эмоционального состояния (по цветовому тесту Люшера — выбор темных, холодных цветов)	58% (26 детей)	33% (15 детей)	-25%
Регрессивные формы поведения в игре и общении (по данным наблюдения)	48% (22 ребенка)	27% (12 детей)	-21%
Агрессивные поведенческие проявления (в игре, в общении со сверстниками)	35% (16 детей)	20% (9 детей)	-15%

Качественный анализ результатов

На начало 2024/2025 учебного года (до коррекционного вмешательства):

- в рисунках преобладала военная атрибутика у фигуры отца (35% рисунков), фигура отца часто изображалась отдельно от семьи (25%) или была пропущена (15%);
- наблюдались игры с выраженной агрессивной тематикой, часто без позитивного разрешения сюжета;
- дети демонстрировали повышенную чувствительность к громким звукам, теме разлуки, новым людям.

На конец 2024/2025 учебного года (после системной работы):

- в рисунках снизилась частота военной символики (до 12%), фигура отца стала чаще интегрироваться в общее пространство рисунка;
- появились позитивные сюжеты игр, связанные с помощью, спасением, возвращением;
- снизилась острота эмоциональных реакций, дети стали чаще использовать освоенные техники саморегуляции (дыхательные упражнения).

Психодиагностическое исследование выявило значительную положительную динамику в эмоциональном состоянии воспитанников. Снижение показателей тревожности и эмоционального неблагополучия на 20-26 % подтверждает эффективность реализованной системы психолого-педагогического сопровождения, включавшей целенаправленную коррекционно-развивающую работу с детьми, консультирование родителей и педагогов. Однако сохраняющийся высокий процент тревожных детей (42 %) указывает на необходимость продолжения системной работы в данном направлении.

Список литературы

1. Соколова, Е. В. Особенности психологического сопровождения детей, переживших утрату родителя / Е. В. Соколова, О. А. Петрова // Образование в сложном нестабильном мире : Материалы IV Общеуниверситетской (открытой) конференции по педагогике для студентов бакалавриата, магистратуры; аспирантов, Пермь, 12 декабря 2024 года. — Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2025. — С. 128-133.
2. Чижова, О. Н. Психологическая коррекция эмоциональной сферы детей дошкольного возраста из семей участников СВО / О. Н. Чижова // Дошкольная педагогика. — 2024. — № 4(199). — С. 56-59.

Особенности школьного благополучия младших школьников в частных и государственных школах

Самыкина Н. Ю., декан психологического факультета, к.пс.н.,
Самарский университет им. С. П. Королева;
Иванова А. В., педагог-психолог,
МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 140» г. о. Самара,

Аннотация. Статья посвящена результатам сравнительного исследования, проведенного в частной и государственной школе. В фокусе внимания статьи — школьное благополучие младших школьников, под которым понимается позитивное отношение ребенка к образовательной среде и ее параметрам.

Ключевые слова: школьное благополучие, образовательная среда, младший школьный возраст, частная школа, государственная школа.

Исследователи и практики сферы образования сходятся в том, что школа должна быть не только местом, где детей учат, но и средой для полноценного взросления личности, пространством становления успешных, счастливых и здоровых людей. На каждом этапе развития школа должна ориентироваться на создание условий, в которых все субъекты образовательного процесса — и дети, и педагоги, и родители — существуют в активном взаимодействии, реализуют свой творческий потенциал и обладают навыками поддержания позитивного самочувствия при решении актуальных образовательных задач. Особое внимание уделяется школьному благополучию детей, ведь школа представляет для них значимую социальную ситуацию развития, где многие жизненные задачи актуализируются и решаются впервые [4].

Школьное благополучие — это частный вид психологического благополучия, который изучается в условиях образовательной среды. Оно напрямую зависит от того, как быстро ребенок сможет адаптироваться к сложностям нового этапа его жизни, учебной нагрузки, появлению новых значимых взрослых, разным учебным и социальным ситуациям.

Личностными предпосылками психологического благополучия младшего школьника в литературе считаются позитивное отношение к себе, уверенность в своих способностях, ориентация на успех, положительное эмоциональное восприятие учебной деятельности и школы в целом, стабильное психоэмоциональное состояние, отсутствие конфликтов между требованиями школы, учителей, родителей и своими потребностями, проявление самостоятельности в познавательной и социальной деятельности, эмоционально положительное взаимодействие с учителями и установление

соответствующих ролевых отношений, наличие навыков поддержания эффективных межличностных отношений со сверстниками и взрослыми [1, 2].

С точки зрения среды, школьному благополучию способствуют эффективная организация учебной деятельности детей, комфортное пространство с точки зрения эргономики, позитивная корпоративная культура, безопасная и комфортная обстановка в школе (отсутствие конфликтов, насилия, буллинга и других форм негативного поведения), поддержка со стороны родителей — активное участие в жизни школы, помочь в учебе и воспитании, создание атмосферы сотрудничества, способствующей успеху ребенка без излишней болезненной конкуренции и стрессогенности [6].

В настоящее время у родителей есть возможность выбора школы по разным критериям — общая или специальная, традиционная или авторская, дневного пребывания или в формате пансиона, государственная или частная и т.д. Делая выбор между частной и государственной школой, каждый родитель руководствуется своими приоритетами, желаниями, возможностями и ожиданиями. Опросы показывают стабильный интерес родителей к частным школам в виду их «особенного отношения к детям», «комфортности» и «клиент-ориентированности». Помимо этого, у родителей есть ожидания от частных школ, что они фактически возьмут на себя большинство задач, связанных не только с обучением, но и с воспитанием, с развитием творческих способностей, заботы о здоровье и обеспечением досуга.

Частные школы в России представляют собой особый рынок образовательных услуг, который устойчиво развивается и трансформируется в условиях современных вызовов [3]. Они разнообразны по размеру, специализации, стоимости предоставляемых образовательных услуг, как, впрочем, и качеству. Частная школа отличается от общеобразовательной тем, что она имеет свои собственные правила и программы обучения. Частные школы обычно более яркие в позиционировании, независимые в реализации своих образовательных программ и проектов, могут более гибко подходить к организации событий внутри своего образовательного пространства. Обычно в частных школах меньше учащихся в классе, больше внимания уделяется индивидуальному подходу к каждому ученику и более широкий спектр дополнительных программ и занятий. К тому же в частных школах обычно более гибкое и модное пространство обучения, лучшая техническая и методическая оснащенность. Всё это делает их привлекательными для родителей, которые ищут качественное и комфортное образование для своих детей.

Но является ли обучение в частных школах действительно более комфортным? Связано ли пребывание в частной школе с большим школьным благополучием, чем у детей, обучающихся в общеобразовательной школе? Эти вопросы легли в основу проведенного нами исследования.

В нашем исследовании приняли участие ученики младших классов в возрасте от 6-11 лет: частная школа — 28 человек, государственная школа — 30 человек. Исследование проводилось с помощью беседы и цветового теста отношений А. М. Эткинда. Для математической обработки результатов был применен U-критерий Манна-Уитни.

Цветовой тест отношений Эткинда является методикой психологической диагностики, которая позволяет выявить особенности взаимоотношений между людьми [5]. Он базируется на теории цветового восприятия, которая утверждает, что каждый цвет имеет свойственные ему характеристики и ассоциации. Для исследования используются карточки цветового теста Люшера.

Процедура исследования проводилась в кабинете психолога индивидуально после установления контакта и быстрой беседы, где ребенку предлагалось поиграть в игру с цветными карточками.

На первом этапе ребенок выбирал цвета, от предпочтаемого к менее предпочтаемому, при этом объяснял свой выбор или свои ассоциации. Таким образом мы выявляли «эталонное» эмоциональное состояние каждого испытуемого для того, чтобы на следующем этапе сравнить цветовые выборы с этим эталоном. То есть мы говорили ребенку: «У тебя есть 8 цветных карточек. Теперь давай эти цветные карточки разложим от той, которая нравится больше, до той, которая нравится меньше».

Затем делался пятиминутный перерыв, чтобы ребенок смог переключить свое внимание и не старался запомнить выбранную последовательность. Во время перерыва мы беседовали с детьми о мультфильмах, сказках, увлечениях, то есть обо всем, что не связано со школой.

На втором этапе ребенок раскладывал цветные карточки от наиболее приятной к менее приятной для него, оценивая объекты, которые ему предлагались. Для нашего исследования были выбраны следующие объекты: 1) школа; 2) классный руководитель (для удобства, мы называли учителя по имени и отчеству); 3) твой класс; 4) перемена; 5) уроки; 6) домашнее задание; 7) дом, семья; 8) настроение в школе; 9) ты сам; 10) настроение дома.

По окончании исследования каждого ребенка благодарили и отправляли в класс с просьбой не рассказывать другим детям, что происходило в кабинете психолога. Некоторые дети говорили о том, что им понравилось играть в цвета и спрашивали о том, будут ли еще игры с психологом.

Обработка результатов проводилась следующим образом. Формальным показателем цветового теста отношений является ранг цвета, ассоциируемого со значимым лицом или понятием, в раскладке по предпочтению. Таким образом, на первом месте располагается наиболее предпочтаемый цвет, на восьмом — наименее предпочтаемый. Учитывалось и то, как ребенок объясняет цвет, почему у него именно такая ассоциация. Чаще всего, это было

связано с любимыми вещами, воспоминаниями о событиях или комментариями родителей относительно того или иного цвета.

Все результаты фиксировались в общую матрицу для дальнейшего сравнения по двум группам испытуемых — ученикам частной школы и ученикам государственной школы.

По общим значениям, уровень школьного благополучия у детей из обеих групп находится на средневысоком уровне и в целом не имеет различий. И в частных, и в государственных школах есть дети с очень низким уровнем благополучия, и с достаточно высоким. Распределение результатов между группами не отличается.

Однако, были обнаружены несколько значимых различий между группами по трем объектам: «семья», «классный руководитель» и «перемена». При этом более позитивно эти объекты оцениваются детьми из государственных школ.

Мы объясняем полученные результаты следующим образом, учитывая особенности школ, в которых проводили исследования. Это необходимо, так как особенности образовательной среды являются определяющими факторами школьного благополучия детей.

Итак, первый объект оценки, по которому были обнаружены значимые различия, это семья. Обучение в данной частной школе, где было исследование, проходит в формате пансиона, то есть дети проводят в школе весь день, занимаясь учебной и внеучебной деятельностью в периметре образовательной среды. Там же они делают уроки, участвуют в творческих кружках и спортивных секциях. Домой они возвращаются ближе к вечеру и фактически на взаимодействие с родителями у них не остается времени. Исключение составляют выходные дни, свободные от школьной жизни и активности. Возможно, детям не хватает контакта с семьей, а возможно, есть какие-то эмоциональные сложности в семейных отношениях наших испытуемых. Но это требует более детального анализа и сравнения с особенностями родительско-детских и сиблиングовых отношений детей, обучающихся в частных школах.

Второй объект различия в оценках — это классный руководитель (в беседе с ребенком он упоминался как «твой учитель»). Классный руководитель в частной школе немного отличается по своим функциям от классного руководителя в государственной школе. Мы имеем в виду, что в частной школе, помимо классного руководителя, есть еще воспитатели, тьюторы, педагоги-организаторы, и возможно, отношение учеников «распределется» между всеми этими фигурами. В государственной же школе классный руководитель — это значимый взрослый, чей авторитет порой выше, чем авторитет родителей или других взрослых.

Третий объект различия в оценках — это перемена. В государственной школе перемена между уроками — это время свободы, а в частной школе

чаще всего перемены чем-то насыщены, организованы и заполнены. Возможно, именно по причине наличия свободного времени перемена для детей из государственных школ более позитивна в оценке, чем для детей из частных школ.

Обнаруженные различия — это повод для следующих исследований, которые необходимо проводить, чтобы системно изучить особенности частных и государственных школ. И несмотря на то, что каждая школа, частная или государственная, — это уникальная образовательная среда, психологам и педагогам необходимо понимать, на каких теоретических основах возможно организовать профессиональное сопровождение образовательного процесса для повышения школьного благополучия детей и взрослых.

Список литературы

1. Героева, Ю. В. Особенности психологического благополучия детей младшего школьного возраста / Ю. В. Героева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 6. — С. 118-125.
2. Гордеева, Т. О. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы / Т. О. Гордеева. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2019. — Т. 24. — № 3. — С. 45-53.
3. Духанина, Л. Н. Частные школы России: состояние, тенденции и перспективы развития / Л. Н. Духанина. — Текст : непосредственный // Современная аналитика образования. — 2019. — № 3. — С. 66-72.
4. Попова, С. И. Эмоциональное благополучие ученика как проблема школьного воспитания / С. И. Попова. — Текст : непосредственный // Психология развития. — 2012. — № 3. — С. 71-75.
5. Эткинд, А. М. Цветовой тест отношений / А. М. Эткинд // Общая психодиагностика. — Москва, 1987. — С. 221-227. — Текст : непосредственный.
6. Robson-Kelly, L. Why is mental health and wellbeing important for schools? [Electronic resourse] / L. Robson-Kelly // Worth-It. — 2023. — URL: <https://www.worthit.org.uk/blog/school-mental-health-wellbeing-important>

Развитие одаренности у детей старшего дошкольного возраста, имеющих ограниченные возможности здоровья

Сергеева Т. Ю., педагог-психолог,
Левачева В. С., старший воспитатель,
Булычева О. А., методист,
Смолякова И. В., педагог-психолог,
Стрельбицкая О. С., воспитатель,
СП ДС «Золотой петушок» ГБОУ СОШ № 2 пгт. Усть-Кинельский г. Кинель Самарской области

Аннотация. Статья посвящена использованию интерактивных и исследовательских методов в образовательном процессе в развитии детской одаренности на уровне дошкольного образования.

Ключевые слова: одаренность, исследовательская деятельность.

В современном мире образовательная среда в детском саду видоизменилась, с каждым годом детей с ограниченными возможностями здоровья становится больше. Хочется, чтобы каждый ребенок почувствовал свою уникальность и раскрыл свои таланты, и, конечно же, чтобы они росли счастливыми и успешными.

Наша общая задача в детском саду не только социализировать детей с ограниченными возможностями здоровья, обучить навыкам общения и позаботиться о формировании у них адекватной самооценки, важно чтобы они увидели свои таланты, раскрыли их и почувствовали себя успешными. Ведь каждый ребенок является одаренным в каком-то своем направлении и обязательно имеет свой талант. Главное присмотреться к каждому и раскрыть его потенциал.

В СП ДС «Золотой петушок» ГБОУ СОШ № 2 пгт. Усть-Кинельский г.о. Кинель развитие творческой и интеллектуальной одаренности старших дошкольников осуществляется на основе психолого-педагогической программы «Путь к успеху» [1, с. 6-7]. В своей образовательной деятельности мы стараемся опираться как на классические формы обучения — они создают фундамент образовательного процесса, так и на инновационные. Нами замечено, что развитие интеллектуальных способностей и познавательного интереса у детей помогают обеспечивать интерактивные исследовательские технологии, которые углубляют знания детей, дают им новые навыки, приучают к самостоятельности, заставляют ставить цели, обдумывать их и искать совместно со взрослыми варианты решения.

Исследовательскую деятельность старшие дошкольники в нашем детском саду проводят в рамках реализации работы окружной пилотной площадки по познавательному развитию и федеральной инновационной

площадки (ФИП) по формированию основ финансовой грамотности. Ребята, которых заинтересовала та или иная тема, реализующаяся в рамках занятий площадок, совместно с педагогом и родителями проводят исследования. Для этого они идут на экскурсии, например, в магазины, чтобы узнать: откуда берутся цены на фрукты, или, в банк, чтобы узнать: как защитить банковскую карту от мошенничества, так как из интернета они услышали о том, что есть мошенники, которые обманным путем могут украсть деньги с банковской карты. Им хочется понять, кто такие мошенники и как от них защититься, а потом рассказать об этом маме и папе. Да и самому ребенку это уже пора знать. Оказалось, что уже с 6 лет можно иметь свою банковскую карту и распоряжаться ею.

Исследовательская образовательная технология как нельзя лучше развивает познавательный интерес именно у особого ребенка. Сам процесс обучения происходит в результате практической деятельности, наглядная форма которого для такого ребенка дает максимальный результат, ведь происходит визуализация предмета исследования, а само занятие проходит в полевых условиях: исследование цен на фрукты — в магазине, защиты банковской карты — в отделении банка. Как известно, дошкольники имеют наглядно-образное мышление, поэтому такая образовательная технология отвечает как уровню актуального развития ребенка, так и развивает зону его ближайшего развития. Попутно дошкольник получает важный жизненный навык, который ему понадобится в будущем, например, умение разумно тратить деньги, внимательность и осторожность в использовании банковской карты.

Исследование представляет собой интерактивный процесс обучения, где сам ребенок может проявить свою инициативу и творчество. Это увлекательный процесс, где ребенок учится запоминать полученную информацию, концентрировать внимание, логически мыслить, обобщать свой опыт и знания, выстраивать коммуникацию как со сверстниками, так и со взрослыми.

В команде исследователей могут быть как особые дети, так и обычные дети с нормой в развитии. Их взаимодействие и взаимовыручка позволяют научиться помогать друг другу, дружить, работать слаженно в команде. Такой подход, как показывает опыт, дает очень хороший результат. Он виден и по тому, как дети взаимодействуют, проводя исследование и обобщая совместно полученные знания, и как затем дружно презентуют свои проекты на публику, начиная со сверстников, заканчивая конкурсами регионального и даже всероссийского уровня, получая при этом дипломы лауреатов и победителей.

Весь процесс, казалось бы, почти взрослого исследования, происходит в игровой форме, с применением сказки как метода обучения, ведь реальность во время обучения перемежается со сказкой. Возвращаясь в детский сад с

экскурсии, ребята начинают играть в свое исследование. На занятии, как в сказке оживают герои, они начинают играть вместе с ребятами. Сказочный Незнайка считает расходы на покупку фруктов вместе с ними, а они помогают ему не ошибиться. В другом исследовании оживает банковская карта. Она улыбается и радуется, если на ней сохранились деньги, а если Незнайка по неопытности столкнулся с мошенниками, которые украли деньги с его карты, то она грустит и плачет. И ребята помогают Незнайке выучить правила безопасного использования банковской карты.

Также в процессе такого исследования ребята сами придумывают игры. Так появилась настольная игра по мотивам исследования: «Откуда берутся цены на фрукты?» В ней отображаются иллюстрации и фотографии самого процесса исследования. Играя, дети вспоминают свою историю поисков ответа на этот вопрос. А также в процессе игры дети-исследователи рассказывают сверстникам, которые не были на экскурсии все то, что они сами узнали и поняли.

Далее, на основе этой настольной игры, педагоги придумали еще одну игру. Так появилась обучающая настольная игра «Откуда берутся цены на продукты?», в ней проводится виртуальная экскурсия и изучение цен, а также процесса их формирования. Дополнительно в данной игре используется роботизированное устройство, использование которого повышает интерес к игре, помимо процесса исследования происходит формирование навыка ориентировки в пространстве и умения создавать алгоритм простейших программ. Обучение детей с использованием робототехнического оборудования — это и обучение в процессе игры и техническое творчество одновременно. Использование в игре робота, как дополнительной технической составляющей, является великолепным средством интеллектуального развития дошкольников.

В результате использования такой педагогической технологии дети с ограниченными возможностями здоровья не только узнают много нового, но учатся общаться и значительно повышают свою самооценку, раскрывают свои таланты и способности. Интерактивный исследовательский процесс активизирует все виды высших психических функций дошкольников: тренируют память, внимание, воображение, учат логически мыслить и выстраивать связный устный рассказ. Дети обычно очень увлечены этим процессом, ведь обучение строится в непринужденной форме в виде игры, однако результат у него оказывается лучше, чем при классическом занятии. Дети обучаются и развиваются, испытывая радость, получая важные практические навыки, необходимые в будущем в жизни. При этом особые дети лучше проходят процесс социализации, понимают, что они могут быть успешны также как и другие дети. Они получают незаменимый навык самим искать и находить ответы на свои вопросы, становятся более любознательными, что формирует огромный задел к будущей школьной и взрослой жизни. Как правило, эти дети и в школе проводят исследования и

участвуют в различных конкурсах, а значит, они все больше и больше развиваются и добиваются успехов в жизни. Каждого ребенка можно привести к его успеху, главное верить в него, а процесс обучения сделать одновременно полезным и интересным.

Таким образом, в ходе образовательной деятельности происходит развитие творческой, технической и интеллектуальной одаренности. Дети раскрывают свои таланты, находят в себе ранее не увиденные способности, презентуют свои исследования, как в кругу сверстников, так и на широкую публику: региональные и всероссийские конкурсы (как это произошло в текущем году), получают признание. В этот момент ребята переживают, возможно, самый первый значимый успех в своей жизни, который заставляет их поверить в себя, свои силы, почувствовать себя действительно талантливыми. Дальше они еще не раз вспомнят об этом успехе, и он вдохновит их на новые достижения.

Список литературы

1. Путь к успеху. Программа развития интеллектуальной, творческой, лидерской, технической одаренности детей старшего дошкольного возраста / В.С. Левачева, С. А. Кузнецова, И. В. Смолякова, С. В. Яшина ; научн. Рук. И. И. Меняева. — URL: <https://clck.ru/3R4znx>

Компетентностно-деятельностный подход в социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях детско-родительского клуба

Сергиенко Т. П., методист, учитель-логопед,
ГБУ ДПО СО «РЦППМСП "Центр специального образования"»,
г. Самара

Аннотация. Вопрос привлечения к процессу социализации ребёнка с ОВЗ его родителей и других членов семьи в наши дни приобретает особо важное звучание: именно семья является основной формирующей и развивающей средой, поддерживающей и вдохновляющей.

В статье рассматривается десятилетний опыт работы с семьями, воспитывающими младших школьников с ЗПР, в форме детско-родительского клуба, в ключе компетентностно-деятельного подхода предложены варианты совместной творческой детско-родительской деятельности, способствующие выявлению ресурсных сторон семьи и, в конечном итоге, успешной социализации как детей, так и их родителей.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, компетентностно-деятельностный подход, детско-родительский клуб.

В настоящее время в образовании уделяется первостепенное значение развитию компетенций школьников с ОВЗ, что обусловило внедрение компетентностно-деятельностного подхода [1], реализующего усвоение социальных ценностей и ключевых компетенций, значению которых особое внимание уделяют Т. Л. Лещинская и Т. В. Лисовская, утверждающие, что хорошее специальное образование помимо передачи сведений об окружающем мире должно помочь ребенку с ОВЗ стать в будущем востребованным человеком в реальной жизни [3].

В процессе социализации особую роль играет среда, поскольку любое нарушение развития затрагивает и личностную сферу ребёнка, что проявляется в сложности формирования коммуникативных навыков. В связи с этим актуальным в социализации является включение в коррекционно-развивающий процесс членов семьи ребёнка с ОВЗ.

Использование компетентностно-деятельностного подхода позволяет эффективно организовать работу с детьми с ОВЗ и их семьями, что обеспечивает повышение результативности и эффективности коррекционно-развивающей деятельности [4].

Компетентностно-деятельностный подход предполагает организацию деятельности в ситуациях, связанных с жизнью, и формированием компетентностного опыта. Компетентностный опыт означает владение

навыками и умениями пользоваться общими нормами и правилами применительно к конкретной жизненной ситуации [2].

Воспитание и обучение ребенка с особыми образовательными потребностями требует от родителей больших физических и духовных сил, поэтому так важно взрослым сохранить физическое здоровье и душевное равновесие, оптимизм. От того, как будут действовать родители, во многом зависит судьба ребенка и самой семьи.

Исходя из практики, которая показывает, что достижение коррекционного эффекта в результате специальных занятий само по себе не гарантирует переноса позитивных изменений в повседневную жизнь ребёнка, работу с родителями считаем одним из основных аспектов коррекционно-развивающего направления.

Одна только консультативная работа в данном направлении не приносит должного результата. Рекомендации специалистов требуют многократного, подчас ежедневного выполнения. Чтобы создать мотивацию к выполнению данных рекомендаций (например, автоматизировать сложные речевые умения, приобретённые ребёнком на логопедических занятиях), необходима групповая форма работы, в которой активными участниками являлись бы как дети, так и их родители. Это возможно осуществить в творческой деятельности детско-родительского клуба.

Смысл организации занятий детско-родительского клуба заключается в создании условий для формирования у участников процесса опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем посредством выполнения ситуативных заданий.

Создание родительского клуба представляет собой попытку передать родителям опыт осмыслиенного отношения к детям. Здесь осуществляется практика совместного участия в психологическом и нравственном становлении тех, кто от нас зависит, практика извлечения уроков из обыденной жизни.

Основные принципы работы детско-родительского клуба:

- взгляд на коррекционно-развивающую работу с позиции многозначности и системности решения её проблем;
- признание ценности каждого ребёнка, раскрытие и опора на личностный потенциал ребёнка и родителя;
- создание ситуация успеха для каждого участника;
- конструктивное взаимодействие взрослых и детей;
- достижение синергетического эффекта благодаря интегративным технологиям.

Опыт показывает, что дети, имеющие осведомлённых и активных родителей, лучше подготовлены к жизненным трудностям. Поэтому

родителям необходимо помочь осознать, что ребёнок — это уникальная личность и только общими усилиями семьи и специалистов можно помочь справиться с дефектом.

Особое внимание на каждом занятии клуба уделяется развитию коммуникативной компетентности как детей, так и родителей. Формирование совокупности навыков и умений, необходимых для эффективного общения, считаем главной задачей клуба. Коммуникативные действия обеспечивают возможность сотрудничества участников и призваны обеспечить:

- умение слушать и понимать партнёра;
- умение учитывать позиции других людей;
- умение вступать в диалог, участвовать в общей беседе;
- умение договариваться;
- умение правильно выражать свои мысли, задавать вопросы;
- умение использовать речевые средства для аргументации своей позиции;
- осуществлять совместную деятельность.

Детско-родительский клуб представляет собой безопасное психологическое пространство, где каждый участник, находясь рядом с другими и взаимодействуя, имеет возможность обнаружить в себе свой собственный ресурс и сделать его своей надежной опорой. Знакомство с собственным ресурсом и сильными качествами своего ребенка для родителей детей с ОВЗ необходимо. Показательным является момент знакомства группы: предложение детям представить и охарактеризовать своих родителей тремя их главными положительными качествами, а родителям — то же самое в отношении своих детей, вызывает затруднения именно у родителей. Младшие школьники с ЗПР, нарушениями речи, ограниченным словарным запасом называют положительные качества родителей, а вот родителям в плане положительной характеристики своих детей, находящихся тут же, с ними рядом, требуются наводящие вопросы. Родители предпочитают обозначать проблемные стороны взаимоотношений с ребенком. Именно незнание сильных сторон своих и детей подчас становится главным препятствием успешной социализации.

Акцентируя внимание участников клуба на эмоционально положительных проявлениях в поведении детей и взрослых на занятиях, возможно создать условия для обнаружения участниками своих собственных сильных сторон и таким образом сформировать опору для дальнейшего развития личности.

Огромное внимание на занятиях клуба мы уделяем развитию речи — одного из важных средств коммуникации. Участвуя непосредственно в речевых коммуникативных играх, родители своевременно замечают речевые трудности, с которыми сталкивается ребенок, и тут же в процессе игры

получает обратную связь от специалиста, как помочь ребенку в преодолении этих сложностей так, чтобы эта помощь была ровно там, где она необходима, и ее было ровно столько, сколько необходимо.

На занятиях клуба используем игры с правилами, требующие саморегуляции поведенческой и речевой, обсуждаем, как можно обратиться к собеседнику, уместно задать вопросы, сформулировать просьбу, ответить, вежливо отказать, вести диалог и участвовать в обсуждении. Темой обсуждения выбираем книги, семейные традиции, любимые семейные игры и совместный досуг, семейное книжное творчество.

Ежегодно организуем конкурс семейных книжек-самоделок. Технические возможности современных родителей широки. Каждая семья готовит к конкурсу свою книжку-самоделку и инсценировку по ней. Родители и дети проявляют активность и креативность в плане самих сюжетов, а также в материалах: конкурсными работами становятся книги разнообразной формы не только из бумаги, но и из ткани, иллюстрации выполняются в виде рисунков, аппликаций из ткани, природного материала, макарон, валяные изображения.

Помимо вовлечения семьи в активное творческое взаимодействие в процессе подготовки и изготовления книги, такая форма работы способствует развитию всех сторон речи не только детей, но и взрослых, развивает интерес к книге, повышает читательскую активность. Процесс изготовления книги активизирует развитие мелкой моторики, ориентировки на плоскости листа, внимания, памяти, функции планирования, профилактике гаджетозависимости у детей.

Встречи в клубе способствуют сплочению семьи. Игра «Забытые предметы», изготовление каждой семьей своего герба включаются нами в работу клуба с целью укрепления связей между поколениями семьи, выявлению и обозначению семейных ценностей и опор.

Традицией детско-родительского клуба является партнерство. Совместные мероприятия с инклюзивным театром дают семьям клуба неоценимый опыт людей, преодолевающих себя каждый день, опыт совместной творческой самореализации.

Приглашаем на свои мероприятия семьи других общественных организаций. Например, СООО «Самарские солнышки» для семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна, более младшего возраста. Такое взаимодействие позволяет детям и родителям клуба примерить на себя роль проводника для семьи с меньшим стажем особого родительства.

Играя, выполняя задания творческого характера, родители получают возможность не только овладеть необходимой практикой для развития ребёнка, но и установить тесный контакт с другими семьями с подобными особенностями. В итоге между данными семьями формируются поддерживающие отношения и за пределами занятий в клубе.

Компетентностно-деятельностный подход на занятиях детско-родительского клуба способствует повышению имиджа родительства, поддержанию родительской активности, признанию значимости результатов личного участия, выявлению ресурсных качеств семьи с целью дальнейшей опоры на них в личностном развитии ребенка и социализации семьи в целом.

Непосредственная обратная связь, которую участники клуба получают в процессе занятия, позволяет родителям и детям приобрести практические умения для решения конкретных коррекционно-развивающих и воспитательных задач.

Список литературы

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — Москва : Академия, 2004. — 288 с.
2. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Народное образование. — 2007. — № 6.
3. Лещинская, Т. Л. Механизмы социального включения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальное образование: научно-методический журнал ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. Образования (г. Екатеринбург). — 2015. — № 2. — 142 с.
4. Раимбакиева, Л. Х. Методика формирования социальной компетентности детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста / Л. Х. Раимбакиева, Е. В. Долинина. — Сургут : Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2016. — 88 с.

Эффективность проектной деятельности в работе педагога-психолога с родителями воспитанников с целью укрепления внутрисемейных связей и гармонизации детско-родительских отношений

Сидоренко В. С., педагог-психолог,
СП ГБОУ СОШ № 9 г. о. Чапаевск ДС № 10 «Планета детства»,
г. Чапаевск Самарской области

Аннотация. В современном мире семьи сталкиваются с множеством вызовов, таких как быстрый ритм жизни и изменение традиционных ценностей. Проектная деятельность становится важным инструментом для укрепления семейных связей и улучшения взаимодействия между родителями и детьми. В данной статье рассматривается проект «Зимние радости: семья на свежем воздухе», который был реализован в старших группах комбинированной направленности. Описываются методы вовлечения родителей в образовательный процесс, а также достигнутые результаты.

Ключевые слова: семья, проектная деятельность, взаимодействие, детско-родительские отношения, психологическое здоровье, родители, дети, семейные ценности.

Современные семьи испытывают значительное давление из-за быстрого темпа жизни, информационной перегрузки и изменения традиционных ценностей. Эти факторы могут затруднять взаимодействие между родителями и детьми, что делает необходимым создание условий для открытого общения, взаимопонимания и поддержки внутри семьи. В таких условиях особенно важно создать пространство для открытого общения и взаимопонимания внутри семьи [1]. Проектная деятельность становится эффективным инструментом для достижения этой цели.

Проектная деятельность предоставляет уникальную возможность объединить усилия педагогов и родителей для достижения общей цели — укрепления семейных уз. В ходе совместной работы над проектами мы не только обучаем детей важным жизненным навыкам, но также помогаем родителям лучше понять своих детей и наладить с ними доверительные отношения.

Одним из ярких примеров такой деятельности стал проект «Зимние радости: семья на свежем воздухе». Его цель заключалась в сохранении психологического здоровья детей и родителей, гармонизации внутрисемейных отношений через взаимопонимание, поддержку и уважение друг к другу.

Этот проект стал ответом на актуальную проблему, с которой сталкиваются многие семьи в современном мире. С уменьшением времени, проводимого на улице, и повышением уровня стресса как у детей, так и у

взрослых, важно создать возможности для активного времяпрепровождения на свежем воздухе. Зима может казаться трудным временем для семей, особенно если они не знают, как весело провести его вместе. Прогулки и игры на свежем воздухе имеют огромное значение для физического и психологического здоровья детей. Мы стремимся показать родителям и детям, что зима — это не только холодное время года, но и пора радости и положительных эмоций.

В рамках проекта была организована выставка зимних семейных забав. Фотографии, которые присылали родители, мы публиковали в группе ВКонтакте и описывали их сюжеты. Хочется отметить, что фотографии были наполнены позитивом и улыбками, а также вызвали живой интерес у всех участников группы.

Вместе с этим мы организовывали увлекательные занятия на прогулках в детском саду, наполненные смехом, азартом и, конечно же, зимними радостями. Это зимние спортивные соревнования — забавы: перетягивание каната, снежные баталии, весёлые конкурсы. Наши прогулки не обошлись без творческой составляющей. Мы пригласили родителей создать увлекательные яркие рисунки на снегу и снежные постройки. На одном из участков родители вместе с детьми создали удивительную зимнюю полосу препятствий.

В рамках проекта «Зимние радости: семья на свежем воздухе» дети и их родители проводили зимние выходные, полные увлекательных занятий, и сделали множество ярких фотографий, запечатлевших эти незабываемые моменты.

Завершением нашего совместного путешествия в мир зимних забав и семейных ценностей стало итоговое мероприятие. В рамках этого события мы обсуждали важность семьи, ее роль в жизни каждого из нас и создавали атмосферу теплоты и единства. В ходе мероприятия мы организовали выставку зимних семейных забав. Родители и дети смогли поделиться своими зимними приключениями, делая акцент на тех радостях, которые приносит совместное времяпрепровождение.

Не менее интересным моментом стало обсуждение альбома воспоминаний «Наши зимние забавы», который был подготовлен совместно детьми, родителями и воспитателем группы. В альбоме были собраны самые яркие моменты зимних активностей, что позволило вспомнить о забавных ситуациях и счастливых мгновениях.

Таким образом, итоговое мероприятие стало не просто завершением проекта, оно дало возможность задуматься о значимости семейных ценностей в нашей жизни. Участие в подобных мероприятиях позволяет укреплять связи между членами семьи, развивать навыки общения и создавать крепкий фундамент для будущего.

Эффективность проектной деятельности в работе с родителями воспитанников можно рассмотреть через несколько ключевых аспектов,

которые способствуют укреплению внутрисемейных связей и гармонизации детско-родительских отношений.

1. Создание пространства для общения: проектная деятельность предоставляет возможность родителям и детям взаимодействовать в неформальной обстановке. Совместные мероприятия, такие как мастер-классы, прогулки или игры, помогают создать атмосферу доверия и открытости.

2. Участие родителей в образовательном процессе: вовлечение родителей в проекты позволяет им лучше понимать педагогические подходы и методы работы с детьми. Это способствует формированию единого подхода к воспитанию и обучению как дома, так и в детском саду.

3. Развитие навыков совместного решения проблем: проекты часто требуют командной работы, что учит семьи совместно справляться с задачами и находить решения конфликтных ситуаций. Это важный навык для гармонизации отношений внутри семьи.

4. Формирование положительных эмоций: участие в проектной деятельности создает радостные моменты для всей семьи. Совместное времяпрепровождение наполняет жизнь позитивными эмоциями, что способствует укреплению эмоциональных связей между родителями и детьми.

5. Обмен опытом между семьями: проекты могут стать платформой для обмена опытом среди родителей. Обсуждение успешных практик воспитания помогает родителям находить новые идеи для улучшения семейных отношений.

6. Поддержка психологического здоровья: работая над проектами вместе, родители и дети развиваются взаимопонимание и поддержку друг друга, что является важным аспектом психоэмоционального здоровья членов семьи.

7. Создание традиций: регулярное участие в проектной деятельности может привести к формированию семейных традиций — например, зимние прогулки или летние выезды на природу — что также способствует укреплению внутрисемейных связей [2].

Таким образом, проектная деятельность является мощным инструментом в работе педагога-психолога с семьями воспитанников: она не только улучшает отношения между детьми и родителями, но также создает крепкие основы для будущего развития их взаимодействия.

Список литературы

1. Валеева, Г. В. Гармонизация детско-родительских отношений: учебно-практическое пособие / Г. В. Валеева. — Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. унта, 2016. — 250 с.
2. Михайлова-Свирская, Л. В. Метод проекта в образовательной работе детского сада: пособие для педагогов ДОО / Л. В. Михайлова-Свирская. — 4-е изд. — Москва : Просвещение, 2021. — 95 с.

Организация предметно-пространственной развивающей среды ДОО: использование книги-липучки в работе с детьми с ОВЗ

Спиридонова Ю. А., педагог-психолог,
Карькова О. М., старший воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 181» г. о. Самара

Аннотация. В статье описывается опыт работы педагога-психолога с детьми с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. Использование игр с книжкой-липучкой способствует всестороннему развитию детей с ОВЗ.

Ключевые слова: книга-липучка, развивающая среда, дети с ОВЗ, речевое развитие, игровая деятельность.

В современных условиях сложно удержать внимание детей: у них есть гаджеты, яркие игрушки, развлечения. При этом мотивация к образовательной деятельности зачастую снижена. Порой бывает непросто подобрать что-то по-настоящему интересное для детей, поэтому приходится постоянно искать и придумывать новые идеи. Одним из таких мотивирующих пособий является виммельбух — книга, где много мелких картинок, но практически нет текста.

В работе с детьми это пособие сначала использовалось для формирования внимания и логического мышления, а позже — для расширения активного словаря у воспитанников с ОНР. Поскольку традиционные виммельбухи предполагают пассивное рассматривание, возникла идея адаптировать их формат, добавив интерактивный элемент. Так появилась книга-липучка «Семейный виммельбух», а затем и другие книги.

Цель этих книг — активизация познавательной деятельности ребёнка, раскрытие его индивидуальности через взаимодействие с педагогами, сверстниками и родителями.

Сама книга-липучка «Семейный виммельбух» представляет собой альбом формата А2, чтобы она была удобна как для индивидуальной, так и для групповой работы. Книга состоит из нескольких крупных страниц, соединённых на металлические кольца, что позволяет легко и свободно переворачивать их, не боясь повредить. В ней есть страницы: «Карусель приветствий», «С семьёй весело», «Мамины объятия, папины пятёрки», «Энциклопедия добрых дел», «Мои любимцы», «Детские игры». К каждой странице разработана картотека игр по пяти образовательным областям. С этими книгами можно играть как индивидуально, так и подгруппами.

Книга-липучка универсальна для всех возрастных групп — от младшего до подготовительного возраста. Задания варьируются по сложности: от простых действий («найди», «покажи») до составления рассказов, решения логических и математических задач, придумывания заданий для других.



Рис. 1. Книга «Семейный виммельбух»

Работа с книгой начинается не с инструкции, а с вопроса: «Что ты видишь на этой странице?» В начале работы дети описывали страницу, используя в основном существительные («кровать», «кубики», «машина»). Затем с помощью наводящих вопросов они стали описывать предметы, добавляя прилагательные и используя простые предложения («Я вижу цветной мячик»). И только потом дети выполняли следующие задания: «Найди игрушку и скажи её местоположение», «Расставь игрушки по своим местам», «Положи мячик слева, справа, рядом с мишкой», «Назови игрушки, которые находятся рядом со стулом», «Что изменилось?»



Рис. 2. Страница книги «Детские игры»

Таким образом, дети стали лучше ориентироваться в пространстве на плоскости, использовать в своей речи предлоги, стали более внимательными к деталям и лучше запоминать расположение предметов. В начале занятия дети запоминали, где что лежит, затем предметы перемешивались и в конце занятия раскладывали их по своим местам. К концу года совместно с детьми

были придуманы загадки и истории про предметы. Пусть это пока простые истории, но они помогают развивать не только речь, но и воображение.

Работа с ребёнком с ЗПР отличалась от работы с детьми с ОНР. Мальчик очень плохо разговаривал и поэтому с неохотой посещал занятия. Играя с книгой, он пользовался в основном жестами или брал нужный предмет. К концу года у мальчика повысился интерес к занятиям, так как, работая с книгой, он видел свои успехи и мог пользоваться доступными для себя средствами общения. Он стал выполнять трёхступенчатую инструкцию, лучше ориентироваться в пространстве и стал более раскрепощённым.

Используя эту книгу, мы столкнулись с тем, что невозможно собрать все темы занятий в одном пособии. Одна книга-липучка со временем становится привычной для детей и перестаёт вызывать тот интерес, который необходим для эффективной работы. Поэтому при подготовке к занятиям приходилось разрабатывать новые книги. Это позволило не только разнообразить игровые задания, но и поддерживать интерес детей к занятиям.

Книга-липучка повышает интерес к занятиям у детей с ОВЗ дошкольного возраста: они не только смотрят и ищут, но и трогают, переставляют предметы, могут сами выполнять роль ведущего в игре, например, когда играют парами. В сочетании с книгой используются дополнительные материалы. Например: «Найди мячик на странице, скажи (покажи), где он находится. А теперь найди мячик в комнате — где он лежит?» Это способствует заинтересованности ребёнка в решении поставленных задач.

Потенциал «Семейного виммельбуха» можно считать практически безграничным. Включение его в предметно-пространственную развивающую среду (РППС) групп ДОО будет способствовать не только повышению значимости детской книги и расширению игровой деятельности воспитанников, но и станет инновационной педагогической технологией, возможности которой можно применять на протяжении всего образовательного процесса.

Проблема использования ненормативной лексики студентами колледжа

Сураева С. Г., педагог-психолог,
ГБПОУ «ГК г. Сызрани»

«В начале было Слово...»
Евангелие от Иоанна [1]

Использование ненормативной лексики среди молодежи уже давно перестало быть темой, вызывающей удивление или негодование, но от этого не стало менее актуальным. Сегодня речь идет скорее о привычке и норме повседневной коммуникации, нежели о культурном запрете. Мат проникает повсюду: от повседневных разговоров до публичного пространства — сцены театров, экранов телевизоров, социальных сетей и даже выступлений известных деятелей культуры и власти. Дошло до того, что мы слышим эти выражения в педагогической среде: на курсах повышения квалификации, на административных совещаниях, при личном общении с педагогами, родителями, детьми.

С одной стороны, грубые выражения становятся способом выразить эмоции и подчеркнуть свою индивидуальность, создавая иллюзию принадлежности к определенному кругу общения. Но, с другой стороны, подобное явление свидетельствует о серьезном кризисе языковой культуры, отсутствии альтернативных способов самовыражения и снижения общего уровня образованности.

Общество стоит перед выбором: либо принять ситуацию как данность и отказаться от борьбы за чистоту речи, либо предпринять активные меры по возрождению уважения к языку и культуре общения. Вопрос остается открытым, но одно ясно точно: игнорирование проблемы ведет к деградации культурного наследия и снижению интеллектуального потенциала нации.

Этапы формирования ненормативной лексики у подростков

1970-1980 гг.	2020-2025 гг.
Ненормативный речевой фон социума отсутствовал	Ненормативный речевой фон социума — от 0
Знакомство со словами и их эмоциональным окрасом — 3-5 лет	Знакомство со словами и их эмоциональным окрасом — 3-5 лет
Запрет на использование — сразу, как только использовали	Запрет на использование — не обязательен (используют родители)
Использование со смысловой нагрузкой — 7-10 лет (в узком	Использование со смысловой нагрузкой — 7-10 лет (активное

мальчишеском кругу)	использование в среде сверстников)
Публичный запрет выполняется — 12-14 лет и старше	Публичный запрет игнорируется (нарушается во всех сферах) — 12-14 лет и старше — нецензурные выражения — обыденные обороты речи

Грубое слово было спутником человека издавна, традиционно появляясь в специфичных сферах деятельности вроде военного дела, строительства, медицины (особенно хирургии), экстремальных ситуациях и юморе. Оно помогало выразить эмоции там, где другие средства казались недостаточными. Однако после падения советской цензуры в 1990-х годах ситуация резко изменилась. Теперь уже непристойные выражения свободно звучали в литературе, кинематографе, музыке и социальных сетях. Они перестали восприниматься как нечто запретное и неприличное, превратившись почти в норму повседневного общения.

Исследование среди старшеклассников показало шокирующие цифры: подавляющее большинство (около 90 %) регулярно слушает музыку с использованием мата, около двух третей подростков признаются, что периодически используют грубый язык в разговорах с друзьями. О законах, ограничивающих использование ненормативной лексики, известно 80 % и соответственно не известно 20 % опрошенных.

Что же мы можем противопоставить этому всплеску? Несмотря на наличие законов РФ об административной ответственности [2] и пунктов в уставах учебных заведений, направленных на пресечение нарушений дисциплины, случаи использования ненормативной лексики встречаются все чаще. О количестве профилактических бесед и воспитательных моментов говорить не приходится, однако это не останавливает процесс, где привычные формы работы неэффективны.

Как сделать так, чтобы было «нельзя не потому, что внешний запрет, а потому, что запрет внутренний...»? Это отказ от культа желания и обретение собственных и общественных границ нормы, вернее возврат к утраченному. Это общественное осуждение ненормативной лексики и общественный контроль. Это кропотливая и последовательная работа, начинающаяся с себя. Активное вовлечение самих учащихся в создание инициатив, ориентированных на формирование позитивных ценностей и установок. Например, проведение интерактивных тренингов, направленных на развитие эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков, способно значительно повысить уровень осознанности молодых людей относительно последствий своего поведения.

Таким образом, ключевым фактором успеха является комплексное применение инновационных методов профилактики и тесное сотрудничество всех участников образовательного процесса. Именно такой подход способен привести к положительным изменениям и способствовать созданию здоровой коммуникативной среды.

Список литературы

1. Евангелие от Иоанна. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>(дата обращения 28.10.2025)
2. Кодекс Российской Федерации административных правонарушений от 30.12.2001 № 195-ФЗ // КонсультантПлюс : справочная правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/ (дата обращения 28.10.2025)

От диагностической проблемы к ресурсу развития: алгоритм построения индивидуальных маршрутов поддержки для учащихся начальной школы

Тагильцева Л. Н., педагог-психолог,
ГБОУ СОШ с. Троицкое м. р-на Сызранский Самарской области

Аннотация. В статье представлен авторский алгоритм работы педагога-психолога, позволяющий трансформировать результаты входной диагностики первоклассников в систему конкретных рекомендаций для родителей и педагогов. Ключевая идея подхода заключается в переформулировке выявленных трудностей адаптации из «диагностических проблем» в «зоны ближайшего развития». На основе анализа данных, полученных в сентябре 2025 года среди 17 первоклассников, разработаны и внедрены персонализированные маршруты поддержки, показавшие свою эффективность в снижении родительской тревожности и создании условий для успешной адаптации ребенка к школе. Материалы статьи представляют практическую ценность для специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: адаптация первоклассников, психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут, работа с родителями, профилактика дезадаптации, практика школьного психолога.

Период адаптации к систематическому обучению является значимым и зачастую критическим этапом в жизни ребенка и его семьи [3, с. 45]. Традиционно фокус внимания специалистов сосредоточен на трудностях самого первоклассника. Однако, как показывают данные практики, не менее острой проблемой становится рассогласование между ожиданиями родителей и реальными возможностями их детей. Данные анкетирования, проведенного в сентябре 2025 года среди родителей 17 первоклассников, выявили, что у 70 % родителей (12 из 17 семей) приоритетом являлись академические успехи («хорошие оценки», «быстрое чтение»), в то время как диагностика показывала первостепенную потребность детей в развитии базовых предпосылок учебной деятельности: произвольной регуляции, эмоциональной стабильности и коммуникативных навыков.

Этот дисбаланс не только усиливает тревогу всех участников образовательного процесса, но и приводит к неэффективному запросу к психологу, сформулированному в парадигме «исправления недостатков» ребенка. В связи с этим возникает проблема: как сделать результаты диагностики не констатацией проблем, а отправной точкой для конструктивного сотрудничества с родителями и педагогами?

Целью данной статьи является описание практического алгоритма, позволяющего преобразовать данные психологической диагностики в конкретные, персонализированные инструменты поддержки для семьи и школы. Теоретической основой для работы послужили идеи Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития» и научные труды, посвященные психологической готовности к школе [1; 5].

Методы и организация исследования

Исследование и практическая работа проводились на базе общеобразовательной школы в сентябре 2025 года. В исследовании приняли участие 17 учащихся первых классов (средний возраст 7-7,5 лет) и их родители.

Для решения поставленных задач был применен комплекс диагностических методик, направленных на оценку интеллектуального, личностно-мотивационного и эмоционально-волевого компонентов готовности к школе:

1. Беседа о школе (Т. А. Нежнова) для выявления преобладающего мотива (учебный, игровой, внешний).
2. Методика «Домик» (Н. И. Гуткина) для оценки произвольного внимания, зрительно-моторной координации и пространственного восприятия [1].
3. Методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин) для анализа умения действовать по правилу и образцу.
4. Анкетирование родителей, разработанное автором, для изучения их ожиданий, тревог и оценки актуального состояния ребенка.
5. Наблюдение за поведением детей в учебной ситуации и во время нерегламентированного общения.

Особое значение имел сравнительный анализ данных, полученных от родителей и результатов психологической диагностики детей, что позволило выявить зоны наибольшего рассогласования и определить приоритеты для сопровождения.

Описание практики: алгоритм работы

На основе анализа диагностических данных был разработан и апробирован трехэтапный алгоритм работы, позволяющий трансформировать выявленные трудности в конкретные инструменты поддержки.

Этап 1. Совместный анализ «зоны ближайшего развития». На данном этапе проводились индивидуальные консультации с родителями, где акцент смешался с поиска «недостатков» ребенка на выявление потенциала развития. Родителям представлялись результаты диагностики в формате сильных сторон («хорошо развита коммуникация», «высокая познавательная активность») и зон, требующих поддержки («формирование произвольности», «развитие эмоциональной регуляции»).

Этап 2. Разработка персонализированных рекомендаций. Для каждой выявленной «зоны развития» создавался набор конкретных инструментов для родителей и педагогов. Проиллюстрируем это на примерах:

Кейс 1. «Зона развития» — саморегуляция и произвольное внимание

— Запрос родителя: «Ребенок не может усидеть на месте, постоянно отвлекается».

— Рекомендации для родителей: стратегия «динамических пауз» при выполнении домашних заданий с использованием игр с правилами («Съедобное-несъедобное»).

— Рекомендации для педагога: прием «пошаговой инструкции», возможность тактильного контакта для привлечения внимания.

Кейс 2. «Зона развития» — эмоциональная стабильность

— Запрос родителя: «Ребенок с нежеланием идет в школу, часто волнуется».

— Рекомендации для родителей: система «антитревожных ритуалов» («карман храбрости» с небольшим предметом-талисманом).

— Рекомендации для педагога: стратегия «ситуации гарантированного успеха», предупреждение о вызове к доске.

Этап 3. Создание единой стратегии поддержки

Рекомендации для родителей и классного руководителя синхронизировались, что позволяло создать для ребенка целостную, непротиворечивую среду. Например, для ребенка с трудностями произвольной регуляции создавалась единая система поддержки: учитель использовал визуальные инструкции на уроке, а родители применяли те же методы организации деятельности при выполнении домашних заданий.

Результаты и обсуждение

Реализация трехэтапного алгоритма работы показала устойчивую положительную динамику по следующим направлениям:

— Качественные изменения в запросах родителей

В течение октября 2025 года отмечалась трансформация родительских обращений: если в начале учебного года 70 % запросов касались академических достижений («почему не получаются прописи», «медленно читает»), то к концу адаптационного периода 65 % обращений были связаны с вопросами психологического благополучия («как помочь наладить отношения с одноклассниками», «как снизить тревожность перед контрольными работами»).

— Динамика эмоционального состояния учащихся

По данным повторного наблюдения, у 14 из 17 первоклассников отмечалось: снижение эмоционального напряжения в учебных ситуациях; повышение учебной мотивации; улучшение показателей произвольной регуляции поведения.

Особенно значительные изменения наблюдались у детей, для которых были разработаны комплексные системы поддержки с участием родителей и педагогов.

— Обратная связь от участников образовательного процесса

Анализ обратной связи от родителей показал:

— «Стала лучше понимать, как помочь ребенку адаптироваться к школе»

— «Совместные с психологом рекомендации помогли создать дома щадящий режим»

— «Исчезло чувство растерянности, появилась понятная стратегия поддержки»

Классные руководители отметили: снижение конфликтных ситуаций в классе, повышение вовлеченности детей в учебный процесс, улучшение психологического климата в коллективе.

Полученные результаты подтверждают эффективность разработанного алгоритма работы и его соответствие современным подходам в психолого-педагогическом сопровождении [2; 4].

Выводы

1. Предложенный трехэтапный алгоритм работы позволяет трансформировать данные диагностики из констатации проблем в практический инструмент поддержки учащихся.

2. Ключевым фактором эффективности является синхронизация действий родителей и педагогов на основе единой стратегии сопровождения.

3. Персонализированный подход к разработке рекомендаций способствует созданию психологически безопасной образовательной среды и успешной адаптации первоклассников.

4. Описанная методика может быть рекомендована к использованию в работе педагогов-психологов образовательных организаций.

Список литературы

1. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — Москва : Академический Проект, 2000. — 184 с.
2. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия / А. Я. Варга. — Санкт-Петербург : Речь, 2001. — 144 с.
3. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — Санкт-Петербург: Союз, 1997. — 224 с.
4. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. — Москва : ТЦ «Сфера», 2005. — 240 с.
5. Цукерман, Г. А. Введение в школьную жизнь / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. — Москва : Генезис, 2003. — 128 с.

Развитие духовно-нравственных качеств и воспитание волонтерских инициатив у детей старшего дошкольного возраста через настольную игру «Добрята»

**Таркина А. В., педагог-психолог,
Некрасова Г. Н., педагог-психолог,
СП детский сад № 26 «Золотой улей» ГБОУ СОШ № 22 г. о. Чапаевск**

Тема развития духовно-нравственных качеств и воспитания волонтерских инициатив у детей старшего дошкольного возраста является крайне важной в современном обществе. В условиях глобализации и изменения социальных норм, воспитание у детей таких качеств, как отзывчивость, доброта и желание помогать другим, становится особенно актуальным. Настольная игра «Добрята» предоставляет уникальную возможность для формирования этих качеств через игровую деятельность, что делает процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Целью данного исследования является изучение влияния настольной игры «Добрята» на развитие духовно-нравственных качеств и волонтерских инициатив у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучить методики, способствующие развитию духовно-нравственных качеств у детей.
2. Обосновать выбор настольной игры «Добрята» как инструмента для достижения поставленных целей.
3. Провести диагностику начальной ситуации и ее результатов в ходе эксперимента.
4. Проанализировать и представить данные в виде таблиц.

В сентябре 2024 года в исследовании приняли участие 41 человек.

Для исследования детей мы использовали пакет диагностических методик для изучения уровня духовно-нравственного воспитанности дошкольников.

Использование игровых методов, в частности, специально разработанной настольной игры «Добрята», позволяет не только повысить уровень мотивации детей к проявлению добрых поступков, но и существенно развить навыки коммуникации, сотрудничества, взаимопомощи. Яркие игровые ситуации, интерактивные задания и элементы положительного подкрепления создают благоприятные условия для формирования у малышей устойчивых положительных нравственных ориентиров, а также способствуют развитию их волонтерских инициатив и инициативности.

Причина актуальности использования «Добрята» кроется в необходимости поиска современных педагогических средств и методов,

которые бы позволяли интегрировать воспитание нравственных качеств в игровой и познавательной деятельности детей. В этом контексте, игра «Добрята» выступает как уникальный педагогический инструмент, сочетающий игровые, обучающие и мотивационные функции, что делает её особенно эффективной в практике старшего дошкольного образования.

Перед началом внедрения данной методики был проведён диагностический этап, целью которого стало выявление уровня развития духовных и нравственных качеств у детей. В качестве методов диагностики использовались систематические наблюдения за поведением детей в групповых и индивидуальных ситуациях. Также проводились беседы и анкетирование педагогов, а для оценки эмоциональных и социально-личностных особенностей детей использовались выполнение индивидуальных проектов, рисунков и рассказов на темы, связанные с добротой и помощью. Эти методы позволили получить объективную картину начального уровня развития нужных качеств.

Результаты диагностики показали, что у большинства детей наблюдается недостаточно развитый уровень навыков сотрудничества, взаимопомощи и эмпатии. В частности, было установлено, что около 60 % детей не проявляют инициативу в волонтерских и доброжелательных поступках, а лишь 40 % детей активно участвуют в совместных играх. Также наблюдался низкий уровень развития эмпатических способностей, что свидетельствует о слабой склонности детей проявлять сочувствие и эмоциональную отзывчивость к окружающим.

Таблица 1.
Диагностические показатели уровня нравственного развития детей
до внедрения игры «Добрята»

Показатель	Процент детей (%)	Комментарий
Не проявляют инициативу в волонтерской деятельности	60 %	Отсутствие желания совестно участвовать в добрых делах без внешнего поощрения
Проявляют интерес к совместным играм	40 %	Недостаточный уровень социальной активности и инициативы в групповой деятельности
Уровень эмпатии	Низкий	Склонность детей к эмоциональной изоляции, слабая чувствительность к чужим переживаниям

В качестве педагогического инструмента для формирования указанных качеств была разработана настольная игра «Добрята». Эта игра включает в себя разнообразные задания, направленные на развитие коммуникационных, эмоциональных и социально-личностных навыков у малышей. Основными

элементами игры являются интерактивные задания, требующие командной работы, что способствует развитию навыков совместного решения проблем и общения. Также в игру включены ситуационные задачи, моделирующие жизненные ситуации, которые обучают детей проявлять эмпатию, делиться ресурсами, помогать товарищам, брать инициативу на себя.

После внедрения «Добрят» в педагогическую практику было проведено повторное диагностирование. Результаты этого этапа показали существенные позитивные изменения по ключевым показателям. Участие детей в совместных активностях значительно возросло: по данным, около 80 % детей проявляют инициативу в совместных играх, что на 40 % выше начального уровня. Также отмечается рост случаев оказания помощи товарищам, который вырос до 75 %. Самое значимое изменение — уровень эмпатии повысился, что подтверждает развитие у детей способности чувствовать и учитывать эмоциональные состояния окружающих.

Таблица 2.
Результаты внедрения настольной игры «Добрята»:
изменения в мотивации и поведении детей

Показатель	Процент детей (%)	Изменение по сравнению с началом (%)	Комментарий
Проявляют инициативу в совместных играх	80 %	+40 %	Значительное увеличение активности и инициативности в коллективных взаимодействиях
Увеличение случаев помощи друг другу	75 %	+60 %	Повышение уровня взаимопомощи и поддержки среди детей, что свидетельствует о внедрении ценностей доброжелательности
Уровень эмпатии	Высокий	↑	Значительный прогресс в способности понимать и сопереживать другому, что свидетельствует о формировании у детей нравственных основ

Результаты подтверждают эффективность использования игры «Добрята» как метода воспитания нравственных качеств у дошкольников. Визуализировать динамику улучшения можно через графики и диаграммы, которые показывают рост соответствующих показателей, что дает убедительные аргументы в пользу внедрения данной методики.

Дальнейшие перспективы развития связаны с расширением использования «Добрят» в различных возрастных группах, а также интеграцией её в семейные и социокультурные инициативы. Можно предположить включение игровых элементов в проектную деятельность, организацию благотворительных акций, экологических проектов и совместных добрых дел, что поможет закреплять позитивный опыт и формировать устойчивую компетентность детей в области нравственного поведения и волонтерской инициативы.

Возрастные различия влияния семейного воспитания на проявления личностной и школьной тревожности у детей: результаты сравнительного анализа

Трусова Д. С., магистрант,

Самарский государственный социально-педагогический университет;

Савицкая Е. М., к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии,

Самарский государственный социально-педагогический университет,

г. Самара

Аннотация. В статье рассматриваются возрастные различия влияния семейного воспитания на проявления личностной и школьной тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста. Эмпирическое исследование, проведенное на выборке детей 8-12 лет и их родителей, позволило выявить специфику проявлений тревожности в разные возрастные периоды и определить взаимосвязь с типами детско-родительских отношений. Результаты показали, что у младших школьников тревожность имеет ситуативный характер и чаще связана с ожиданиями одобрения со стороны родителей и педагогов, тогда как у средних школьников она приобретает личностную направленность, отражая внутренние сомнения и стремление к самоутверждению.

Ключевые слова: детская тревожность, личностная тревожность, школьная тревожность, детско-родительские отношения, младший школьный возраст, средний школьный возраст, эмоциональное принятие

Тревожность занимает одно из центральных мест в системе эмоциональных состояний человека и рассматривается как сложный психологический феномен, включающий когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

В классических психоаналитических представлениях З. Фрейд [4] рассматривал тревогу как внутренний сигнал, предупреждающий о конфликте между бессознательными влечениями и социальными ограничениями. С точки зрения отечественной психологии, тревожность тесно связана с особенностями мотивационно-потребностной сферы. Л. С. Выготский [1] отмечал, что эмоциональные состояния человека, включая тревогу, формируются тогда, когда между стремлениями и возможностью их реализации возникает внутреннее противоречие. В школьном возрасте это противоречие часто связано с несоответствием между учебными требованиями и возможностями ребенка. В свою очередь, А. М. Прихожан [3] определяла тревожность как устойчивое состояние неуверенности в одобрении со стороны значимых

взрослых — родителей и педагогов. Она подчеркивала, что тревожность в детском возрасте не является исключительно врожденным свойством, а формируется в контексте эмоционального опыта взаимодействия с ближайшим окружением.

Детско-родительские отношения, в свою очередь, выступают основным фактором формирования эмоционального благополучия ребенка. Э. Фромм [5] выделял два базовых типа родительской любви — безусловную, основанную на принятии, и условную, связанную с требовательностью и дисциплиной. Гармоничное сочетание этих форм обеспечивает у ребенка баланс между чувством защищенности и стремлением к самостоятельности. Нарушение этого равновесия, например, при чрезмерной критике или гиперопеке, приводит к внутреннему напряжению и тревожным переживаниям.

Возрастная специфика проявлений тревожности обусловлена изменением структуры значимых отношений. В младшем школьном возрасте ребенок ориентирован на мнение родителей и учителей, а основным источником тревоги становится страх потерять их одобрение. В среднем школьном возрасте возрастают влияние сверстников, что приводит к смещению тревожных переживаний в сферу межличностного общения и социальной самооценки [2]. При этом сохраняется зависимость от семейной поддержки: эмоциональная стабильность родителей остается важным условием внутреннего равновесия ребенка.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «Школа №» г. Самары. В нем приняли участие 92 человека, включая 46 детей и их родителей. Детская выборка включала 22 учащихся 3-х классов (младший школьный возраст) и 24 учащихся 6-х классов (средний школьный возраст). Возраст испытуемых составлял от 8 до 12 лет. Отбор испытуемых обеспечивал сбалансированность по полу и возрасту, что позволило корректно провести сравнительный анализ.

В таблице 1 представлены уровни тревожности у младших и средних школьников по методике Л.А. Филлипса.

Таблица 1
Сравнительный анализ уровней тревожности у младших школьников по методике Л. А. Филлипса, %

Фактор тревожности	Младший школьный возраст			Средний школьный возраст		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Общая тревожность в школе	32	41	27	29	50	21
Переживание	29	45	26	37	46	17

Фактор тревожности	Младший школьный возраст			Средний школьный возраст		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
социального стресса						
Фruстрация потребности в достижении успеха	33	43	24	34	48	18
Страх самовыражения	36	41	23	41	42	17
Страх проверки знаний	34	43	23	32	48	20
Страх несоответствия ожиданиям взрослых	38	40	22	28	47	25
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	30	46	24	33	45	22
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	27	45	28	26	49	25

Результаты по методике Л. А. Филлипса показали, что у младших школьников тревожность имеет выраженный оценочно-зависимый характер. Преобладающими являются страх несоответствия ожиданиям взрослых (38 %) и страх проверки знаний (34 %), что отражает зависимость самооценки ребенка от реакции значимых взрослых. Также высокие показатели зафиксированы по шкале страха самовыражения (36 %), указывая на неуверенность в публичных ситуациях. Таким образом, тревожность младших школьников носит ситуативный и оценочный характер, усиливающийся под воздействием ожиданий родителей и педагогов.

У учащихся среднего школьного возраста тревожность имеет более устойчивый, личностный характер. Высокие значения наблюдаются по шкале страха самовыражения (41 %) и социального стресса (37 %), что указывает на рост значимости межличностных отношений и мнения сверстников. В среднем возрасте тревожность становится внутренне окрашенной, отражая формирующуюся самооценку и потребность в признании. Таким образом, у средних школьников тревожность обусловлена не только оценкой взрослых,

но и внутренними сомнениями, страхом социальной изоляции и стремлением к самоутверждению.

Наглядно сравнительный анализ уровней тревожности у младших школьников по методике Л.А. Филлипса представлен на рисунке 1.



Рисунок 1. Уровни тревожности у младших и средних школьников, %

Результаты, представленные в таблице 2, демонстрируют наличие выраженных возрастных различий в характере детско-родительских отношений. В младшем школьном возрасте преобладают показатели по шкалам «принятия» (41 %) и «кооперации» (32 %), что отражает эмоционально теплое взаимодействие, поддержку и доверительные отношения между родителями и ребенком. Наличие высоких значений по шкале «симбиоза» (27 %) свидетельствует о стремлении родителей быть чрезмерно вовлеченными в жизнь ребенка и ограничивать его самостоятельность, что типично для начальных этапов школьного обучения.

Таблица 2.
Сравнительный анализ особенностей детско-родительских отношений
у родителей младших и средних школьников
по методике А. Я. Варга, В. В. Столина

Шкала опросника	Младший школьный возраст		Средний школьный возраст	
	Кол-во родителей с высокими баллами	% от выборки	Кол-во родителей с высокими баллами	% от выборки
Принятие	9	41	8	33
Кооперация	7	32	6	25

Шкала опросника	Младший школьный возраст		Средний школьный возраст	
	Кол-во родителей с высокими баллами	% от выборки	Кол-во родителей с высокими баллами	% от выборки
Симбиоз	6	27	6	25
Авторитарная гиперсоциализация (контроль)	3	14	5	21
Маленький неудачник	2	9	3	13
Итого	22	100	24	100

В то же время у родителей детей среднего школьного возраста отмечается снижение доли позитивных форм взаимодействия и усиление контролирующих тенденций. Показатели по шкале «авторитарной гиперсоциализации» повышаются с 14 % до 21 %, а по шкале «маленький неудачник» — с 9 % до 13 %. Это отражает стремление родителей сохранить влияние и управлять поведением ребенка в период его возрастного самоутверждения.

Следовательно, можно отметить, что по мере взросления ребенка характер родительского отношения претерпевает закономерные изменения: эмоциональная поддержка постепенно уступает место контролю и повышенной требовательности. В младшем возрасте родительская забота чаще выражается через принятие и сотрудничество, тогда как в среднем школьном возрасте усиливается дистанцированность и тревожная опека.

Сравнительный анализ выявил возрастные различия взаимосвязи тревожности и семейного воспитания. У младших школьников тревожность носит ситуативный характер и чаще связана с внешней оценкой. Преобладает страх несоответствия ожиданиям взрослых и проверки знаний, что отражает зависимость эмоционального состояния от отношения родителей и педагогов. У учащихся среднего школьного возраста тревожность становится более устойчивой и личностно окрашенной. Источником напряжения выступают не только требования взрослых, но и отношение сверстников, а также собственные ожидания и стремление к самоутверждению. Полученные данные показывают, что в семьях младших школьников преобладают принятие и сотрудничество, создающие ощущение безопасности и снижающие тревожность. В среднем школьном возрасте усиливаются контролирующие тенденции и снижается эмоциональная поддержка, что повышает внутреннее напряжение ребенка.

Таким образом, по мере взросления ребенка характер родительского отношения изменяется и влияет на уровень тревожности. В младшем возрасте защитным фактором выступает эмоциональная поддержка, а в среднем — уважение к автономии при сохранении доверительных отношений. Баланс между этими элементами является условием эмоционального благополучия и профилактики повышенной тревожности у детей.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы. / Л. С. Выготский. — Москва : Юрайт, 2025. — 281 с.
2. Краева, И. В. Общение в системе «родитель — ребенок» как условие нивелирования тревожных состояний младших школьников / И. В. Краева, Т. А. Серебрякова // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2024. — № 3. — С. 25-29.
3. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 192 с.
4. Фрейд, З. Торможение, симптом и тревога / З. Фрейд ; пер. с нем. А. М. Боковикова. — Москва : ООО «Фирма СТД», 2006. — С. 227-308.
5. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм ; пер. с англ. А. В. Александровой. — Москва : ACT, 2022. — 224 с.

Взаимодействие педагога-психолога и учителя-логопеда в ходе реализации программы «Учимся жить в России и говорить по-русски»

**Усанова Л. Е., учитель-логопед,
Мельникова Ю. В., педагог-психолог,
МБУ ДО «ЦППМСП «Помощь» г. о. Самара»**

Проблема адаптации детей-мигрантов и интеграции их в новый социум с каждым годом становится все более актуальной. Увеличение численности обучающихся, не владеющих русским языком, констатируют даже на так называемых «новых территориях», недавно вошедших в состав РФ. В «Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2026 — 2030 годы» говорится о том, что в настоящее время «фиксируется рост численности иностранных граждан», а также о том, что «в перспективе до 2030 года данная тенденция будет сохраняться, обуславливая необходимость удовлетворения потребности российской экономики в иностранных работниках» [1]. Следовательно, количество детей-мигрантов и в дальнейшем будет увеличиваться, поэтому следует констатировать, что проблема позитивной интеграции этой категории обучающихся в российский социум — один из серьезнейших вызовов, требующих скорейшего решения.

Успешная адаптация невозможна без освоения русского языка. К сожалению, значительную долю мигрантов, как свидетельствуют данные, приводимые в «Концепции государственной политики Российской Федерации на 2026-2030 годы», составляют «низкоквалифицированные работники», представители самых малообразованных и наименее обеспеченных слоев населения из республик бывшего СССР. В подавляющем большинстве случаев эти люди не имеют мотивации к изучению языка, обучению детей и их интеграции в новый социум. Дети практически не владеют русским языком, не хотят учиться.

Одним из основных направлений реализации «Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2026 — 2030 годы» является «содействие адаптации иностранных граждан, способствующее успешному освоению ими русского языка, усвоению общепризнанных в российском обществе норм поведения» [2].

В соответствии с этими требованиями в Центре «Помощь» разработана и реализуется дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Учимся жить в России и говорить по-русски». Эта программа, рассчитанная на 1 год обучения, реализуется на базе Центра и в ряде школ городского округа Самара с 2012 года. Программа постоянно

совершенствуется с учетом накопленного в ходе реализации опыта, а также в соответствии с требованиями Министерства образования.

Программа «Учимся жить в России и говорить по-русски» нацелена на ведение работы с не владеющими русским языком детьми 8-14 лет из семей мигрантов. Периодичность занятий — 2 раза в неделю. Программа состоит из трех блоков, в ходе освоения которых ребята овладевают основами грамотной русской речи, а также знакомятся с особенностями жизни в нашей стране, с основными вехами нашей истории, получают информацию о традициях и обычаях народов РФ. Работа по программе ведется педагогом-психологом (социальным педагогом), являющимся исконным носителем русского языка, и учителем-логопедом. Основная задача, которая должна быть решена в ходе занятий, — это формирование у обучающихся толерантных жизненных установок и навыков конструктивного взаимодействия в условиях и с учетом требований нового социума. Безусловно, без овладения грамотной русской речью детьми-мигрантами добиться каких-либо результатов невозможно. Следовательно, работа по речевому развитию обучающихся является важнейшей составляющей не только работы по программе, но и залогом успешной адаптации детей-мигрантов. В этом плане особое значение имеет четкость, системность и слаженность взаимодействия педагога-психолога и учителя-логопеда, который участвует в реализации программы. Чтобы кризис аккультурации, который переживают обучающиеся из семей мигрантов, протекал легче и был менее продолжительным, необходимо как можно раньше начинать работу по адаптации этих детей к новым условиям проживания.

Реализация программы «Учимся жить в России и говорить по-русски» начинается с диагностики, которую проводят совместно педагог-психолог и учитель-логопед посредством интервью и метода наблюдения. В качестве переводчика обычно приглашается кто-либо из членов семьи, более длительное время проживающий в нашей стране. Эти родственники присутствуют на занятиях до тех пор, пока уровень овладения речью обучающегося не станет достаточным для эффективного общения с педагогами.

Необходимо отметить особую роль реабилитационной активности семьи, так как именно «семья является интимной средой обитания личности, основным фактором и условием её успешной социализации» [8].

Именно поэтому обязательными на 1 этапе являются беседа с родителями и проведение родительского собрания, в ходе которого родителям разъясняется важность овладения детьми русским языком, способы поддержки режима речевого общения на русском языке в домашних условиях, например, во время прогулки, подготовки к занятиям и т.д. Родители должны четко осознавать, что овладение русским языком — это путь сохранения

жизни и здоровья их детей, профилактика втягивания несовершеннолетних в экстремистские сообщества и другие асоциальные группировки.

На основе анализа результатов диагностики дети делятся на подгруппы в зависимости от уровня владения языком, далее составляются индивидуальные траектории освоения программы.

Основная задача логопеда на 1 этапе обучения — как можно активнее вести работу по расширению словарного запаса детей, по развитию интереса к освоению русского языка. Важную роль в этот период играет использование наглядных материалов, видеосюжетов, презентаций — т.е. средств, позволяющих задействовать все каналы восприятия информации, чтобы сделать процесс запоминания новых слов ярким, интересным, наиболее эффективным.

Очень важно, чтобы педагог-психолог, реализующий программу, в этот период проявлял особое внимание к психоэмоциональному состоянию детей, особенно тех, кому освоение языка дается с большим трудом. Вследствие того, что дети, оказавшиеся в совершенно новой для них социокультурной среде, переживают кризис аккультурации, их психологическое состояние отличается нестабильностью. Принимающий социум воспринимается детьми-мигрантами как отвергающий, самооценка обучающихся в этот период, как правило, диагностируется как неадекватная.

В ходе занятий педагог-психолог, учитывая рекомендации учителя-логопеда, распределяет детей по парам по принципу: сильный+слабый, лидер+ведомый. Работа в парах помогает детям чувствовать поддержку, проявлять эмпатию, развивает навыки конструктивного взаимодействия. В ходе выполнения упражнений на снятие напряжения также формируются навыки говорения.

Основной контингент обучающихся по программе «Учимся жить в России и говорить по-русски» в Центре «Помощь» детей — это таджики, узбеки, азербайджанцы и армяне. Языки этих народов существенно отличаются от русского языка, так как принадлежат к другим группам индоевропейских языков, таких как иранская, тюркская и другие. В этих языках нет категории рода, поэтому детям сложно овладеть особенностями русской речи, связанными с этой чертой, характерной для славянских языков. Трудности возникают не только с запоминанием того, к какому роду относится то или иное существительное, но и, как следствие, с выбором формы глаголов прошедшего времени и т.д. Бедность словаря, сложность овладения грамматическим строем речи — с такими проблемами сталкиваются дети, приехавшие вместе с родителями-мигрантами в нашу страну.

Помимо сложностей, связанных с использованием в речи категории рода, освоение русского языка обучающимися затрудняется в связи с

необходимостью формирования навыков понимания сущности таких аспектов, как категория одушевленности — неодушевленности, предложно-падежная и видо-временная системы. Чтобы преодолеть страх допущения ошибок в использовании русской речи, страх насмешек, в ходе проведения занятий активно используется возможность хорового ответа, работа в группах, разыгрывание диалогов, инсценировки сюжетных картинок, т.е. такие формы работы, которые снимают напряжение, позволяют детям чувствовать себя частью группы, поддерживающего сообщества, что очень важно для этой категории детей, менталитет которых формировался в условиях коллективистской культурной среды.

Парные и групповые формы работы помогают детям научиться контролировать свою деятельность в составе группы, уважать ценности и правила, принятые группой, обосновывать свое мнение, в том числе и с использованием родного языка, и отстаивать свою позицию конструктивными способами, что имеет важное значение в плане формирования навыков законопослушного поведения и профилактики агрессивности.

В ходе реализации программы педагог-психолог использует упражнения, способствующие развитию у обучающихся навыков саморегуляции, позитивной самопрезентации. Большое внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта, повышению самооценки подростков, познанию себя, своих ресурсов. Детям предлагается выполнение творческих заданий, участие в конкурсах кулинарного мастерства, народных песен и танцев, выразительного чтения — все это способствует формированию у детей позитивного мировосприятия, стимулирует стремление к познанию нового, расширению кругозора. Необходимо отметить, что большинство исследователей подчеркивают «здоровьесохраняющую функцию культуры для развития детской личности. Интеграция ребенка в новую культуру — культуру большинства» — проходит наиболее эффективно при сохранении национальных культурных традиций, что «расширяет репертуар поведения человека, делает психику более устойчивой» [8].

В ходе реализации программы дети осваивают не только тематические блоки, содержащие информацию о предметах, которые им предстоит изучать в российских школах, но и нормы вежливого взаимодействия и лексический минимум, необходимый для общения в школе и в быту.

В ходе психологических занятий дети из семей мигрантов получают информацию о важных вехах истории нашей страны и традициях. Участвуют в мероприятиях, посвященных Дню Победы, Дню памяти и Скорби, Дню России. Знакомятся с обычаями празднования Рождества, Пасхи, учатся уважительно относиться к иным культурным, религиозным традициям и нормам. В ходе реализации программы «Учимся жить в России и говорить по-русски» большое внимание уделяется формированию у обучающихся

позитивной этноидентичности, преодолению этноцентрической установки и выработке навыков ответственного социального поведения, уважительного отношения к духовно-нравственным ценностям народов Российской Федерации. С этой целью в содержание программы включены тренинги этносензитивности, дающие возможность разбирать сложные ситуации межкультурного взаимодействия, вырабатывать навыки этнотolerантности и бесконфликтного общения.

Программа «Учимся жить в России и говорить по-русски» реализуется специалистами Центра более 10 лет, что позволило не только накопить большой опыт, но и выстроить четкую систему взаимодействия педагога-психолога и учителя-логопеда. Положительные отзывы родителей и детей свидетельствуют о практикоориентированном характере программы, актуальности её содержания и используемых педагогических технологий.

Список литературы

1. Волков, Г. Н. Этнопедагогический заметки / Г. Н. Волков // Советская педагогика. — 1991. — № -. — С. 89-94.
2. Гукаленко, О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : дис.... д-ра пед.наук / О. В. Гукаленко. — Ростов на дону : Изд-во Ростов.гос.пед.ин-та, 2000.
3. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. — Москва : Народное образование, 1999.
4. Косик, В. И. Тревоги и заботы национальной школы / В. И. Косик // Педагогика. — 1997. — № 1. — С. 64-68.
5. Лебедева, Н. М. Социальная психология этнических миграций / Н. М. Лебедева. — Москва : ИЭА РАН, 1993.
6. Палаткина, Г. В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: дис.... д-ра пед.наук / Г. В. Палаткина. — Москва, 2003.
7. Об утверждении Федеральной программы развития образования. Федеральный закон от 10.04.2000 N 51-ФЗ // КонсультантПлюс : справочная правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_26881/
8. Фоменко, Н. В. Этнологические основы современной теории мигрантской педагогики / Н. В. Фоменко // Вестник ТГПИ. — 2012. — Спецвыпуск № 1.

Коррекционная и профилактическая работа в направлении буллинга для социализации обучающихся с нарушениями интеллекта

Устинова К. Е., педагог-психолог,
ГБОУ школа-интернат № 115 г. о. Самара

Аннотация. Представленная статья посвящена проблеме социализации обучающихся с нарушением интеллекта, сохранению их психологического здоровья. В статье рассмотрен случай из педагогической практики, где показана польза коррекционного занятия для обучающихся с нарушением интеллекта «Буллинг в коллективе, как распознать и что делать?». В итоговой части статьи делается вывод о том, что коррекционная и профилактическая работа в направлении буллинга и травли является неотъемлемой частью социализации обучающихся с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушением интеллекта, психологическое здоровье, буллинг, травля, социализация.

Формирование социальных норм у обучающихся с нарушением интеллекта остается актуальным, несмотря на активную работу в направлении инклюзии образования. Социальные нормы — это предписания, устанавливающие, задающие и регулирующие отношения и взаимодействия членов любых социальных групп в единой структуре общества. Они переводят величные требования общества и групп в эталоны, модели, стандарты модально-должного, обязательного, приемлемого (или запрещенного, неодобряемого) поведения входящих в эти группы индивидов, адресуя эти требования личности [1, с. 10].

С обучающимися среднего звена, имеющими нарушение интеллекта, были проведено коррекционное занятие на тему «Буллинг в коллективе, как распознать и что делать?».

Тема буллинга и травли была затронута неслучайно. Дети с нарушениями интеллекта очень внушаемы и быстро попадают под постороннее влияние. Они часто копируют поведение окружающих, не давая себе отчета в его характере [3, с. 116].

Важно, чтобы дети не только познакомились с понятием буллинга, но и научились его идентифицировать в процессе взаимодействия среди сверстников. Необходимо донести до детей представление о деструктивном, непозволительном характере взаимоотношений и нормой общения.

Занятие состояло из трех частей. Вводная часть, которая проходила в формате игры «Кто я. Кто они». Основная часть, в которой дети дискутировали на тему буллинга в коллективе; смотрели фрагмент фильма

Александра Башарина «Новенькая» (НРОО ДЮЦ «КИНОТЭЛ» Киношкола-студия «КРЕДО»); выявляли основные признаки травли; участвовали в ролевой игре «Меня травят. Что делать?». Заключительная часть с подведение итогов занятия.

В заключительной части, одного из занятий, обучающийся поделился личным опытом травли, который он получил, обучаясь в общеобразовательной школе с 1 по 4 класс. Благодаря занятию обучающийся понял, что такое поведение в отношении него было неприемлемо и недопустимо.

В дальнейшем было выявлено, что данный подросток часто сам проявлял аутоагрессию и агрессию по отношению к сверстникам, пытался подавлять других детей (физически более слабых), проявлял демонстративное поведение.

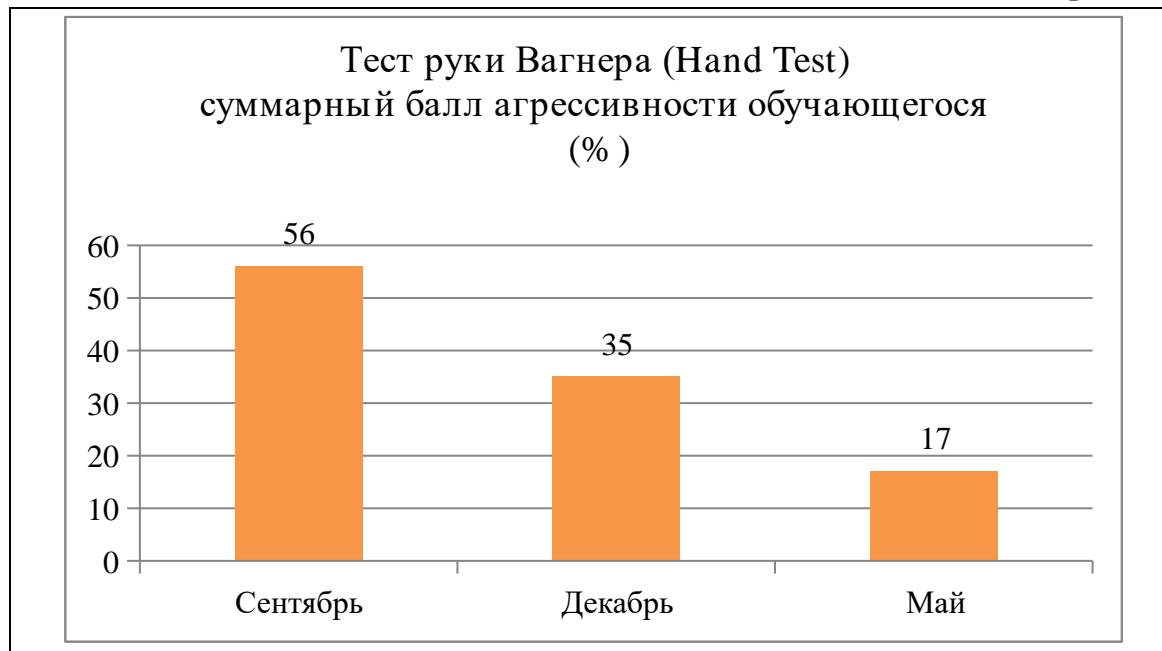
Такое поведение подростка свидетельствует о том, что после пережитых травмирующих ситуаций в общеобразовательной школе у обучающегося действовал механизм замещения.

Замещение (по Р. Плутчику) — это высвобождение скрытых эмоций, обычно гнева, на предметах, животных или людях, воспринимаемых, как менее опасные для индивида, чем те, которые действительно вызвали эмоции [4, с. 38].

Наблюдение и диагностика обучающегося по проективной методике Э. Вагнера «Тест руки» выявили повышенный уровень агрессии и страха у подростка [2].

Дальнейшая групповая и индивидуальная работа с обучающимся позволила снизить уровень агрессии и тревожности, наладить взаимоотношения внутри коллектива (Диаграмма 1).

Диаграмма 1.



Основная проблема при работе с обучающимися с нарушениями интеллекта в направлении профилактики и коррекции буллинга (травли) заключается в том, чтобы информация преподносилась в доступной игровой форме, но с четким разграничением приемлемого и неприемлемого поведения, чтобы сформировать у детей здоровую модель межличностного взаимодействия в коллективе.

В заключении, хотелось бы отметить, что социализация обучающихся с нарушениями интеллекта является неотъемлемой частью воспитания для сохранения их психологического здоровья. Профилактическая и коррекционная работа в направлении буллинга и травли поможет повысить уровень социализации и комфортного существования в социуме обучающихся с нарушениями интеллекта.

Список литературы

1. Бобнева, М. И. Социальные нормы и регуляция поведения : автореф. дис. / М. И. Бобнева ; Институт психологии АН СССР. — Москва : Институт психологии АН СССР, 1980. — 286 с.
2. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности : учебник для вузов // О. П. Елисеев. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство «Юрайт», 2025. — 390 с. — (Высшее образование). URL: <https://urait.ru/bcode/562721> (дата обращения: 09.10.2025).
3. Ляпидевский, С. С. Клиника олигофрении : учеб. пособие для студентов дефектол. / С. С. Ляпидевский, Б. И. Шостак. — Москва : Просвещение, 1973. — 136 с.
4. Романова, Е. С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. / Е. С. Романов, Л. Р. Гребенников. — Мытищи : Талант, 1996. — 144 с.

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровня стресса в подростковом возрасте

The relationship between emotional intelligence and stress levels in adolescence

Финогина Д. А., магистрант,

Самарский государственный социально-педагогический университет;

Савицкая Е. М. — к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии,

Самарский государственный социально-педагогический университет,

г. Самара

Finogina Daria Andreevna - Graduate Student,

Samara State Socio-Pedagogical University;

Savickaya Elena Matveevna — Candidate of Psychological Sciences,

Samara State University of Social Sciences and Education,

Samara

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи эмоционального интеллекта и уровня стресса у детей подросткового возраста. На представленных результатах выборки из 30 респондентов был проведен корреляционный анализ компонентов эмоционального интеллекта с уровнем стресса. При проведении исследования использовались опросник «ЭмИн» Д. В. Люсина и «Шкала воспринимаемого стресса ШВС-Д». Результаты показали высокую обратную корреляционную связь между определенными компонентами эмоционального интеллекта и уровнем стресса. Данные результаты свидетельствуют о том, что высокий уровень эмоционального интеллекта соотносится с более низким уровнем стресса. Полученные данные подчеркивают важность развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте как ресурса для профилактики стресса.

Annotation. The article is devoted to the study of the relationship between emotional intelligence and stress levels in adolescent children. Based on the presented results of a sample of 30 respondents, a correlation analysis of the components of emotional intelligence with stress levels was carried out. During the study, the questionnaire "EmIn" by D.V. Lyusin and the "Scale of perceived stress SHVS-D" were used. The results showed a high inverse correlation between certain components of emotional intelligence and stress levels. These results indicate that a high level of emotional intelligence correlates with a lower level of stress. The findings highlight the importance of developing emotional intelligence in adolescence as a resource for stress prevention.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; уровень стресса; подростковый возраст; взаимосвязь эмоционального интеллекта и стресса; корреляционный анализ.

Key words: emotional intelligence; stress level; adolescence; relationship between emotional intelligence and stress; correlation analysis.

Период подросткового возраста является очень стрессогенным, потому как тесно связан с эмоциональным развитием личности. Он часто сопровождается возникающими конфликтами и тревогами. Также на данном возрастном этапе подростки сталкиваются с гормональными перестройками, формированием идентичности, повышенной чувствительностью к социальной оценке, что выступает серьезными стрессорами в повседневной жизни.

Многие ученые, такие как П. Сэловей, Дж. Мэйер, Д. Гоулман, Д. В. Люсин и другие приходили к концепции, которая объединяет различные эмоциональные способности личности в модель эмоционального интеллекта.

Одной из самых распространенных зарубежных моделей эмоционального интеллекта выступает модель Д. Гоулмана. Эта модель является смешанной, по причине объединения в себе когнитивных способностей и личностных черт. Модель состоит из пяти компонентов, которые разделены на более мелкие составляющие [2].

Отечественной моделью эмоционального интеллекта, получившую наибольшее признание можно выделить двухкомпонентную теорию эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина. Данная концепция отражает, что навык распознавания эмоций и их регулирование находится в тесной связи с направленностью личности на эмоциональную сферу [5].

Яркие и порой чрезмерные эмоциональные реакции свойственны подростковому возрасту. Это также отражается на их взаимодействии с окружением. По мнению Е. Б. Максимовой так происходит по причине того, что в данном возрастном периоде происходит стремительное становление личной идентичности и места в социуме. Возникающие у подростков эмоции отражаются на их формирующихся социальных навыках и развитии уменияправляться со стрессом [6].

В свою очередь развитый эмоциональный интеллект может выступить защитой от воздействия стресса на детей подросткового возраста, а также помочь в социальной адаптации. Камышникова Л. Д. пришла к заключению о том, что формирование навыков социального взаимодействия, приобретение способностей урегулирования конфликтных ситуаций и навыков самостоятельного принятия решений происходят при помощи эмоционального интеллекта [3].

В работах научных исследователей также отмечается, что уровень эмоционального интеллекта оказывается на формировании коммуникативных способностей. Ю. А. Кочетова акцентирует внимание на том, что неопределенность во взаимодействии между людьми может привести к стрессу и дестабилизации личности, которая не приобрела умения защищать свои интересы [4].

Стресс оказывает влияние на психическое здоровье всех людей различных возрастов. Стоит отметить, что в подростковом периоде стресс может быть более реактивным, а также провоцировать проблемы личностного характера. Это происходит по причине того, что подростки постоянно сталкиваются с беспокойством и тревогой, которые возникают при столкновениях с трудными ситуациями.

Одними из самых популярных ученых, которые рассматривали подростковый стресс, можно выделить Л. А. Брехуненко и Л. А. Лазаренко. В своих работах они акцентировали внимание на повседневной жизни детей подросткового возраста с целью определить основные предикторы возникновения стресса у подростков. Авторы выделили следующие факторы: чрезмерные попытки стать лучше одноклассников; профессиональное самоопределение; семейная обстановка; проблемы социальной адаптации; проблема самоидентификации; эмоциональная нестабильность [1].

Для исследования эмоционального интеллекта и уровня стресса в подростковом возрасте был использован комплекс диагностических методик.

Методика «Шкала воспринимаемого стресса ШВС-Д». Шкала разработана на основе опросника PSS-14 и предназначена для оценки субъективного восприятия уровня стресса у детей и подростков. Адаптация методики проводилась на выборке подростков 11-16 лет.

Опросник «Эмоциональный интеллект» Д. В. Люсина представляет собой психодиагностический тест. В основе этого теста лежит самоотчет. Данная методика служит для определения уровня эмоционального интеллекта.

Данные обрабатывались с помощью следующих методик: первичная описательная статистика; U-критерий Манна-Уитни; коэффициент корреляции r-Спирмена. Обработка данных проводилась при помощи программ Microsoft Excel и SPSS 23.0.

В исследовании приняли участие 30 человек (из них 50 % — мужского пола, 50% — женского пола), возраст испытуемых от 13 до 15 лет.

Сравнительный анализ средних значений компонентов эмоционального интеллекта свидетельствует о том, что были обнаружены существенные различия в уровне эмоционального интеллекта между группами по многим показателям, включая общий уровень эмоционального интеллекта. Особенно

заметна значимость по шкалам, отражающим внутриличностный эмоциональный интеллект, который отвечает за понимание и управление собственной эмоциональной сферой.

Уровень стресса оказался выше в группе мальчиков. Учитывая, что в группе мальчиков менее высокие значения эмоционального интеллекта, мы можем предположить, что эмоциональный интеллект и уровень стресса связаны между собой.

Таблица 1.

Коэффициенты корреляции между компонентами эмоционального интеллекта и уровнем стресса

	Уровень стресса
МЭИ	0,3
ВЭИ	0,374*
ПЭ	0,375*
УЭ	0,414*
ОУЭИ	0,37*

* — взаимосвязь значима на уровне $p < 0,05$

Как и предполагалось, некоторые компоненты эмоционального интеллекта связаны с уровнем стресса. Межличностный эмоциональный интеллект на данной выборке не показал значимых связей с уровнем стресса.

Полученные результаты корреляционного анализа представим на рисунке.

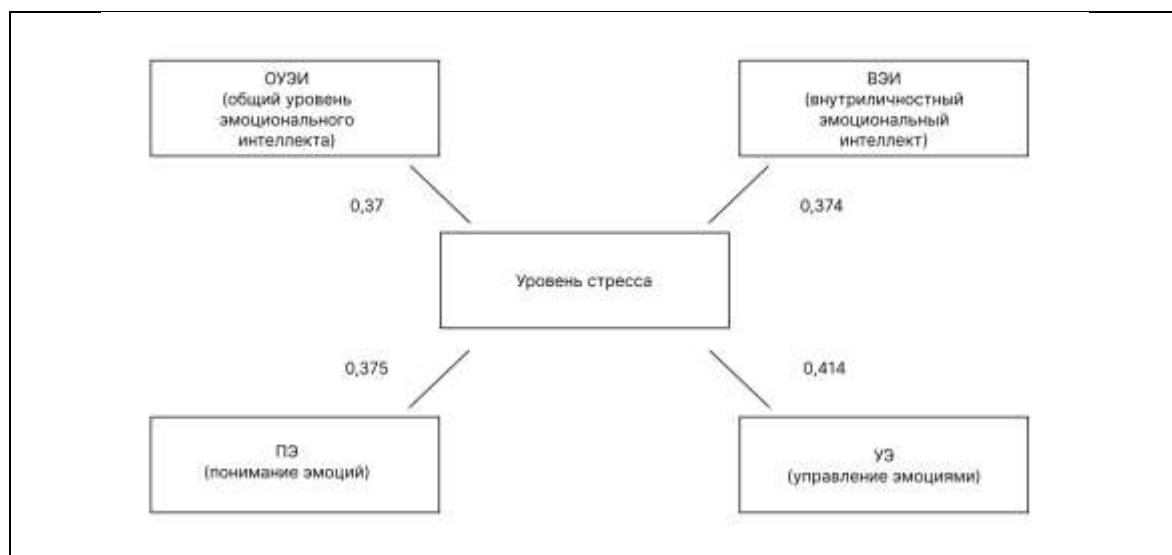


Рисунок 1. Корреляционная плеяда

Корреляционный анализ показал, что уровень стресса связан как с общим уровнем эмоционального интеллекта, так и с отдельными его компонентами, а именно — с внутриличностным интеллектом, управлением эмоциями и пониманием эмоций.

Список литературы

1. Брехуненко Л. А. Психологические особенности подросткового возраста и их влияние на переживание стресса / Л. А. Брехуненко, Л. А. Лазаренко // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. — 2020. — № 3(18). — С. 493-498.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. — Москва : Манн, Иванов и Фербер. — 2020. — 464 с.
3. Камышникова, Л. Д. Самооценка эмоционального интеллекта с точки зрения модели культурной релевантности / Л. Д. Камышникова, С. С. Белова // Психология. Журнал ВШЭ. — 2010. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-emotsionalnogo-intellekta-s-tochki-zreniya-modeli-kulturnoy-relevantnosti> (дата обращения: 13.10.2025).
4. Кочетова, Ю. А. Особенности эмоционального интеллекта, эмпатии и алекситимии у лиц, зависимых от психоактивных веществ, с разной длительностью их употребления / Ю. А. Кочетова, И. А. Голованова, М. В. Климакова // Вестник Российского университета дружбы народов. — Серия: Психология и педагогика. — 2023. — Т. 20. — № 2. — С. 244-268.
5. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Д. В. Люсин. — Москва : Институт психологии РАН. — 2004. — С. 29-36.
6. Максимова, Е. Б. Соотношение структурных компонентов эмоционального интеллекта и эмпатии в подростковом возрасте / Е. Б. Максимова // Вестник РГГУ. — Серия «Психология. Педагогика. Образование». — 2017. — №3 (9). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-strukturnyh-komponentov-emotsionalnogo-intellekta-i-empatii-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 13.10.2025).

Управление психологическим благополучием как стратегический ресурс повышения качества образования

Фомин В. А., директор ГБОУ СОШ с. Троицкое м. р-на Сызранский Самарской области

Аннотация. В статье представлен управленческий опыт построения системы преемственности между начальной и основной школой на основе данных психолого-педагогического мониторинга. Рассматриваются конкретные инструменты корректировки учебного процесса и методик преподавания, направленные на профилактику дезадаптации учащихся 5-х классов. Представленные управленческие решения показали свою эффективность в улучшении образовательных результатов и метапредметных показателей учащихся в период адаптации. Материалы статьи представляют практическую ценность для руководителей образовательных организаций.

Ключевые слова: преемственность, управление качеством образования, адаптация пятиклассников, метапредметные результаты, психолого-педагогический мониторинг, управленческие решения.

Проблема преемственности между начальным и основным общим образованием остается одной из наиболее актуальных в управленческой практике [3, с. 56]. Традиционно внимание администрации сосредоточено на содержательном аспекте преемственности учебных программ. Однако, как показывают данные мониторинга, проведенного в нашей образовательной организации, ключевые трудности учащихся при переходе в основную школу связаны не столько с усложнением содержания образования, сколько с психологическими и метапредметными аспектами: низкой сформированностью регулятивных УУД, повышенной тревожностью в новой образовательной ситуации, недостаточным уровнем самоорганизации [1].

Диагностика, проведенная среди учащихся 5-х классов в сентябре 2025 года, выявила, что 64 % обучающихся регулярно испытывают усталость и тревогу, а 48 % отмечают эпизоды раздражения и скуки. Эти показатели напрямую коррелируют с учебными достижениями: именно в первой четверти наблюдается значительный рост числа учащихся с одной «3» и снижение мотивации к обучению.

В связи с этим возникает управленческая проблема: как на основе данных психолого-педагогического мониторинга выстроить систему преемственности, обеспечивающую не только формальный переход на следующий уровень образования, но и реальное сохранение качества образовательных результатов?

Целью данной статьи является представление управленческого опыта по созданию такой системы преемственности, которая позволяет минимизировать негативное влияние адаптационного периода на учебные достижения учащихся.

Методы и организация работы.

Работа по построению системы преемственности осуществлялась в период с сентября по декабрь 2024 года и включала следующие этапы:

1. Диагностический этап (сентябрь 2024):

— Проведение психолого-педагогического мониторинга адаптации учащихся 5-х классов с использованием методик: анкета «Чувства в школе» (модификация Н. Г. Лускановой), опросник «Отношение к учебным предметам», наблюдение.

— Анализ учебных результатов учащихся 5-х классов за первую четверть.

— Сравнительный анализ психологических показателей и учебных достижений.

2. Аналитический этап (октябрь 2024):

— Выявление корреляций между психологическими трудностями адаптации и снижением учебных результатов.

— Формирование целевых групп учащихся, нуждающихся в особых образовательных условиях.

— Разработка системы управленческих решений для коррекции учебного процесса.

3. Реализационный этап (ноябрь-декабрь 2024):

— Внедрение разработанных управленческих решений.

— Мониторинг эффективности принятых мер.

— Корректировка системы работы по результатам мониторинга.

Описание управленческих решений и результатов.

На основе анализа диагностических данных был разработан и реализован комплекс управленческих решений:

1. Корректировка учебного процесса и методик преподавания

Выявленные проблемы: низкая произвольность у 40 % пятиклассников, повышенная тревожность у 35 %, трудности самоорганизации у 45 %.

Управленческие решения:

— Проведение цикла методических семинаров для учителей-предметников «Психологические особенности пятиклассников и приемы эффективного преподавания».

— Разработка и внедрение единых требований к структуре урока в 5-х классах (четкое выделение этапов, визуализация инструкций, алгоритмизация сложных заданий).

— Введение системы «щадящего» опроса в адаптационный период (разные формы ответа, работа в малых группах, формирующее оценивание).

Результаты: снижение количества жалоб учащихся на сложность предметов на 25 %, повышение активности на уроках у 60 % учащихся целевой группы.

2. Разработка системы психолого-педагогического сопровождения

Управленческие решения:

— Создание междисциплинарной рабочей группы (завуч, педагог-психолог, учителя-предметники).

— Разработка индивидуальных планов педагогической поддержки для учащихся группы риска (15% от общего количества пятиклассников).

— Введение системы кураторства, когда за каждым учащимся группы риска закрепляется учитель-наставник.

Результаты: улучшение учебных результатов у 70 % учащихся, занимающихся по индивидуальным планам поддержки.

3. Мониторинг метапредметных результатов

Управленческие решения:

— Введение ежемесячного мониторинга метапредметных результатов (регулятивные и коммуникативные УУД).

— Сопоставление данных психологической диагностики и мониторинга метапредметных результатов.

— Проведение индивидуальных консультаций с учителями по работе с учащимися, имеющими низкие показатели.

Результаты: повышение среднего балла по метапредметным результатам на 0,8 пунктов по сравнению с началом учебного года.

Обсуждение и выводы.

Реализованная система управленческих решений позволила достичь следующих результатов:

1. Снижение уровня дезадаптации среди пятиклассников с 20 % до 8 % в течение первой четверти.

2. Улучшение учебных результатов: сокращение количества учащихся с одной «3» на 15 %.

3. Повышение удовлетворенности участников образовательного процесса:

— Родители отмечают снижение учебного стресса у детей (по данным анонимного опроса).

— Учителя констатируют повышение мотивации и работоспособности учащихся.

Ключевые факторы успеха:

— Использование данных психолого-педагогического мониторинга для принятия управленческих решений.

— Междисциплинарный подход к решению проблемы преемственности.

— Системность и последовательность в реализации управленческих решений.

Представленный опыт может быть рекомендован к использованию в других образовательных организациях для построения эффективной системы преемственности между уровнями образования.

Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов. — Москва : Просвещение, 2010. — 159 с.
2. Ямбург, Е. А. Управление развитием адаптивной школы / Е. А. Ямбург. — Москва : ПЕР СЭ, 2004. — 366 с.
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897. — Москва : Просвещение, 2023. — 58 с.
4. Цукерман, Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 2020. — № 5. — С. 34-45.
5. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. — Москва : Аспект Пресс, 2021. — 284 с.

Нейропсихологические упражнения в работе школьного психолога

Фролова С. Ю., педагог-психолог,
ГБОУ ООШ № 15 г. Новокуйбышевска Самарской области
Чекалкина В. В., педагог-психолог,
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара

В настоящее время работа с обучающимися в нейропсихологическом подходе становится всё более популярной. Это вполне объяснимо. С каждым годом детей с нарушениями высших психических функций становится всё больше, а проблемы развития у них становятся всё сложнее. Всё это приводит к тому, что старые методы перестают работать с прежней эффективностью. Поиск новых методов и форм работы привел нас к изучению и введению в ежедневную практику нейропсихологических упражнений.

Педагогам стало особенно заметно, что обучающиеся не достигают достаточной психофизиологической зрелости для успешного освоения таких школьных навыков как письмо, чтение, счет. Недостаточно развита также и связная речь.

Учителя в начальной школе часто сталкиваются с тем, что у ребенка наблюдается моторная неловкость, затруднения в усвоении алгоритмических действий, имеются трудности в построении связного высказывания. При выполнении письменных работ дети совершают большое количество грамматических ошибок, даже зная правила правописания, пропускают буквы на письме, с трудом осваивают навык счёта и решения задач. Стоит ли удивляться этому, если кардинально изменилось само детство. Вместо дворовых подвижных игр с правилами, ролевых игр, построения затейливых игровых сюжетов в разновозрастных компаниях в жизнь детей пришла виртуальная реальность.

В основе данных трудностей лежит недостаточная сформированность произвольности и серийной организации движений. Эти выводы сделали ведущие отечественные ученые в области нейропсихологии.

Нейропсихологические упражнения — это эффективный способ улучшить когнитивные функции детей, такие как внимание, память, мышление и речь. Когнитивное развитие — это важный аспект развития ребенка, который оказывает существенное влияние на его учебные и повседневные навыки.

В структуре нейропсихологического занятия лежат следующие моменты.

Дыхательная разминка. Дыхание — самый простой, самый привычный процесс, которым легко руководить. Существует множество дыхательных упражнений, через которые дети учатся концентрироваться и управлять своими органами. Например, упражнение «Ладошки». Задание выполняет

роль разминки. Ребенок должен 4 раза сделать резкий вдох носом, потом пауза 4 секунды и опять серия вдохов. Руки перед собой, по сторонам от тела, ладони сжимать в кулак на каждый вдох. Плечи расслаблены. Выполняется стоя, но если есть головокружение, или трудно стоять по другим причинам, то можно сесть или даже прилечь.

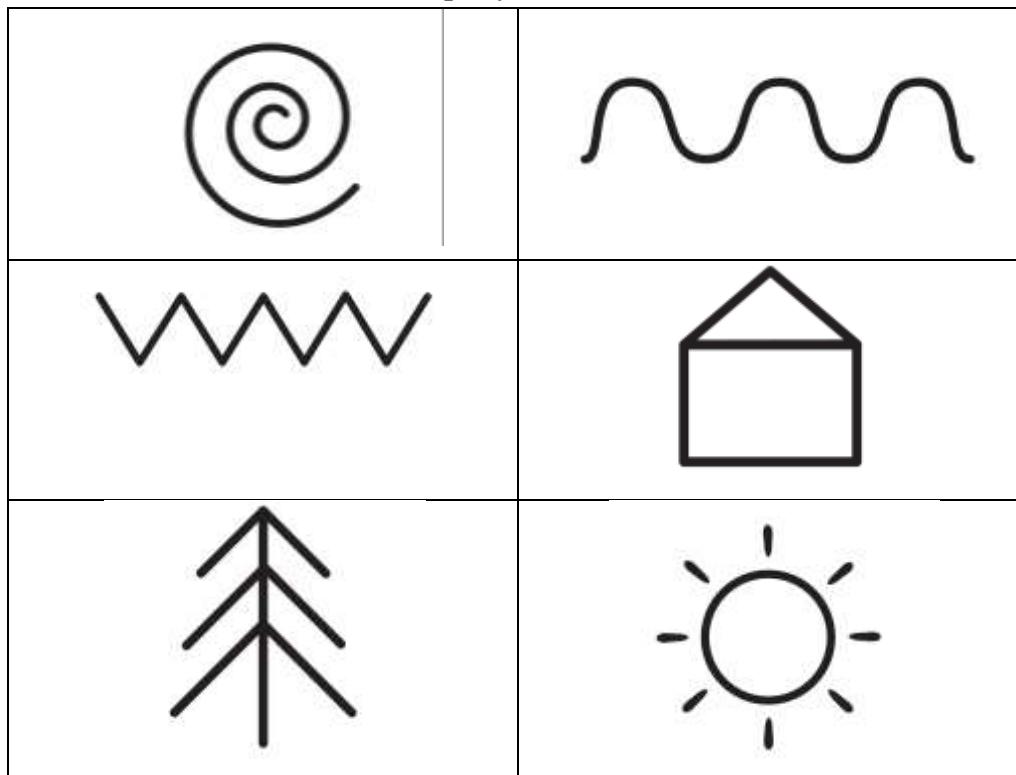
Интересны и другие дыхательные упражнения, такие как «Обними плечи», «Погончики», «Насос».

Дыхательные упражнения можно сочетать с выполнением упражнений, т.к. гимнастика — это движение. А при движениях повышается активность головного мозга, восстанавливаются межнейронные связи между левым и правым полушариями. У ребенка улучшаются когнитивные процессы, он легче начинает усваивать новую информацию. Это особенно заметно, если дополнить задания обычными физическими упражнениями [1].

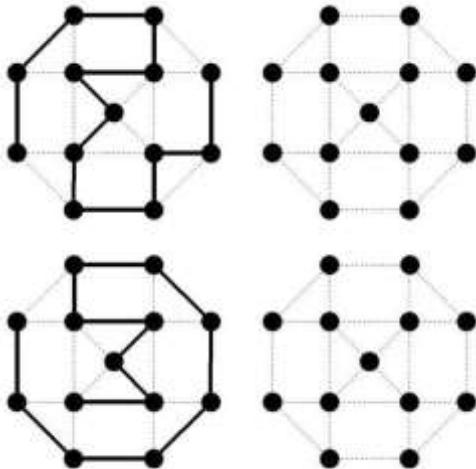
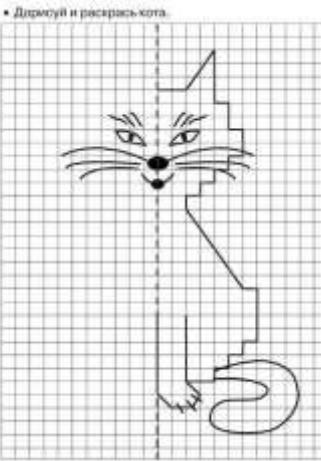
Гимнастика для глаз. Упражнения для глаз не только помогают сохранить и улучшить зрение. Они активизируют разные участки мозга. Проверено: если перед диктантом уделить пару минут такой разминке, то ученики пишут работу гораздо лучше.

Варианты разминок:

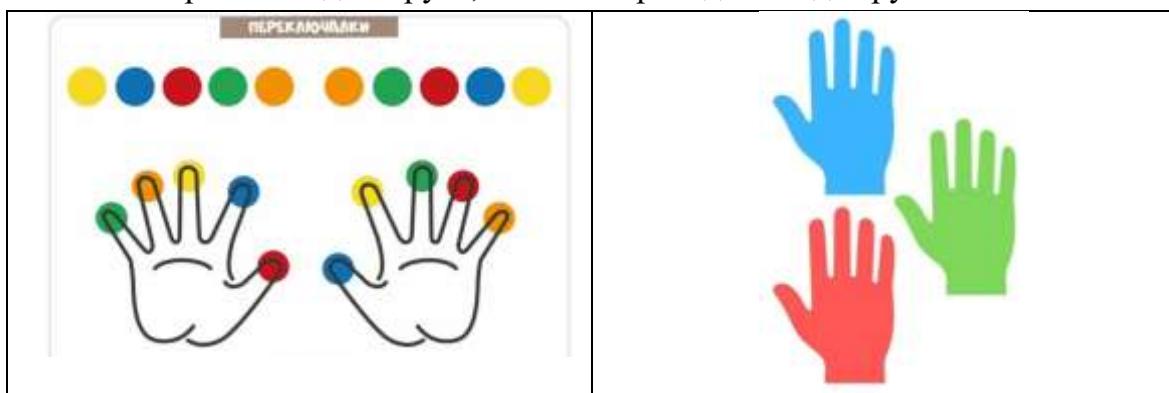
1. Нарисуй глазами



Выполнение графических заданий помогает предотвратить многие сложности в учебе. Это рассеянность, неумение сконцентрироваться, неусидчивость, орфографическая невнимательность. Дети, как правило, очень любят рисовать по клеточкам, это увлекательно и полезно [2].



Упражнение «Веселые пальчики». Синхронизация работы двух полушарий. Ребенку называем цвет, и он поднимает пальчик с нужным цветом. Сначала играем на одной руке, а затем переходим на две руки.



Согласно нейропсихологическим исследованиям, чтение зеркального текста может способствовать развитию различных высших психических функций. Меняются роль и степень участия каждого полушария в процессах восприятия, внимания и мышления. Чтение зеркально отражённых слов, предложений, высказываний обеспечивает развитие ассоциативных связей между зеркальными нейронами целого ряда зон головного мозга и повышаются творческие способности [3].

Зеркальный текст

удас мокстед в модоГ мывоН дерeП
.укчолё юутсишуп юувисарк илидяран
,икшурги еынзар ёен ан илашев имас итeД
А .икжалф и ыднялриг ,икшиш ,ыраш
иклё укшукам ан ледо ашaС кичьlam
меинепретен с итeД .удзевз юунсарк
:илачирк онжурд и азорoM адeД иладж
к леширп зорoM дeД ."!зорoM дeД"
.вокрадоп мокшем мишълоб с макшитед
.месв олитавх вокрадоп

Эффективность нейропсихологических упражнений в работе с детьми доказана наукой и практикой. Упражнения в работе с детьми будут полезны всем детям, развитие которых соответствует возрастной норме, а также могут использоваться как работа по сопровождению детей с ОВЗ, при проведении коррекционных, общеразвивающих занятий.

Результатом нейропсихологических упражнений является улучшение памяти и концентрации внимания, качества учебной деятельности, устной и письменной речи, стабилизация эмоционального фона, улучшение физических качеств.

Также упражнения позволяют ребенку стать более внимательным, собранным, спокойным, активизируют мыслительные процессы, благотворно влияют на физическое и эмоциональное здоровье ребенка.

Список литературы

1. Нейропсихология. Игры и упражнения / И. И. Праведникова. — Москва : Айрис-пресс, 2018. — 112с.:
2. Нейропсихологические занятия с детьми : В 2ч. Ч. 1/ В. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих. — Москва : Айрис-пресс, 2018. — 416 с.
3. Новиковская, О. А. Тренируем мозг: попробуй повторить / О. А. Новиковская. — Москва : ACT, 2022.

Особенности участия педагога-психолога в следственных мероприятиях

Хасянова Г. Ф., педагог-психолог,
Чернова Е. Е., методист,
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара

Аннотация. В статье, опираясь на реальный профессиональный опыт, рассмотрены особенности участия педагога-психолога в следственных действиях с несовершеннолетними. Статья посвящена анализу особенностей работы педагога-психолога в ходе следственных действий с несовершеннолетними. Подчеркивается, что эта деятельность фундаментально отличается от привычной практики в образовательной среде и требует от специалиста наличия специальной психологической и профессиональной подготовки. Правовой аспект участия психолога, включая нормы УПК РФ (ст. 191), рассматривается в качестве ключевого основания для его работы. В числе основных целей выделяются содействие в установлении возрастной адекватности показаний, налаживание психологического контакта и помочь в преодолении барьеров в общении между ребенком и следователем.

Ключевые слова: педагог-психолог, следственные действия, несовершеннолетние, психологическое сопровождение.

Features of the participation of a teacher-psychologist in investigative activities

Authors: Khasyanova G.F.,
Chernova E.E.

Abstract: the article, based on real professional experience, discusses the features of the participation of a teacher-psychologist in investigative activities with minors. The article focuses on analyzing the specifics of the work of a teacher-psychologist during investigative activities with minors. It emphasizes that this activity fundamentally differs from the usual practice in the educational environment and requires a specialist to have special psychological and professional training. The legal aspect of the psychologist's participation, including the norms of the Criminal Procedure Code of the Russian Federation (Article 191), is considered as a key basis for their work. The main goals include assisting in establishing the age-appropriate nature of the testimony, establishing psychological contact, and helping to overcome communication barriers between the child and the investigator.

Keywords: teacher-psychologist, investigative actions, minors, psychological support.

С 1 января 2015 года правовой статус педагога-психолога в ходе следственных действий с несовершеннолетними был четко закреплен на законодательном уровне. Соответствующие поправки, внесенные в ст. 191 УПК РФ Федеральным законом от 28.12.2013 № 432-ФЗ, сделали участие данного специалиста обязательным элементом процедуры, направленным на обеспечение защиты прав ребенка [1].

Согласно позиции О. Х. Галимова, Н. Ш. Сафина и Е. В. Селиной, ключевая задача педагога, привлекаемого к допросу, заключается в оказании содействия для оценки соответствия показаний несовершеннолетнего его возрастным и интеллектуальным особенностям, а также в установлении полноценного психологического и следственно-психологического контакта с допрашиваемым [2, с. 105]. Опираясь на реальный профессиональный опыт, мы предлагаем каждому педагогу-психологу, прежде чем участвовать в следственных действиях, задуматься о необходимости подготовиться к определённым специфичным особенностям самой ситуации и поведения участвующих в этом лиц.

Во-первых, участие педагога-психолога в следственных действиях предполагает взаимодействие с чужими острыми эмоциями, негативными переживаниями, верbalным описанием труднопереносимых для несовершеннолетнего ситуаций. Специалист должен понимать своё состояние, объективно оценить его с точки зрения эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости, иметь силы психологически мобилизоваться [4, с. 113]. Если сам специалист эмоционально истощён на текущий момент какими-либо событиями профессиональной или личной жизни — ему следует серьёзно взвесить свои силы и возможность принести реальную пользу.

Надо сказать и о том, что специфика самой ситуации допроса несовершеннолетнего состоит в достаточно пассивной позиции психолога. Ведущая роль принадлежит следователю. Если педагог-психолог видит, что ребёнок затрудняется в понимании заданного ему вопроса, — он может помочь переформулировать вопросы следователя в более простые и понятные для ребёнка. Более активно педагог-психолог может включиться в процесс допроса, когда необходимо адекватными приёмами реагирования, способами регуляции психического состояния снизить эмоциональное напряжение ребёнка. Здесь большую роль играет «правильная» — повествовательная и вопросительная — интонация педагога-психолога, дающая возможность продолжить допрос, который иногда может последовать сразу после произошедших травматических событий. Учитывая возрастные особенности ребёнка, его уровень совладания со стрессом, степень его восприятия и участия в описываемых событиях, педагог-психолог выстраивает

необходимую в данной ситуации дистанцию между собой и несовершеннолетним [5, с. 33].

Во-вторых, у педагога-психолога не всегда есть возможность хотя бы первоначально познакомиться с ребёнком и узнать его ближе, как личность, его отношение к учёбе, труду, способности, успехи и т.д. У психолога есть возможность получить информацию, наблюдая непосредственно за человеком — его реакциями, речью, логикой рассуждений, эмоциями, характером оценок и т. п.

В-третьих, бывают ситуации, когда несовершеннолетний, возможно в силу возрастных особенностей, вкладывает в объяснение того или иного понятия несколько иной от общепринятого смысл. Когда на уточняющие вопросы даётся ответ — становится ясно, о том ли действии идёт речь, которое входит в понятие, или происходит его подмена [6, с. 98].

В-четвёртых, психолог может услышать в рассказе несовершеннолетнего о произошедших с ним событиях нарушения последовательности и логики излагаемых фактов, что может послужить предположением о влиянии на ребёнка эмоционального напряжения из-за ситуации допроса или недостаточной искренности допрашиваемого и правдивости его рассказа. Перечисление действий иногда требует остановки повествования для уточнения подробностей. После предложения продолжить рассказ несовершеннолетний сбивается, говорит уже о несколько другой последовательности событий. Могут появиться новые факты, ранее не говорившиеся, которые могут изменить весь смысл произошедшего.

В-пятых, педагог-психолог обладает таким бесценным профессиональным качеством как психологическая наблюдательность. Это способность наблюдать за поведением окружающих людей, проявляющаяся в умении подмечать существенные, характерные, в том числе малозаметные психические особенности и их внешние проявления. Данное качество помогает оценке объективности и адекватности несовершеннолетнего и, как следствие, результативности допроса [3, с. 155].

И, в-шестых, педагог-психолог должен доверять своим знаниям, опыту и стремиться к независимой оценке поведения, мыслей и состояний человека, сознательно отстраниться от своих личных установок и мнений, чтобы неискажать восприятие людей и фактов. Нередко в ходе допроса, пытаясь снизить уровень своей вины в произошедших событиях или вообще переложить ответственность на других участников событий, несовершеннолетние незаметно и скрыто используют манипулятивные техники, что становится очевидным для педагога-психолога.

Таким образом, участие педагога-психолога в следственных действиях имеет достаточно своеобразные особенности, которые в его обычном рабочем содержании не встречаются. Владеть информацией о том, как это будет

проходить, какие могут быть реакции и формы поведения несовершеннолетних даёт возможность специалисту быть психологически подготовленным, мобилизованным и максимально способствовать сохранению условий психологического здоровья всех участников следственных действий.

Список литературы

1. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 № 174-ФЗ (ред. от 01.07.2024) // Собрание законодательства РФ. — 2001. — № 52 (ч. I). — Ст. 4921. — Статья 191.
2. Жукова, Н. А. Участие педагога (психолога) в допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого / Н. А. Жукова, Л. В. Столбина // Вестник Белгородского юридического института МВД России. — 2006. — № 1. — С. 104—107. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchastie-pedagoga-psihologa-v-doprose-nesovershennoletnego-podozrevaemogo-obvinyaemogo> (дата обращения: 23.10.2024).
3. Дударев, В. А. Тактические особенности установления психологического контакта с несовершеннолетними при их допросе / В. А. Дударев // Вестник Брянского государственного университета. — 2012. — № 2 (1). — С. 154—157. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/takticheskie-osobennosti-ustanovleniya-psihologicheskogo-kontakta-s-nesovershennoletnimi-pri-ih-doprose> (дата обращения: 23.10.2024).
4. Ким, Н. П. Некоторые аспекты профессиональной подготовки будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы к работе с несовершеннолетними / Н. П. Ким // Вестник Челябинского государственного университета. — 2014. — № 13 (342). — С. 110—113.
5. Психологическая подготовка сотрудников следственных изоляторов к работе с несовершеннолетними подозреваемыми и обвиняемыми: аналитический обзор / С. В. Кулакова, Д. Н. Кротова, Е. Х. Земмури, И. А. Матвеева. — Москва : ФКУ НИИ ФСИН России, 2018. — 40 с.
6. Кряжева, С. Г. Развитие профессионально-педагогической компетентности сотрудников УИС, взаимодействующих с несовершеннолетними подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными, в системе профессиональной подготовки: монография / С. Г. Кряжева, Л. В. Ковтуненко. — Москва : ФКУ НИИ ФСИН России, 2023. — 181 с.

Арт-терапевтические средства снижения агрессивности у детей с интеллектуальными нарушениями

Чубарова Н. Ю., психолог,
ООО «Реацентр Самарский»
Егорова У. Г., доцент, к.пс.н.,
Самарский университет им. С. П. Королева, г. Самара

Аннотация. В статье рассматриваются понятия интеллектуального нарушения у детей и специфические особенности агрессивного поведения детей с интеллектуальными нарушениями. Раскрывается психолого-педагогический потенциал арт-терапии как способа снижения агрессивности. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по коррекции агрессивного поведения подростков с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, агрессивность, интеллектуальные нарушения, абреакция, арт-терапия, изотерапия, игротерапия, музыкотерапия, песочная терапия.

Интеллектуальные нарушения у детей — это различные умственные и психические отклонения, которые проявляются индивидуально. Среди основных симптомов интеллектуальных отклонений можно выделить следующие: задержка психического развития (ЗПР), недостаток знаний и умений, неспособность адаптации к новым условиям, ограниченный словарный запас, низкий уровень абстрактно-логического мышления и т.п. Кроме этого, у детей с нарушениями интеллектуальной сферы среди прочих симптомов отклонения психического развития присутствует повышенный уровень агрессии, под которой понимается деструктивное поведение, которое приносит физический и моральный дискомфорт другим людям [1].

Агрессивность детей с интеллектуальными нарушениями обусловлена несовершенностью развития центральной нервной системы, что представляет особую опасность в случае направленности агрессии на других людей, так называемая асоциальная агрессия. У детей с нарушениями интеллекта имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем.

Агрессивное поведение у детей с интеллектуальными нарушениями, в отличие от детей, не имеющих проблем со здоровьем, имеют следующие особенности: неосознанность в проявлении агрессивности, неадекватность поведения, склонность к подражанию, в том числе и негативных эмоциональных проявлений [2]. Такие дети не склонны к социальному взаимодействию и часто проявляют жестокость не только по отношению к

другим детям, но и к животным. Кроме этого, для детей с интеллектуальными нарушениями характерна агрессия и стремление к мести в ответ на обиду [3].

Таким образом, агрессивное поведение у детей с интеллектуальными нарушениями требует педагогической и психологической коррекции.

Арт-терапия как способ коррекции агрессивного поведения у детей с интеллектуальными нарушениями направлен, в первую очередь, на внутренний творческий потенциал, присущий каждому ребенку, независимо от уровня его психического развития. С помощью данного метода коррекции можно решить следующие педагогические и психологические задачи: предупреждение развития у детей нервно-психических патологий (повышенная тревожность, внутреннее напряжение, враждебность к окружающим и т.п.), коррекция отклонений в поведении детей, абреакция негативного эмоционального опыта в процессе творческого самовыражения, развитие способности эмоциональной саморегуляции, снижение аутоагgressивных тенденций поведения [5]. Как показывает педагогическая практика, применение данного метода коррекции позволяет скорректировать многие проблемы эмоционального и психического характера у детей с интеллектуальными нарушениями.

Исходя из этого нами были подобраны и внедрены в работу по коррекции агрессивного поведения детей с интеллектуальными нарушениями следующие методы арт-терапии: изо-, музыко- и игротерапия, песочная терапия.

1. Изотерапия не только позволяет раскрыть творческий потенциал детей с интеллектуальными нарушениями, но и облегчает процесс коммуникации. Кроме этого, интерес окружающих к изобразительному творчеству ребенка повышает его самооценку и, как следствие, снижает его уровень агрессивности по отношению к окружающим. В изотерапии использовались простейшие графические техники, такие как живопись с помощью пальцев и ладоней, рисование с помощью хаотичного разбрызгивания краски (набрызг), рисунки кляксами и способ размытого рисунка, а также ассоциативное рисование — изображение на бумаге чувств и эмоций. В процессе изотерапии дети, углубившись в свои творческие ощущения, успокаиваются и уже не так агрессивно относятся к той конфликтной ситуации, которая и послужила «спусковым крючком» для агрессивного поведения [2].

2. Музыкотерапия. Музыка, а особенно звуки живой природы — шелест листвы, шум дождя и ветра, раскаты грома и т.п. — обладают успокаивающим действием на всех людей, в том числе и на детей с интеллектуальными нарушениями. Прослушивание музыкальных произведений повышает уровень внимания детей, а, следовательно, является не только отвлекающим фактором, но и увеличивает его устойчивость к стрессовым и конфликтным ситуациям, вызывающим агрессию. А так как все

эмоциональные чувства откликаются и на физическом уровне, то на занятиях музыкотерапией дети выражают свои эмоции приемлемыми способами, а не затаивают их внутри себя, что и приводит в дальнейшем к неконтролируемой агрессии. Таким образом, данный метод арт-терапии также является эффективным в коррекции агрессивного поведения детей с интеллектуальными нарушениями [4].

3. Игровая терапия. В процессе данного способа арт-терапии педагог-психолог разрабатывает комплекс специальных игр, направленных на осознание и последующий контроль своего агрессивного поведения. Коррекция агрессивного поведения обусловлена такими игровыми приемами, которые способствуют разрядке гнева с помощью вербальных средств. С помощью игровой терапии у детей снижается уровень эмоционального напряжения и агрессии [2].

4. Песочная терапия — это метод психотерапии, основанный на использовании песка и миниатюрных фигурок для выражения внутренних переживаний и эмоций. Песочница служит безопасным местом для проигрывания подростками ситуаций из жизни, что помогает в понимании ситуации и дает возможность взглянуть на нее с другой стороны.

Базой проведения опытно-экспериментальной работы выступила федеральная сеть клиник «Реацентр» г. Самары. В исследовании приняли участие 46 человек (22 мальчика и 24 девочки) в возрасте от 14 до 17 лет. Для обеспечения оптимальных условий диагностики были сформированы 4 группы, в которые входило по 11-12 подростков. Диагностика проявления агрессивного поведения проводилась с помощью проективной рисуночной методики «Несуществующее животное».

Результаты первичной диагностики показали, что более 30 % подростков с интеллектуальными нарушениями характерен высокий уровень агрессивности. У них наблюдается склонность к высокому уровню агрессии и высокой тревожности наблюдается. Это говорит о том, что подростки могут проявлять разного вида агрессии (драки, ссоры, оскорблений). Некоторые из них могут уйти в изоляцию, испытывать резкие перепады настроения, трудности в общении со сверстниками и взрослыми или вовсе отказаться от общения.

Результаты нашего пилотажного исследования на данной выборке, полученные с помощью опросника Басса-Дарки, коррелируют с результатами рисуночного теста «Несуществующее животное» и показали следующие уровни агрессивности: повышенный — у 23,9 % ребят, высокий — у 32,6 % подростков, очень высокий — у 34,8 % респондентов.

После проведенных занятий по снижению агрессивности у подростков с интеллектуальными нарушениями средствами арт-терапии было проведено повторное диагностическое обследование. Сравнительные результаты первичного и повторного этапов диагностического исследования, а также

значение статистического показателя - критерия Фишера представлены в таблице.

Таблица 1.

Результаты по методике «Несуществующее животное»

№	Агрессия	Тревожность	До занятий		После занятий		Критерий Фишера
			чел.	%	чел.	%	
1	высокая	высокая	15	32,6	13	28,3	0,446
2	высокая	средняя	-	-	-	-	-
3	высокая	низкая	-	-	-	-	-
4	средняя	высокая	9	19,6	7	15,2	0,556
5	средняя	средняя	3	6,5	2	4,3	0,47
6	средняя	низкая	1	2,2	3	6,5	1,045
7	низкая	высокая	2	4,3	2	4,3	0
8	низкая	средняя	15	32,6	18	39,1	0,652
9	низкая	низкая	1	2,2	1	2,2	0

Повторный контрольный срез продемонстрировал тенденцию к изменению данных по шкале агрессии и тревожности. До начала занятий высокая агрессия и высокая тревожность была у 15 человек (32,6 %), а после проведения занятий у 13 человек, что составляет 28,3 %. Средняя агрессия и высокая тревожность до занятий —9 человек (19,6 %), после проведения занятий —7 человек (15,2 %), средняя агрессия и средняя тревожность до начала занятий была у 3 подростков (6,5 %), после проведения занятий — у двоих (4,3 %), средняя агрессия и низкая тревожность до начала занятий была у одного подростка (2,2 %), а после проведенных занятий стала у троих подростков (6,5 %). Низкая агрессия и средняя тревожность до начала занятий была у 15 (32,6 %) человек, а после проведенных занятий у 18 человек (39,1 %).

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике снижения уровня агрессии, внедрения навыков саморегуляции у подростков с интеллектуальными нарушениями. Как результат, формирование коммуникативных навыков у подростков для адекватного выражения эмоций и взаимодействия с окружающими.

Применение арт-терапии в коррекции агрессивного поведения детей с интеллектуальными нарушениями дает положительные результаты. Следует отметить, что здесь важен не столько результат коррекционной работы, а сколько сам творческий процесс, во время которого раскрывается внутренний мир ребенка. При этом качество рисунка или завершенность работы не имеют большого значения, так как арт-терапия, в первую очередь — это способ раскрытия возможностей детей для выражения их эмоций, творчества,

рефлексии, что не только способствует снижению агрессивности, но и оказывает общее благотворное влияние на развитие личности ребенка с интеллектуальными нарушениями.

Кроме того, арт-терапия имеет преимущества среди других методов коррекции интеллектуальных нарушений у детей. Среди данных преимуществ можно выделить следующие: средство неверbalного общения для тех детей, которые затрудняются в описании своих чувств и эмоций словесным методом; изобразительное искусство способствует сближению и более тесной коммуникации в межличностном взаимодействии; арт-терапия — это средство свободного самовыражения; данный метод помогает преодолеть апатию, депрессию и снизить уровень агрессивности. Применение данных видов арт-терапии при работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, показало хорошие результаты в снижении агрессивности детей и способствовало уровню его снижения в будущих возможных конфликтных ситуациях.

Список литературы

1. Тупахина, Т. В. Учимся переводить агрессию в позитив / Т. В. Тупахина// Справочник педагога-психолога. Школа. — 2013. — №7. — С. 58-68.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — Москва : Академия, 2001. — 248 с.
3. Большевидцева, И. Л. Анализ агрессивных проявлений у детей 10-12 лет с умственной отсталостью / И. Л. Большевидцева, И. С. Депутат. — Текст : электронный // Журнал медико-биологических исследований. — 2014. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-agressivnyh-proyavleniy-u-detey-10-12-let-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения 23.04.2019).
4. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 400 с.
5. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 944 с.

Практический инструментарий педагога-психолога по профилактике буллинга в подростковой среде

Шевлягина А. С., педагог-психолог;
Христофорова Т. А., педагог-психолог,
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара

Аннотация. В данной статье систематизируется и обобщается практический психолого-педагогический опыт, направленный на предупреждение случаев буллинга в среде подростков. Читателю предлагается к использованию набор конкретных методик, прошедших апробацию в реальной школе среди учеников 7-9 классов. Этот инструментарий объединяет в себе элементы групповой работы, профилактические методы и техники, а также способы вовлечения в ситуацию пассивных наблюдателей. На основе реальных примеров демонстрируется применение описанных подходов,дается оценка их результативности, фиксируются позитивные сдвиги в поведении школьников и улучшение общего психологического климата в учебных коллективах. Материал предназначен для школьных психологов и других специалистов, чья деятельность связана с работой с подростками.

Ключевые слова: буллинг, противодействие травле, школьный коллектив, работа педагога-психолога, методики профилактики, благоприятный климат.

Article on the topic: "Practical tools for a psychologist to prevent bullying among teenagers"

Authors: psychologist Shevlyagina A.S.,
psychologist Khristoforova T.A.

Abstract: this article systematizes and summarizes practical psychological and pedagogical experience aimed at preventing bullying among teenagers. The reader is offered a set of specific methods that have been tested in a real school among students in grades 7-9. This toolkit combines elements of group work, restorative technologies, and methods for involving passive observers in the situation. Based on real-life examples, the article demonstrates the application of these approaches, evaluates their effectiveness, and records positive changes in students' behavior and the overall psychological climate in educational institutions. The material is intended for school psychologists and other specialists whose activities are related to working with teenagers.

Keywords: bullying, countering bullying, school team, work of a teacher-psychologist, prevention techniques, favorable climate.

Несмотря на особое внимание к толерантным отношениям и гармоничному воспитанию современных детей проблема буллинга до сих пор остается одной из актуальнейших в образовательных учреждениях и является серьезной угрозой для психологического благополучия учащихся. Подростковый период со свойственными ему социальными и психологическими особенностями является основой для роста буллинга среди несовершеннолетних. Несмотря на наличие большого количества теоретических исследований, реальная психолого-педагогическая практика часто испытывает нехватку конкретных и доступных методик для работы школьного психолога по данному направлению.

Предлагаемый в данной статье практический опыт — это не сухое описание теоретической информации о проблеме буллинга и готовая инструкция по его предотвращению, а результаты личной практики, целью которой являлось разработка и внедрение эффективного подхода по профилактике буллинга в подростковой среде. Главный акцент в работе был сделан не на борьбу с уже случившимися инцидентами, а на выстраивание системы превентивных мер. Такой подход нацелен на искоренение причин буллинга путем целенаправленного развития у подростков способности к сопереживанию, обучения техникам мирного разрешения споров и укрепления командного духа в детском коллективе.

Опытно-экспериментальной базой послужила работа с учащимися 7-х классов общеобразовательных школ г. Тольятти — МБУ № 47 и МБУ № 5. На протяжении учебного года разработанный профилактический курс был применен к семиклассникам указанных учреждений, общая численность которых достигла 52 человека.

Первоначально стартом для начала работы послужил запрос педагогов, которые обозначили ряд тревожных сигналов, таких как: нездоровая обстановка в классах, постоянные столкновения между микрогруппами, использование оскорбительных выражений и социальное отчуждение некоторых школьников. В связи с этим основной задачей педагога-психолога стало создание благоприятных условий для предотвращения травли через формирование просоциальных норм поведения и развитие личностных ресурсов подростков.

Для реализации профилактических задач с каждым классом был проведен цикл регулярных встреч, которые проходили еженедельно и включали в себя 4-5 занятий. Методика работы строилась на принципе поэтапного углубления: начав с оценки психологического климата в коллективе, мы последовательно переходили к развитию конкретных умений

и поиску путей решения существующих проблем. В основе практической работы лежали следующие психолого-педагогические методы:

1. *Модифицированная методика «Круга сообщества».* Главной задачей метода является формирование доверительной обстановки, способствующей открытому разговору. Процедура заключается в следующем: учащиеся, расположившись по кругу, по очереди высказываются на заданную тему, передавая друг другу специальный предмет — символ права голоса, в качестве которого мог выступить, к примеру, мяч. Темы для обсуждения подбираются в зависимости от преобладающих проблем в классе, например: «Мои пожелания нашему классу», «Что я считаю настоящей несправедливостью?» или «Что является для нас ценным в общении?».

Наглядной иллюстрацией эффективности метода стала работа с 7 «Б» классом. Первые попытки диалога носили поверхностный характер, подростки ограничивались общими фразами. Ситуация изменилась после совместной разработки и принятия правил, гарантирующих конфиденциальность и взаимное уважение. Особенно показательным стал третий «Круг», посвященный вопросу несправедливости. Именно в ходе этой беседы одна из учениц нашла в себе силы рассказать о насмешках, которые она терпит из-за своего устаревшего мобильного телефона. Этот момент оказался поворотным, поскольку проблема была поднята не взрослым, а самой девочкой, и весь класс стал свидетелем ее искренних переживаний.

2. *Освоение техники «Я-сообщений» с помощью ролевых игр.* После того, как в ходе «Круга» были выявлены болевые точки, началась стадия развития практических навыков. Совместно с классным руководителем мы моделировали сценки, воспроизводящие типичные для этого коллектива конфликтные случаи. Работая в мини-группах и парах, подростки учились трансформировать обвинительные фразы, начинающиеся с «Ты...» (вроде «Ты постоянно мне мешаешь!»), в форму «Я-сообщений». Пример такой конструктивной фразы: «Я сердусь, когда без моего разрешения трогают мои вещи».

Яркий результат этой работы проявился в 7 «В» классе. Ученик с репутацией «задиры» в ходе одной из игр оказался в позиции того, кого обзывают. При последующем обсуждении он сам признался, что впервые ощутил, насколько унизительной и неприятной может быть такая ситуация. Это осознание стало отправной точкой для выстраивания персональной работы с этим подростком.

3. *Метафорический портрет коллектива с помощью арт-метода.* Учащимся было предложено анонимно создать образ своего класса, используя метафору, например, изобразив класс в виде животного, транспортного средства или архитектурного сооружения. Результаты в 7 «А» классе оказались весьма показательными. На начальном этапе в большинстве работ возникали образы «крепости с опущенными мостами» или «судна,

получившего пробоину». Когда же цикл занятий был завершен, в новых рисунках начали преобладать иные сюжеты: «маяк, указывающий путь», «команда, сообща ремонтирующая корабль». Эта смена визуальных образов убедительно продемонстрировала позитивную динамику в том, как подростки начали воспринимать свой коллектив.

4. Восстановительные «Круги примирения» для решения конфликтов. Данный подход применялся в более сложных случаях, когда инцидент травли или серьезного столкновения уже произошел. Ключевой задачей данного метода является не административное взыскание с виновных, а глубокая работа по восстановлению нарушенных связей внутри коллектива. В отличие от общего «Круга сообщества», эта техника была сфокусирована на разборе конкретной произошедшей ситуации.

Ярким примером послужила работа в 7 «Г» классе, где имел место факт систематических издевательств над одним учеником. В организованном «Круге примирения» с участием всех причастных сторон, в атмосфере, основанной на правилах безопасности и уважения, учащийся получил возможность выразить, какие именно поступки и слова причиняли ему страдания. Важно, что обидчики услышали не формальное обвинение, а искренний рассказ о переживаниях, что позволило им впервые по-настоящему осознать последствия своих действий. Наводящие вопросы, такие как: «Как, по-вашему, он чувствовал себя?» и «Что мы можем сделать, чтобы исправить это?», сместили фокус с поиска виноватых на поиск решения. В результате стороны совместно разработали план действий: группа учащихся начала активно привлекать учащегося к общим делам и проектным работам. Таким образом, метод помог перевести ситуацию из русла наказания в плоскость личной ответственности и восстановления доверия.

Оценка результатов проводилась по нескольким направлениям: систематическое наблюдение, анализ обратной связи от педагогов и учащихся, а также мониторинг динамики конфликтных ситуаций, поступавших на рассмотрение школьной службы медиации.

По итогам учебного года были зафиксированы следующие ключевые изменения:

1. Статистическое подтверждение эффективности. В классах, где применялась программа, в течение триместра после проведения цикла занятий было отмечено сокращение количества официально регистрируемых конфликтов на 40 %, согласно данным журнала психолого-педагогического учета.

2. Качественные изменения в поведенческих моделях. Наблюдалась положительная динамика у учащихся с демонстративными формами поведения, частота их участия в физических противостояниях значительно снизилась. Кроме того, в детских коллективах начали стихийно

формироваться инициативные группы, берущие на себя организацию совместного досуга класса.

3. Субъективные оценки участников процесса. Анонимное анкетирование показало, что 78 % подростков ощутили рост взаимопонимания с одноклассниками, а 65 % респондентов указали на приобретение навыков конструктивного реагирования на провокации без перехода к агрессии. В ходе неформальных бесед многие учащиеся независимо друг от друга отмечали, что атмосфера в классе стала более доверительной и дружеской.

Подведя итоги, можно констатировать, что апробированный комплекс методов доказал свою работоспособность в условиях современной общеобразовательной школы. Его действенность обусловлена в первую очередь интерактивным и личностно-ориентированным форматом. Вместо пассивного усвоения лекционного материала подростки становились активными участниками процесса, непосредственно проживая и анализируя модели сложных ситуаций.

Безусловно, проблема противодействия буллингу требует комплексного системного подхода, включающего работу с родителями, подготовку педагогического состава и развитие структур школьного примирения. Однако одним из наиболее продуктивных направлений в данной деятельности является создание для подростков специально организованных условий. В этих условиях они могут не просто получить информацию о вреде травли, а эмоционально переосмыслить природу конфликта, отработать на практике техники восстановительного взаимодействия и сформировать устойчивые навыки мирного разрешения споров.

Гендерные особенности виртуальной идентичности у старших подростков

Gender characteristics of virtual identity in older adolescents

Шелепаева Д. Д. - магистрант,
Самарский государственный социально-педагогический университет;
Савицкая Е. М. — к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии,
Самарский государственный социально-педагогический университет,
г. Самара

Shelepaeva Daria Dmitrievna - Graduate Student,
Samara State Socio-Pedagogical University;
Savickaya Elena Matveevna — Candidate of Psychological Sciences,
Samara State University of Social Sciences and Education,
Samara

Аннотация. Статья посвящена исследованию гендерных различий в статусе виртуальной идентичности у старших подростков (14-15 лет). В исследовании приняли участие 50 учеников общеобразовательной школы г. Самара. Исследование опиралось на модель статусов идентичности Джеймса Марсия, адаптированную под условия цифровой среды, для оценки статусов виртуальной идентичности была применена методика М. В. Клементьевской. По результатам исследования было выявлено, что у старших подростков существуют значимые гендерные различия в статусах виртуальной идентичности. Неопределенность и недостаточная проработанность ценностных ориентиров в цифровом самовыражении преобладает в старшем подростковом возрасте у мальчиков, а склонность к рефлексии и степень завершенности идентификационных процессов в старшем подростковом возрасте выше у девочек. Полученные данные подчеркивают, что формирование виртуальной идентичности у старших подростков протекает неоднородно и во многом зависит от гендерных установок, социальных ожиданий и индивидуальных особенностей саморефлексии и самопрезентации.

Annotation. The article is devoted to the study of gender differences in the status of virtual identity among older adolescents (14-15 years old). The study involved 50 students of a secondary school in Samara. The study was based on James Marcia's model of identity statuses, adapted to the digital environment, and M.V. Klementyeva's methodology was used to assess virtual identity statuses. According to the results of the study, it was revealed that older adolescents have significant gender differences in virtual identity statuses. Uncertainty and insufficient elaboration of value orientations in digital self-expression prevail in

older adolescence among boys, and the tendency to reflection and the degree of completeness of identification processes in older adolescence is higher among girls. The data obtained emphasize that the formation of virtual identity in older adolescents is heterogeneous and largely depends on gender attitudes, social expectations, and individual characteristics of self-reflection and self-presentation.

Ключевые слова: виртуальная идентичность; старший подростковый возраст; гендерные различия; статус идентичности; цифровая среда.

Key words: virtual identity; older adolescence; gender differences; identity status; digital environment.

В раннем детстве ребенок начинает отличать себя от других, что ведет к формированию личной идентичности, становится важнейшим структурным компонентом подростка, а потому исследование собственной идентичности способствует переходу подростка во взрослость.

Расширение виртуального пространства и социализация — это процессы, протекающие одновременно. Средства массовой информации существенно влияют на наше мировоззрение, способствуя присвоению определенных норм и ценностей. Информационная среда, в которой сейчас находится человек, формирует новую реальность, индустрию развлечений, возможности обучения.

Особо важную роль информационное пространство играет в социализации подростков, так как этот процесс совпадает у них с процессом идентичности, который начинается в раннем подростковом периоде и является одним из важнейших этапов становления личности. В зависимости от института социализации происходит процесс категоризации, а затем и самокатегоризации подростка, на основании чего делается выбор группы, стиля жизни.

Значение виртуального пространства сегодня трудно переоценить. Женщины и мужчины «отрабатывают в интернете модели поведения, которые им не свойственны, но были бы желательны в реальной жизни. Неуверенность в себе, заниженная самооценка — вот те причины, которые служат основой формирования нового интернет-образа и интернет-поведения» [6].

В исследовании информационной социализации подростков Е. П. Белинской было выявлено, что чувство одиночества в реальной коммуникации переживается чаще, чем при общении в социальных сетях, но при этом переживание одиночества онлайн и онлайн связаны друг с другом. Также активное включение подростков в виртуально пространство связано, хоть и слабо, с параметрами психологического благополучия и частично компенсирует часть присущих этому возрасту особенностей социализации [2].

Виртуальная коммуникация в силу ряда объективных технологических особенностей (анонимность, дистантность, отсутствие маркеров телесности) создает для пользователя максимальную свободу в самоопределении и непосредственном самоконструировании — формировании виртуальной

идентичности. Поскольку виртуальная гендерная идентичность социально желательна, логично предположить, что и самопрезентация на страницах сайта будет иметь традиционно гендерную коннотацию. Однако данное утверждение характерно лишь для особенностей композиции аватаров и выбора онлайн сообществ, которые действительно имеют гендерную специфику. Формирование гендерной идентичности происходит в результате поиска себя с целью удовлетворения потребности по изучению нового образа своего «Я» и исследования себя и общества. В этот период у подростка происходит, в том числе и половое становление [1].

Для исследования была использована «Методика оценки статусов виртуальной идентичности» М. В. Клементьевой, в которой изучаются такие показатели, как осмысленность принятия виртуальной идентичности и интенсивность поиска виртуальной идентичности. Интегративное соотношение двух шкал характеризует четыре статуса виртуальной идентичности: диффузная, предрешенная, мораторий, достигнутая.

В исследовании приняли участие 50 старших подростков (25 мальчиков и 25 девочек) в возрасте от 14 до 15 лет. Выборка сформирована из числа учащихся муниципального бюджетного образовательного учреждения г.о. Самара.

Сравнительный анализ данных показал, что средний уровень осмысленности принятия виртуальной идентичности преобладает как у девочек (92 %), так и у мальчиков (76 %). Однако у мальчиков чаще встречается низкий уровень осмысленности принятия ВИ (20 %), в то время как у девочек такой уровень встретился лишь один раз (4 %). А вот количество старших подростков, у которых оказался высокий уровень, одинаково вне зависимости от гендерного аспекта: одна девочка (4 %) и один мальчик (4 %).

Анализируя уровень интенсивности поиска виртуальной идентичности, следует отметить также равное преобладание среднего уровня и у мальчиков (76 %), и у девочек (76 %). Низкий уровень встречается чаще у мальчиков (8 %), чем у девочек (4 %). А вот высокий уровень интенсивности поиска ВИ выражен у 20 % девочек и у 16 % мальчиков.

На основе вышеизложенных показателей была составлена таблица, где отражена частота встречаемости того или иного статуса виртуальной идентичности у старших подростков в зависимости от гендерного аспекта.

Таблица 1.

Частота встречаемости статусов виртуальной идентичности

Мальчики (М)		Девочки (Ж)	
Диффузная	24%	Диффузная	16%
Мораторий	48%	Мораторий	36%
Предрешенная	20%	Предрешенная	12%
Достигнутая	8%	Достигнутая	36%

Анализ частоты встречаемости статусов виртуальной идентичности среди подростков разного пола выявил значимые гендерные различия. Согласно полученным данным, у мальчиков чаще наблюдаются менее зрелые формы идентичности: диффузная (24 %) и мораторий (48 %), что указывает на преобладание неопределенности и активного поиска себя в виртуальной среде. Предрешённая идентичность также встречается чаще среди мальчиков (20 %), что может быть связано с влиянием внешних факторов — например, семейных установок или традиционных представлений о мужской роли.

В то же время девочки демонстрируют более зрелую структуру виртуальной идентичности. У них значительно выше доля достигнутой идентичности (36 %) по сравнению с мальчиками (8 %). Это позволяет предположить, что девочки более осознанно подходят к формированию своего цифрового Я, активнее используют виртуальное пространство для самопрезентации, рефлексии и самопознания.

Результаты исследования подчёркивают необходимость учёта гендерных аспектов при работе с подростками в контексте формирования виртуальной идентичности. Также целесообразно разрабатывать специализированные программы психолого-педагогического сопровождения, направленные на поддержку подростков в осознанном формировании цифровой идентичности и развитие навыков саморефлексии в онлайн-среде.

Список литературы

1. Батлер, Дж. Гендерное беспокойство / Дж. Батлер // Антология гендерной теории. — Минск : Пропилеи, 2000. — С. 297-347.
2. Белинская, Е. П. Интернет и идентификационные структуры личности / Е. П. Белинская. — Текст : электронный // CYBERPSY : Интернет-проект. — URL: <http://cyberpsy.ru/2011/02/belinskaya-e-p-internet-i-identifikacionnye-struktury-lichnosti/>
3. Горошко, Е. И. Коммуникативная виртуальная идентичность: гендерный анализ / Е. И. Горошко // Филологические заметки / Пермский гос. ун-т. Пермь; Скопье; Любляна; Загреб. — 2009. — Вып. 7. — ч. 2. — С. 93-105.
4. Компанцева, Л. Ф. Гендерные основы Интернет-коммуникации в постсоветском пространстве / Л. Ф. Компанцева. — Луганск : Альма-матер, 2004. — 404 с.
5. Сибирко, А. И. Роль мобильных социальных сетей в межличностном общении молодежи / А. И. Сибирко, Ф. Н. Винокуров // Психологические исследования. — 2016. — Т. 9. — № 47. — С. 5. — URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v9i47.474>
6. Соколова, Е. В. Гендерная идентичность подростков (обзор) / Е. В. Соколова, Е. И. Николаева // Комплексные исследования детства. — 2024. — т. 6 (№ 1). — С. 48-55.
7. Щекотуров, А. В. Конструирование виртуальной гендерной идентичности подростков на страницах социальной сети «ВКонтакте» // Женщина в российском обществе. — 2012. — № 4.

Использование метафорических ассоциативных карт в совместной работе педагога-психолога и учителя- логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ (из опыта работы)

Шишкина И. Е., педагог-психолог,
Колчанова Е. В., учитель-логопед,
Вахрина Е. Ю., учитель-логопед,
СПДС «Ягодка» ГБОУ СОШ № 10,
г. Жигулевск Самарской области

В нашей дошкольной образовательной организации воспитанники с тяжелыми нарушениями речи составляют самую многочисленную группу детей с ограниченными возможностями здоровья.

Как показала многолетняя практика, дети с ТНР чаще всего имеют нарушения в состоянии центральной нервной системы, носящие функциональный или органический характер. Это проявляется в особенностях их характера и поведения. Эти дети эмоционально реактивны, легко дают невротические реакции, их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, застенчивостью, нерешительностью, тревожностью, пугливостью и подвержены большому количеству страхов.

Поэтому с данной категории детей необходимо и важно заниматься развитием эмоционального интеллекта.

В рамках коррекционно-развивающей деятельности, направленной на коррекцию и развитие эмоциональной сферы детей с ТНР, педагог-психолог постоянно находится в поиске эффективных психологических инструментов, методов, техник.

Особый интерес представляет методика метафорических ассоциативных карт, которая позволяет установить контакт с эмоциональным миром ребенка через проективные механизмы, она дает возможность в безопасной, игровой форме диагностировать внутренние конфликты ребенка и побуждает ребенка к вербализации переживаний.

Но речевой опыт детей с ТНР ограничен, языковые средства несовершенны, связная монологическая речь или отсутствует, или развивается с большим трудом и характеризуется качественным своеобразием. Эти дети испытывают значительные трудности в умении фантазировать, сочинять истории и просто пересказывать прочитанные взрослым сказки, им трудно запомнить повествование рассказа, передавать сюжетные линии и смысл сказки [3].

Эти дети не умеют полноценно выражать свои эмоции, переживания, настроение и заявлять о своих желаниях посредством речи. Им очень сложно словами рассказать, что они чувствуют, им трудно объяснить, чего они хотят, поэтому их переживания часто остаются непонятыми. Внутренний мир есть, но он «заперт», поэтому эмоции не исчезают, а проявляются в поведении.

Представьте себе такую картину: ребенок с ТНР видит карту и начинает вспоминать свои чувства, переживания. Это работает его «творческая», эмоциональная часть мозга. Он всё понимает и чувствует. И вот он пытается это объяснить словами, а «речевая» часть мозга не справляется — ребенку трудно сформулировать мысль и высказать ее. Это сильно расстраивает ребенка и поэтому отбивает желание говорить о своих чувствах и нарастает неуверенность в себе.

Это и побудило педагога-психолога обратиться за помощью к учителям-логопедам. Совместно они стали искать пути решения сложившейся проблемы. Учителями-логопедами была подана идея по использованию в работе картического плана-схемы.

Метод наглядного моделирования, разработанный П. Я. Гальпериным, является одним из ключевых элементов теории поэтапного формирования умственных действий. Согласно этой теории, любое сложное умственное действие формируется поэтапно, начиная с этапа материального или материализованного действия. Наглядные модели, в данном контексте картический план-схема, выступают в роли этого материализованного действия, позволяя ребенку «увидеть» и «потрогать» структуру будущей умственной операции.

Картический план-схема — это не просто технический прием, это создание «коммуникативного моста» между двумя полушариями, между миром чувств и миром слов. План-схема — это своего рода наглядная инструкция, которая позволяет ребенку видеть четкий путь [3].

Совместно с учителями-логопедами были разработаны несколько комплектов картических план-схем, они в виде карточек-подсказок, которые можно менять местами в процессе составления сказки.

Предлагаем вашему вниманию три комплекта карточек-подсказок: первый универсальный вариант, второй — вариант для мальчика, третий — вариант для девочек.





Пример из практики:

Девочка 6 лет с ОВЗ.

Психологическая проблема: страх темноты.

Речевой диагноз: ОНР III уровня. По результатам логопедической диагностики отмечается нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей.

Цель: устранение, либо частичное обесценивание страха темноты.

Педагог-психолог предлагает девочке придумать сказку про страх темноты и знакомит с картинками-подсказками (картинный план-схема для девочек), которые будут помогать ей в этом.

Далее педагог-психолог предлагает выбрать подходящие карты из набора МАК «Тропинка к своему Я» [1]. Девочка, с опорой на картинный план-схему сочиняет сказку, а педагог-психолог ей помогает посредством стимулирующих, наводящих вопросов.

Примерные вопросы педагога-психолога к картинкам-подсказкам:

1. Герой сказки (имя, описание героя). *Как зовут? Сколько лет?*
2. С какой трудностью столкнулся герой? *Какая у него проблема? Что случилось?*
3. Как герою справиться с трудностью? *Предложи варианты, как можно справиться с трудностью? Что бы ты посоветовала герою сделать?*
4. Что герою помогло справиться с трудностью? *Какой способ, вариант, совет помог?*
5. Победа. *Как ты думаешь, справился герой с трудностью? Какие он испытал эмоции?*
6. Придумай название сказки.

Качественный анализ коррекционно-развивающей работы

В рамках коррекционно-развивающей работы с девочкой, переживающей страх темноты, была проведена серия занятий, их количество составило 5 занятий. В работе использовались разные наборы МАК. После серии занятий была проведена психодиагностика, направленная на изучение психоэмоциональной сферы. Она показала, что у ребенка снизился уровень тревожности и психоэмоционального напряжения, что способствовало обесцениванию страхов.

Хотелось бы отметить, что МАК — это так же эффективная диагностирующая методика, позволяющая установить контакт с эмоциональным миром ребенка через проективные механизмы, она позволяет в игровой форме диагностировать внутренние конфликты ребенка.

Педагогу-психологу данная работа позволила найти первопричину, психологические «корни» страха темноты. Первопричиной оказался страх одиночества, он был завуалирован, прятался под маской страха темноты.

С родителями девочки была проведена консультация, направленная на важность удовлетворения базовой потребности ребенка в безопасности, что она является фундаментом ее психического здоровья и благополучия.

Педагог-психолог и учитель-логопед решали разные, но взаимодополняющие задачи. Педагог-психолог помог ребенку осознать чувство страха. Учитель-логопед помог ребенку эти чувства высказать и объяснить.

Специалисты помогли ребенку:

- перестать бояться того, что его не поймут;
- почувствовать уверенность, потому что у него наконец-то получается выразить свою мысль;
- учиться планировать свою речь;
- снизить уровень тревожности, психоэмоционального напряжения и обесценить страхи.

Выводы.

В процессе работы с метафорическими ассоциативными картами в сочетании с картинным планом-схемой, мы отметили положительную динамику:

- ребенок осознает, проявляет и выражает подавленные чувства и переживания;
- у ребенка происходит гармонизация эмоционально-волевой сферы, ребенок чувствует себя комфортно и защищенно, повышается уверенность в себе, снижается психоэмоциональное напряжение, тревожность, уходят страхи;
- у ребенка совершенствуются навыки и умения практического общения с использованием верbalных и неверbalных средств, развивается

наглядно-образное и словесно-логическое мышление и грамотная связная речь;

— у ребенка проявляется творческий потенциал, фантазия и стимулируется мотивация на успех.

Итак, ребенок получает свой первый опыт рефлексии, он учится распознавать и идентифицировать свои ощущения, чувства, переживания. Когда ребенок учится проговаривать свои чувства, то происходит не только гармонизация эмоционально-волевой сферы, но и развиваются высшие психические функции, в том числе и речь.

Таким образом, использование МАК в сочетании с картинным схем-планом крайне важно для детей с ТНР, так как предоставляет четкую структуру для высказывания. Визуальная поддержка помогает ребенку организовать свои мысли и последовательно излагать их. Это способствует развитию планирования речи, что является важным аспектом для коррекции ТНР.

Список литературы

1. Кононова, Л. И. Тропинка к своему «Я». Ассоциативные метафорические карты в арт-терапии / Л. И. Кононова; худож. П. В. Яковлева. — Москва ; Санкт-Петербург : Речь, 2019. — 48 с.
2. Ниццева, Н. В. Развивающие сказки / Н. В. Ниццева. — Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2020.
3. Ниццева, Н. В. Обучение детей рассказыванию по опорным картинкам. С 2 до 3 лет / Н.В.Ниццева. — Выпуски 1, 2, 3, 4. — Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2018.

Комплекс практических инструментов формирования конструктивного взаимодействия педагогов и родителей воспитанников раннего возраста в целях оптимизации адаптационного периода ребенка в ДОУ

Юхненко Е. А., педагог-психолог,
Каняева Н. В., воспитатель 1 категории,
Очковская Г.Д., воспитатель,
МБУ детский сад № 100 «Островок»,
г. Тольятти Самарской области

Аннотация. Статья описывает разработку и реализацию пилотного проекта «В детский сад без слез», ориентированного на облегчение процесса адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения. Рассматриваются актуальные проблемы родителей, возникающие при поступлении ребенка в детский сад, и предлагаются эффективные стратегии поддержки семей, снижения тревожности у родителей и детей. Анализируются количественные и качественные результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: детская адаптация, диагностика, эмоциональное благополучие, взаимодействие педагогов и родителей.

Почему тема адаптации к ДОУ по-прежнему остается актуальной?

Сегодня современные родители сталкиваются с целым рядом специфических проблем при адаптации ребенка к детскому саду. Ниже приведены наиболее распространённые трудности, с которыми мы сталкиваемся в своей работе:

Высокая тревожность родителей. Многие родители испытывают сильнейший внутренний стресс, связанный с чувством потери контроля над жизнью ребёнка. Это проявляется в постоянных мыслях о возможных угрозах здоровью и благополучию малыша, отсутствии возможности непосредственно следить за его состоянием в течение дня.

Страх неизвестности. Несмотря на огромное количество доступной информации, большинство родителей продолжают сомневаться в правильности выбора детского сада, воспитателей и самой процедуры адаптации. Информационное разнообразие создает иллюзию знания, но не устраниет глубинные тревоги.

Переизбыток информации. Излишняя информированность приводит к постоянному сравнению собственного ребёнка с другими детьми, рождая чувство неполноценности и тревожности относительно темпов развития и успехов малыша.

Трудности при прощании. Некоторые родители склонны сильно затягивать процесс прощания, находясь рядом с ребёнком дольше необходимого. Такое поведение зачастую воспринимается ребёнком как сигнал опасности, усиливая его тревогу и увеличивая риск возникновения негативных последствий адаптации.

Жёсткость графика. Стандартный рабочий график воспитателей и строгий порядок посещения сада вызывают у многих родителей недовольство и раздражение, заставляя их переживать о возможном несоответствии их образа жизни установленным правилам.

Требования прозрачности. Родители стремятся получать максимальное количество информации о повседневной жизни ребёнка в саду, запрашивая большое число фотоматериалов и подробных отчётов о событиях дня. Такая гиперопека создаёт дополнительное напряжение для воспитателей и ухудшает качество взаимодействия с детьми.

Отсутствие ясности. Некоторым родителям кажется, что они недостаточно проинформированы о процессах, происходящих внутри детского сада. Это вызывает дополнительный стресс и ощущение беспомощности, лишённое реального основания.

Противоречивые ожидания. Родители ожидают мгновенного эффекта от зачисления ребёнка в детский сад, рассчитывая на быстрое приобретение навыков и качеств, необходимых для дальнейшей учёбы. Между тем, реальная картина значительно отличается от желаемого результата, вызывая разочарование и неудовлетворённость.

А с какими трудностями сталкиваются современные дети при адаптации к ДОУ? К ним относятся: разлука с родителями, новый режим дня, изменение круга общения, регресс в развитии, ухудшение физического здоровья, конфликты и агрессии, ограниченность внимания воспитателя, незнание правил и распорядков.

Исходя из вышеперечисленных трудностей, перед нашим педагогическим коллективом была поставлена задача: помочь родителям и их детям в адаптации к ДОУ. Была создана творческая группа и на протяжении 2024-25 учебного года мы реализовывали pilotный проект «В детский сад без слёз».

Цель проекта: помочь родителям и малышам раннего возраста адаптироваться к детскому саду легко и комфортно; сделать процесс привыкания позитивным опытом, минимизировать стресс и тревоги ребёнка, подготовить психологически родителей к новому этапу развития малыша.

Этот проект направлен на создание комфортных условий для перехода ребенка в новый жизненный этап и обеспечение гармоничного развития каждого малыша, а также создание партнерских, доверительных отношений родителей к дошкольному учреждению.

В проекте принимали участие две экспериментальные группы раннего возраста и одна контрольная группа.

Организация эксперимента

Экспериментальная группа состояла из двух подгрупп детей младшего возраста (до трёх лет), участвовавших в программе «В детский сад без слёз». Им предлагались: брошюры с рекомендациями для родителей по процессу подготовки к посещению ДОУ; «Лента времени»; Пособие на шкафчике: («Кто я. Какой я. Что мне нравится»).

Контрольная группа представляла собой одну группу аналогичного возраста, которая проходила стандартную процедуру адаптации, без участия в специальном проекте. Таким образом, данная группа служила эталонным примером стандартной практики и позволяла оценить эффективность нововведённых методик.

В ходе реализации проекта были созданы три продукта:

1. Брошюра с советами для родителей по подготовке к детскому саду и яркими иллюстрациями, рекомендованными играми на снятие напряжения у детей, предложены варианты игр в домашних условиях, как на игрушках проиграть истории про д/с, а также варианты ритуалов прощания с ребенком, который можно использовать как справочник, стихи об адаптации в стиле вредных советов, чтобы обойти сопротивление родителей. Еще в брошюре есть приложения, где конкретно по времени прописаны все режимные моменты в саду, примерное меню, указаны телефоны заведующей д/с, воспитателей группы. Что дает эта информация родителю? Разработанная нашей творческой группой брошюра показывает четкий алгоритм действий для родителей, что снижает напряжение с их нервной системы.

2. Игра-пособие «Лента времени», которая находится в раздевалке группы, и родитель совместно с ребенком может посмотреть, когда придет мама. Это пособие позволяет ребенку наглядно видеть и знать ритм событий в детском саду. При желании родителей, мы даем эту игру им домой (в форме книжки-малышки), чтобы можно было дома в нее поиграть и нивелировать тревогу ребенка. Что дает этот инструмент:

—Ребенок учится чувствовать время

—Детям становится понятен распорядок дня

—Дети получают понятный для них ответ на вопрос: «А когда придет мама?»

—Педагог снимает неосознаваемый страх каждого ребенка о том, что за ним могут не прийти. Ведь в конце ленты есть картинка под названием «Идем домой» с изображением объятий с родителями.

—Родители понимают, как прощаться с ребенком, донося до него верные смыслы.

3. Пособие на дверцах шкафчика каждого ребенка «Кто я. Какой я. Что мне нравится». На дверце шкафчика с внутренней стороны дверцы находятся разного цвета кармашки. В кармашек складываются вырезанные красивые

листочки, на которых сами родители пишут информацию о своих детях. Она может со временем меняться, как и предпочтения самого ребенка. Каждый цвет кармашка — это:

- как ласково называют дома,
- любимая игрушка,
- любимая книжка (сказка),
- любимая песенка,
- спит с соской или нет,
- засыпает сам или покачать.

Для чего это надо? Для того чтобы родители увидели в воспитателях профессионалов. И что им не равно, и воспитателям важно знать о своих воспитанниках как можно больше, чтобы создать пространство эмоционального благополучия ребенка. Отсюда и могут возникнуть доверительное отношение родителей к педагогам и учреждению в целом. И еще благодаря этому педагоги получали важную информацию о предпочтениях и особенностях поведения детей, что позволяло организовать индивидуальный подход и обеспечить комфортные условия каждому ребёнку.

В проекте сделан акцент на изучении состояния ребенка и его окружения. Какие инструменты диагностики мы использовали:

- анкета для родителей «Прогноз адаптации к ДОУ»,
- адаптированность ребенка к ДОУ (А. С. Роньжина),
- анкета «Удовлетворенность родителей деятельностью педагогов и руководящих работников МБУ»,
- диагностика родительской тревожности (наша разработка),
- критерии и показатели эмоциональной компетентности педагогов и родителей. Данные показатели помогают выявить скрытые проблемы и направить коррекционную работу в нужное русло.

Результаты исследования

Количественный анализ результатов диагностики выявил следующие изменения среди родителей и детей экспериментальной группы:

- Уровень тревожности снизился с высоких значений (80 %) до средних (35 %).
- Степень адаптации возросла с низкой (20 %) до средней (65 %).
- Социальная активность увеличилась с ограниченной (30 %) до активной (75 %).
- Родители экспериментальной группы продемонстрировали значительное увеличение уровня удовлетворения услугами ДОУ (рост показателя с 45 % до 85 %), выраженную уверенность в компетенции персонала и наличие устойчивых положительных ассоциаций с пребыванием ребёнка в детском саду.

В контрольной группе значительных изменений зафиксировано не было, подтвердив таким образом высокую значимость реализуемого проекта для улучшения показателей адаптации и эмоционального комфорта всех участников образовательного процесса.

Проект «В детский сад без слёз» стал ярким примером успешной интеграции инновационных подходов в практику дошкольного образования. Благодаря комплексному подходу удалось существенно повысить уровень адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада.

Разработанные практические инструменты, такие как иллюстрированная брошюра для родителей, игра-пособие «Лента времени» и индивидуальное пособие на шкафчиках, показали свою эффективность в снижении тревожности и повышении социальной активности как детей, так и их родителей. Результаты анкетирования подтвердили значительный рост удовлетворенности качеством услуг дошкольного учреждения, доверие родителей к образовательному процессу и улучшение общего эмоционального климата.

Таким образом, проведённая работа позволила достичь поставленной цели и создать благоприятные условия для успешного старта нового этапа в жизни маленьких воспитанников.

Проект показал, что сотрудничество семьи и детского сада является залогом успешности каждого ребенка и формирует прочную базу для будущего личностного и социального успеха. Тем не менее, несмотря на достигнутые успехи, дальнейшие исследования необходимы для расширения инструментария поддержки семей и повышения квалификации воспитательных кадров, работающих с детьми младшего возраста.

Список литературы

1. Антонн, Е. Методики оценки эмоционального состояния детей / Е. Антонн, Е. Бине // Практическая психология и педагогика. — 2020. — № 4. — С. 12-18.
2. Роньжина, А. С. Критерии оценки адаптации детей к дошкольному учреждению / А.С. Роньжина // Вопросы психологии. — 2021. — № 3. — С. 56-63.
3. Иванова, Т. В. Использование анкетирования для изучения удовлетворенности родителей деятельностью педагогов // Вестник педагогики и психологии. — 2022. — № 2. — С. 45-52.
4. Морозова, Н. П. Показатели эмоциональной компетентности педагогов и родителей/ Н. П. Морозова // Мир науки и образования. — 2023. — № 1. — С. 34-41.
5. Матвеева, Л. И. Опыт реализации пилотного проекта «В детский сад без слёз» / Л. И. Матвеева // Педагогика и воспитание. — 2024. — № 5. — С. 21-28.
6. Николаева, А. Г. Анализ эффективности игровых пособий в адаптации детей раннего возраста / А. Г. Николаева // Психолого-педагогические исследования. — 2025. — № 1. — С. 19-26.

О диагностическом смысле помощи в тесте Равена

Яншин П. В., зав. отделом психолого-педагогического сопровождения образования,
ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)»;
г.н.с. лаборатории практической психологии в системе образования,
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара

Аннотация. Статья посвящена анализу диагностической ценности показателя «помощь» в тесте прогрессивных матриц Равена в рамках лонгитюдного исследования интеллектуального развития младших школьников. На основе статистического анализа показано, что балл «помощь» не отражает зону ближайшего развития интеллектуальных способностей, а преимущественно указывает на проблемы регуляторных процессов (внимание, произвольность). Результаты ставят под сомнение интерпретацию обучающего эксперимента, применённого в первом классе, и подчеркивают необходимость разделения когнитивной и регуляторной помощи при проведении теста Равена.

Ключевые слова: тест Равена, зона ближайшего развития, обучающий эксперимент, регуляторные процессы, интеллектуальные способности, корреляционный анализ, лонгитюдное исследование, прогностическая валидность.

Abstract

The article analyzes the diagnostic value of the "help" score in Raven's Progressive Matrices test within a longitudinal study of intellectual development in primary schoolchildren. Based on statistical analysis, it is shown that the "help" score does not reflect the zone of proximal development of intellectual abilities but primarily indicates issues in regulatory processes (attention, volition). The results question the interpretation of the learning experiment used and emphasize the need to distinguish between cognitive and regulatory assistance.

Key words: Raven's test, zone of proximal development, learning experiment, regulatory processes, intellectual abilities, correlation analysis, longitudinal study, predictive validity.

В статье использован фрагмент результатов лонгитюдного исследования, проводившегося в 2009-2021 годах педагогами-психологами совместно с сотрудниками Регионального социопсихологического центра (РСПЦ) в школах Самарской области. Измерения проводились: «Прогрессивные матрицы» Равена — в 1-4 классах и 7-9 классах; тест Тулуз-Пьерона — в 2-4 классах, 6, 7, 8 классах; ГИТ впервые применяется в 4-м классе, ШТУР2 — в 7-м, АСТУР — в 11-м. Данное сообщение посвящено анализу неожиданного, на первый взгляд, результата проверки

предсказательной валидности методики проведения теста «Прогрессивные матрицы Равена» в 1-й параллели.

Проведение теста Равена [4] на младших школьниках по методичке РСПЦ [2] имеет свою особенность, состоящую в том, что он проводится только индивидуально под контролем психолога, который может давать дозированную помощь при затруднениях. Посредством теоретического анализа [3. Приводится по: 2] были выделены пять видов помощи: стимулирующая, эмоционально-регулирующая, направляющая, организующая и обучающая. Под *стимулирующей помощью* подразумеваются императивные воздействия психолога, направленные на активизацию собственных возможностей ребенка для преодоления затруднений. Затруднения детей, которым необходим этот вид помощи, связаны с недостаточными собственными волевыми усилиями. *Эмоционально-регулирующей помощью* называются оценочные суждения взрослого, одобряющие или порицающие действия ребенка. Давалась, если дети действуют крайне, используют менее эффективные способы работы, на которые неуверенно способны. Смысл *направляющей помощи* заключается в такой организации умственной деятельности ребенка, когда все ее компоненты осуществляются им самостоятельно, но экспериментатор направляет ориентировку ребенка в задании. Этих детей характеризует (1) отсутствие собранности, неумение выслушать требования взрослых; (2) слабая ориентировочная деятельность; (3) «избыточная» ориентировочная деятельность; (4) отсутствие предварительной оценки результата (метод проб и ошибок). Под *организующей помощью* понимается такая, когда исполнительская часть умственной деятельности осуществляется ребенком, а планирование и контроль — взрослым. Психологическим механизмом затруднений таких детей является отсутствие планирования каждого последующего шага и контроля его исполнения. *Обучающая помощь* предлагалась в тех случаях, когда необходимо научить ребенка новому для него способу действия, показать или даже непосредственно указать, что и как надо делать.

После того, как ребенок принял необходимый ему вид помощи, продвинувший его в выполнении задания, психолог начислял баллы: (1) за принятие *стимулирующей* или *эмоционально-регулирующей* помощи 0,75 балла; (2) за принятие *направляющей* помощи 0,5 баллов; (3) за принятие *организующей* помощи 0,25 баллов; за оказание психологом *обучающей* помощи ребенок получает 0 баллов. Полученные баллы помощи суммировались. В результате по тесту образуются три количественных коэффициента: 1) Общий балл «без помощи»; 2) балл «Помощь»; 3) Общий балл + «Помощь».

Уровень развития интеллекта ребенка оценивается только по баллам «без помощи»: «... на основании этого [подсчёта] делается вывод об уровне сформированности логических компонентов познавательных универсальных учебных действий. Полученные баллы «с помощью» позволяют сделать вывод

относительно зоны ближайшего развития ребенка» [2. Раздел 2.2]. Однако в разделе 2.4 мы читаем предупреждение: «... не следует, исходя из вида помощи, прогнозировать дальнейшую школьную успеваемость. Например, те дети, для которых условием преодоления затруднений является самая «слабая» стимулирующая помощь, могут оказаться в числе слабоуспевающих, в то время как те, для которых эффективна обучающая помощь, станут хорошо успевающими [3. Приводится по: 2]

Проблема данного исследования

Две противоречащие друг другу рекомендации оставляют открытым вопрос о психологическом смысле и прогностической валидности результатов подсчёта баллов «Помощь» в описанной выше процедуре психодиагностического эксперимента. Данные лонгитюдного исследования позволили проверить правильность этих рекомендаций, поскольку фиксируют развитие одних и тех же детей на протяжении девяти параллелей.

Изложение результатов исследования и обсуждение

Из теста Равена за 1-й класс первоначально исследовались три показателя: (1) Общий балл «без помощи», (2) «Помощь» и (3) «Общий балл» + «Помощь». Из Бендер гештальт-теста и остальных тестов по параллелям — Общие тестовые баллы.

Таблица 1.

Матрица взаимных корреляций суммарных коэффициентов тестов Равена и их корреляций с данными тестов Бендер, ГИТ, ШТУР2 и АСТУР по параллелям (N=81, строгий отсев случаев)¹

	1 Равен Общий	1 Равен Помощь	1 Равен Общий + Помощь	1 Бендер Общий	4 ГИТ Общий	4 Равен Общий	7 ШТУР Общий	9 ШТУР Общий	11 АСТУР Общий
1 Равен Общий	1	-0.027	0.574	-0.311	0.342	0.327	0.589	0.445	0.407
1 Равен Помощь		1	0.648	0.098	-0.069	0.148	-0.037	0.009	-0.152
1 Равен Общий + Помощь			1	-0.092	0.209	0.278	0.321	0.260	0.097

Пояснение к Таблице 1: цифры перед названием теста обозначают параллель; выделены корреляции выше 0.3.

¹ Сравнительно малое количество испытуемых ($n = 81$) объясняется методом строгого исключения случаев: при подсчёте оставлены только те испытуемые, которые участвовали от 1-ой до 11-ой параллели.

При поверхностном взгляде полученные корреляции могут поставить под сомнение один из краеугольных принципов отечественной возрастной и педагогической психологии: сформулированный Л.С. Выготским принцип зоны ближайшего развития. Как видно из Таблицы 1 (первая строка), между результатами теста Равена в первом классе (1 Равен Общий) и результатами тестов интеллекта в остальных параллелях (с 4-й по 11-ую) имеются положительные корреляции. Все они статистически значимы на уровне $p < 0.01$ и выше, хотя величина эффекта различается. В целом, это свидетельствует об определённой предсказательной валидности общего балла теста Равена. Два дополнительных показателя теста Равена: «1 Равен Помощь» и «1 Равен Общий + Помощь» не имеют существенной предсказательной валидности. Помимо этого Общий показатель теста Равен и показатель «Помощь» практически не коррелируют друг с другом ($r = 0,027$).

Таким образом, умение/неумение ученика «принимать помощь» психолога при выполнении теста Равена никак не предсказывает (и даже снижает точность предсказания) успешность выполнения тестов интеллектуального развития в будущем. Это было неожиданно, поскольку эффективность использования помощи от взрослого в обучающем эксперименте² принято считать положительным прогностическим признаком.

Анализ алгоритма, применённого для подсчёта баллов по помощи, приводит к выводу: процедура формирования коэффициента «1Равен Помощь» не является обучающим экспериментом в полном смысле этого термина и не соответствует представлению о «зоне ближайшего развития» интеллектуальных способностей. Во-первых, из описания процедуры не ясно, в какой степени ребёнку удавался **перенос нового навыка** на последующие задания, и присутствовал ли перенос навыка в принципе. Во-вторых, согласно идеи Л.С. Выготского, помочь взрослого должна быть направлена на «поднятие» мышления ребёнка с уровня комплексного мышления до уровня мышления в понятиях, — то есть на оказание именно обучающей помощи в мышлении [1]. Согласно идеи Л.С. Выготского, зона ближайшего развития определяет «не созревшие, но находящиеся в периоде созревания процессы»: «... разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции», «... всё то, что ребёнок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что он может выполнить под руководством или в сотрудничестве с помощью *наводящих вопросов*»; «мы предлагаем ребёнку решать в том или ином виде сотрудничества задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, и определяем, насколько далеко простирается такая возможность интеллектуального сотрудничества для данного ребёнка и насколько далеко она выходит за пределы его умственного возраста» [1, с. 262-265]. Курсив мой

² Но данный эксперимент не является обучающим в полном смысле этого термина.

— П.Я.]. Но принятие именно такой помощи как раз в начислении баллов «Помощь» не учитывалась.

Объяснение неожиданного результата в том, что помощь ребёнку осуществлялась не в направлении собственно *предмета интеллектуальной задачи*, а в направлении нормализации *регуляторных процессов* интеллектуальной деятельности испытуемого. Баллы начислялись за стимулирующую, эмоционально-регулирующую, направляющую и организующую помощь. Но в данной экспериментальной ситуации регуляторные процессы не осознаются ребёнком как часть интеллектуальной задачи и не являются *предметом целенаправленной совместной деятельности* ребёнка и взрослого.³ Т.е. не выполняется главное правило определения зоны ближайшего *интеллектуального* развития либо обучающего эксперимента: помощь взрослого должна быть направлена на *мышление* ребёнка, — то есть на интеллектуальную деятельность как таковую, и должен присутствовать перенос навыка на новый материал заданий.

Таким образом, коэффициент «1Равен Помощь», рассуждая по аналогии и гипотетически, мог бы отражать «зону ближайшего развития» ребёнка не в собственно интеллектуальном плане, а в *сфере формирования регуляторных механизмов, обеспечивающих эту деятельность*. Подтверждение связи (но только не прямой, а обратной) коэффициента «Помощь» с развитием регуляторных процессов деятельности содержится в его корреляциях с продуктивностью в тесте Тулуз-Пьера.

Таблица 2.
Линейная корреляция замеров теста Равена в 1-ой параллели с
данными теста Тулуз-Пьера в 9-ой
(N=57, строгое исключение случаев)

	Скорость (V)	Ср. ошибки (a)	Точность (K)	Устойч. скорости (сигма V)	Устойч. внимания (сигма a)	Связь точн. и скорости	Уровень волевой регуляции
1Равен Общий	0,26	-0,29	0,34	-0,69	-0,55	-0,03	0,42
1Равен Помощь	-0,15	0,24	-0,29	0,47	0,35	0,12	-0,25
1Равен Общий + Помощь	0,12	-0,10	0,13	-0,29	-0,18	0,22	0,15

Пояснение к Таблице 2: величина корреляции 0,26 соответствует статистической значимости $p < 0,05$ (выделены курсивом); полужирным выделены существенные для интерпретации связи.

³ Гипотетически, предметом целенаправленной совместной деятельности они могли бы стать в специально организованном тренинге развития таковых, где и задача и осознаваемые маркеры этих регуляторных процессов были доведены до сознания ребёнка и явно обозначены словесно.

Показатель «1Равен Помощь» (первый класс) в 9-ой (!) параллели коррелирует с «Устойчивость скорости (сигма V)»: $r(57) = 0,47$, $p < 0,01$ и с «Устойчивость внимания (сигма а)»: $r(57) = 0,35$ $p < 0,01$ в тесте Тулуз-Пьерона. Это означает, что успешное принятие стимулирующей, эмоционально-регулирующей, направляющей и организующей помощи, оказанной ребёнку психологом при выполнении теста Равена в первом классе, положительно коррелирует со *снижением устойчивости* скорости и *повышением неравномерности* количества ошибок (неустойчивость внимания и контроля) в тесте Тулуз-Пьерона в 9-ой параллели. Кроме того, суммирование «Равен + Помощь» (третья строчка Таблицы 2) меняет знак корреляций, полученных с «Общим баллом» теста Равена и одноименными показателями теста Тулуз-Пьерона (первая строчка Таблицы 2), т.е. логичные связи между интеллектом и вниманием **обращаются**. Последнее подкрепляет сомнение в том, что применённый подсчёт показателя «Помощь» в тесте Равена валиден в отношение определения классической зоны ближайшего развития интеллектуальных способностей. Сомнения возникают и в отношение того, что «Помощь» отражает «зону ближайшего развития» регуляторных процессов интеллектуальной деятельности.⁴ Иначе величина коэффициента «Помощь» коррелировала бы *отрицательно* с показателями Тулуз-Пьерона в 9-ой параллели.⁵

Итак, с одной стороны, есть некая логика в том, что массивность помощи, направленной на корректировку дефицита регуляторных процессов в первой параллели, будет связана с дефицитом регуляторных же процессов и спустя девять лет. Но, в теории, величина зоны ближайшего развития пропорциональна перспективам развития, а в данном случае мы наблюдаем обратное: величина показателя «Помощь» *обратно пропорциональна* результатам развития регуляторных механизмов спустя девять лет. Ученики, характеризовавшиеся проблемами регуляторного характера в первом классе, имели признаки их слабости и в девятом. Фактически, показатель «Помощь» **прогнозирует вероятные проблемы в формировании как регуляторных механизмов, так и интеллектуальных способностей**.

Это значит, что показатель «Помощь» может оказаться полезным не для определения зоны ближайшего развития интеллектуальных способностей, а для подтверждения актуальных и предсказания будущих проблем в сфере интеллектуальной деятельности и устойчивости внимания.

⁴ Если подобная аналогия допустима в принципе. Есть сомнения в адекватности применения введённого Л.С Выготским понятия «зона ближайшего развития» к развитию регуляторных процессов интеллектуальной деятельности хотя бы потому, что в данной экспериментальной ситуации они не опосредованы речью, т.е. не осознаются как часть задачи, и не являются предметом целенаправленной совместной деятельности ребёнка и взрослого.

⁵ Напоминаю, что оба показателя теста Тулуз-Пьерона имеют обратную шкалу, см.: [5].

Выводы:

1. Балл «Помощь», который получает первоклассник за решение заданий при оказании ему помощи взрослым, обладает либо нулевой, либо отрицательной предсказательной валидностью относительно уровня реализации интеллектуальных задатков и формирования регуляторных механизмов интеллектуальной деятельности в будущем.

2. Показатель «Помощь» отображает не зону ближайшего развития (как интеллектуальных способностей, так и их регуляторных процессов), а факт и массивность внешней помощи, которая потребовалась для компенсации слабости регуляторных механизмов интеллектуальной деятельности ребёнка при выполнении теста Равена.

3. Полученные результаты побуждают к осторожному употреблению термина «зона ближайшего развития» при психодиагностическом эксперименте: сам факт «принятия помощи» не указывает на величину зоны ближайшего развития.

Заключение

Этот неожиданный результат очень важен для уточнения термина «обучающий эксперимент»: его процедура должна фиксировать успешность переноса навыка на другой материал, а не только успешность принятия помощи. В данном случае имел место *диагностический эксперимент*.

Помощь, направленную на *нормализацию регуляторных механизмов* осуществления интеллектуальной деятельности, необходимо строго разделять с таковой, направленной на формирование интеллектуальных операций, и интерпретировать с осторожностью. Иначе психолог рискует составить ошибочное представление о зоне ближайшего развития ребёнка, а также сформулировать неверный дифференциальный диагноз причин отставания в интеллектуальном развитии.

Результаты поднимают вопрос о том, как же должен практически строиться обучающий эксперимент на материале теста Равена, чтобы вполне соответствовать определению зоны ближайшего развития интеллектуальных способностей⁶

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. Собрание сочинений . Т. 4.С. 243 - 417. — Москва : Педагогика, 1984.
2. Клюева, Т. Н., Применение психодиагностического инструментария педагогами-психологами в рамках сопровождения внедрения ФГОС / Т. Н. Клюева, Ю. В. Бубнова, Т. В. Ларина, Е. Ю. Флоренко, О. О. Баранова, Е. С. Геворкян, Р. Р. Яхина ; под общей редакцией Т. Н. Клюевой. — Самара: Региональный социопсихологический центр, 2011. — 104 с.

⁶ Теоретически, это потребует существенного пересмотра теорий Ч. Спирмена и гештальт-психологии, лежащих в основе теста, поскольку теория Л.С. Выготского построена вокруг гипотезы о мышлении в понятиях к высшей психической функции..

3. Костикова, М. Н. Анализ условий преодоления детьми затруднений при выполнении заданий как один из методов определения готовности к школьному обучению. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: Сборник научных трудов. — Москва, 1987.
4. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации / сост. и общ. ред. О. Е. Мухордовой, Т. В. Шрейбер. — Ижевск: Изд. «Удмуртский университет», 2011. — 70 с.
5. Ясюкова, Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций : методическое руководство / Л. А. Ясюкова. — Санкт-Петербург : ГП «ИМАТОН», 1997. — 80 с.

Практика работы педагога-психолога с тревожностью в подростковом возрасте

Яфясова Э. Н., педагог-психолог,
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара

Аннотация. В статье рассматривается проблема увеличения уровня тревожности у современных подростков. Показаны эффективные методы психопрофилактики и коррекции тревожных состояний, включающие разнообразные игры, арт-терапию, сказкотерапию, техники саморегуляции и психологические упражнения. Практическое исследование подтверждает положительную динамику снижения тревожности и улучшения межличностных отношений у участников, что подчеркивает актуальность использования комплексных подходов в работе с подростками.

Ключевые слова: подростки, тревожность, уверенность в себе.

В условиях стремительных социальных изменений, информационной перегрузки возрастает уровень психологического дискомфорта. Пытаясь постоянно приспосабливаться к внешним условиям, подростки всё чаще сталкиваются со стрессом и, как следствие, испытывают беспокойство. Высокий уровень тревожности негативно влияет на учебную деятельность, межличностные отношения и общее психологическое здоровье, препятствует гармоничному развитию и самореализации. Поэтому поиск и разработка эффективных способов профилактики и коррекции тревожных состояний у детей является актуальной.

Занятия проводились как в индивидуальной, так и в групповой форме (в том числе классные часы, мероприятия в рамках «Внимание, подросток!» «Неделя психологии»). Основой упор был сделан на детей, показавших высокий уровень тревожности по результатам ЕМ СПТ, а также по рекомендации классных руководителей и социального педагога.

Ниже приведены методические средства и примеры, которые использовались в работе:

1. Мини-лекции. Информация подается максимально просто, кратко и порционно, стимулируя подростка к размышлению.
2. Коммуникативные игры. Направлены на побуждение детей к взаимодействию с окружающими и преодолению стеснительности. Например, «Волшебное зеркало». Группе нужно посмотреть в зеркало и постараться увидеть по очереди каждого участника, разглядев все сильные стороны, за которые его уважают родители, учителя, друзья [1].

3. Ассоциативные задания, в том числе использование МАК-карт. Через творческое выражение ассоциаций ребенок получает возможность безопасно проработать свои переживания, снизить напряжение и страхи.

Подростку предлагается выбрать карту, отражающую его обычное состояние и описать ее (что ты видишь? что чувствуешь? что происходит на картинке?). Далее ребенку предлагается подумать, какие у него есть ресурсы и способы преодоления проблемы.

4. Дискуссионные методы. В ходе обсуждений ребята учатся выражать свои мысли и эмоции, обозначать и аргументировано защищать свою точку зрения, что способствует повышению уверенности в себе.

«В чем проблема?». Ведущий предлагает ситуации, в которых проявляется неуверенность подростков. Учащиеся определяют, в чем проблема каждого подростка, что можно ему сказать, чем помочь [1].

«Чем полезен стресс». Подростки размышляют над тем, чем может быть полезен стресс (добавляет интереса к жизни, помогает находить в себе новые силы и возможности, то есть способствует развитию).

«Чем может быть вреден стресс». Подростки обсуждают, чем может быть вреден стресс (слишком сильный стресс приводит к нежелательным эмоциональным и поведенческим реакциям) [2].

5. Арт-терапия. Данный метод позволяет безопасно выразить или осознать свои чувства и переживания, способствует саморефлексии.

6. Сказкотерапия. Через погружение в сказочные миры учащийся получает возможность дистанцироваться от реальных страхов и переживаний; а также увидеть возможные пути решения проблем и верить в свои силы через идентификацию с успешными персонажами.

7. Задания с элементами смехотерапии. Направлены на снижение эмоционального напряжения и создание позитивной атмосферы в группе.

Ребятам демонстрируются нестандартные изображения животных. Задача детей придумать заголовки, фразы или комментарии к картинкам, чтобы получилось смешно.

8. НЛП-техники, позволяющие закрепить состояние уверенности, переформатировать тревожную ситуацию в возможность, изучить и внедрить элементы, присущие успешным людям.

9. Техники саморегуляции.

«Часы». Нужно представить себе, что рядом тикают часы и вы дышите под их счет: вдох на 1—2—3—4, затем задержка дыхания на 1—2—3—4, выдох — 1—2—3—4, задержка 1—2—3—4 (ритмичное дыхание).

«Шарик». Нужно надуть воображаемый воздушный шарик (спокойствующее дыхание) [2].

Сравнение результатов по ЕМ СПТ в 2024 и 2025 году показало положительную динамику. Высокие показатели снизились у значительного количества детей по следующим шкалам:

- Тревожность (отсутствие детей из списка результатов за 2024 год);
- Плохая приспособляемость, зависимость.

Изменения также присутствуют по следующим показателям:

- Принятие одноклассниками. Улучшения в области межличностных отношений наблюдаются почти у половины испытуемых;
- Самоконтроль поведения.

Таким образом, в эпоху перемен и большого информационного потока сложно переоценить значимость психологической профилактики и коррекции тревожности у подростков. Результаты показали, что использование рассмотренных методов эффективно. Они помогают ребятам лучше справляться с трудностями и развиваться гармонично. После занятий уровень тревожности у детей снизился, а отношения с одноклассниками и контроль над собой улучшились.

Список литературы

1. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в средней школе (5-6 классы) / О. В. Хухлаева. — «Интермедиатор», 2005, 2017.
2. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в средней школе (7-8 классы) / О. В Хухлаева. — «Интермедиатор», 2005, 2018.

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

Сборник материалов XXVIII областной
научно-практической конференции

12–13 ноября 2025 г.

Том 2

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