

Министерство просвещения Российской Федерации
Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области
Всероссийская общественная организация Волгоградское региональное отделение
«Федерация психологов образования России»
Волгоградский научно-образовательный центр РАО
Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования
«Волгоградская государственная академия последипломного образования»
Образовательный кластер повышения квалификации и переподготовки кадров
для системы образования Волгограда и Волгоградской области
Научно-методический центр психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «ВГАПО»
Исследовательская лаборатория ВНОЦ РАО (на площадке ГАУ ДПО «ВГАПО»)

Актуальные вопросы комплексного сопровождения воспитания, обучения и развития

Материалы

**X Всероссийской научно-практической конференции
педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей
и воспитателей образовательных учреждений
Россия, Волгоград, 25–26 апреля 2024 года**

Волгоград
2024

Министерство просвещения Российской Федерации
Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области
Всероссийская общественная организация Волгоградское региональное отделение
«Федерация психологов образования России»
Волгоградский научно-образовательный центр РАО
Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования
«Волгоградская государственная академия последипломного образования»
Образовательный кластер повышения квалификации и переподготовки кадров
для системы образования Волгограда и Волгоградской области
Научно-методический центр психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «ВГАПО»
Исследовательская лаборатория ВНОЦ РАО (на площадке ГАУ ДПО «ВГАПО»)

Актуальные вопросы комплексного сопровождения воспитания, обучения и развития

Материалы

X Всероссийской научно-практической конференции
педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей
и воспитателей образовательных учреждений
Россия, Волгоград, 25–26 апреля 2024 года

Волгоград
2024

Публикуется по решению Оргкомитета X Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы комплексного сопровождения воспитания, обучения и развития» и в соответствии с рекомендациями Исследовательской лаборатории Волгоградского научно-образовательного центра РАО.

Составитель:

Кучегашева П.П., директор научно-методического центра психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «ВГАПО», главный внештатный психолог системы образования Волгоградской области

Научные редакторы:

Кузибецкий А.Н., советник при ректорате и профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента в образовании ГАУ ДПО «ВГАПО», руководитель Исследовательской лаборатории ВНОЦ РАО, чл.-корр. МАНПО, к.п.н., профессор, Заслуженный учитель РФ

Севостьянов Ю.О., доцент научно-методического центра психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «ВГАПО», доцент кафедры социологии, общей и юридической психологии ВИУ РАНХиГС, к.псх.н.

Рецензент:

Науменко Ю.В., профессор кафедры педагогики, психологии и коммуникативных дисциплин ФГБОУ ВО «ВГАФК», член «Федерации психологов образования России», д-р пед. наук

A43 Актуальные вопросы комплексного сопровождения воспитания, обучения и развития: сборник материалов X Всероссийской научно-практической конференции педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов образовательных учреждений, специалистов, работающих в системе среднего профессионального и высшего образования; Россия, Волгоград, 25–26 апреля 2024 года / Сост. П.П. Кучегашева; науч. ред. А.Н. Кузибецкий, Ю.О. Севостьянов. – Волгоград: РИЦ ВГАПО, 2024. – 124 с.

ISBN 978-5-98926-249-6

В сборнике собраны материалы участников X Всероссийской научно-практической конференции по проблеме комплексного сопровождения воспитания, обучения и развития в условиях цифровой трансформации образования. Рассмотрены вопросы психолого-педагогического сопровождения введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, психологического и социально-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, включая детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Проанализирована проблема межведомственного взаимодействия специалистов в сфере сопровождения участников образовательных отношений. Показаны возможности преодоления рисков цифровой эпохи в контексте противодействия экстремизму в рамках профилактики деструктивного поведения детей и подростков.

Для педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов образовательных учреждений, специалистов, работающих в системе среднего профессионального и высшего образования, а также слушателей системы дополнительного профессионального образования.

ISBN 978-5-98926-249-6

ББК 88.6

© Авторы, 2024

© Волгоградская государственная академия последиplomного образования, 2024

© Научно-образовательный центр психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «ВГАПО», 2024

© Верстка. РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2024

Содержание

Приветствия	5
Раздел 1. Пленарные доклады и выступления	7
<i>Кузибецкий А.Н.</i> Межведомственное взаимодействие в сфере социального сопровождения семей группы риска	7
<i>Лукаш А.И.</i> Профилактика рисков и угроз для молодежи и детей в информационной среде	15
<i>Кучегашева П.П., Севостьянов Ю.О., Орешкина Н.В.</i> Социально-психологическое тестирование как инструмент прогнозирования и профилактики девиантного поведения	19
<i>Науменко Ю.В.</i> Системно-субъектный подход к подготовке педагогов-психологов и социальных педагогов по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (ФГОС ВО 3++)	24
<i>Луночкин И.А., Пономарева Е.А., Тимачев П.В.</i> Межрегиональный проект по героико-патриотическому воспитанию как психолого-педагогическая практика	27
Раздел 2. Психолого-педагогическое сопровождение процессов введения федеральных стандартов общего образования в практику	33
<i>Буянова В.С.</i> Цикл занятий с элементами тренинга «Вперед! К новым свершениям!» по развитию лидерских качеств	33
<i>Дунаева Е.С., Трофимова А.В.</i> Мастер-класс «Приемы активизации мышления при формировании универсальных учебных действий»	40
<i>Калинина Т.Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка дошкольного возраста	44
<i>Ковылина Т.Н., Спицына В.В.</i> Особенности развития межличностных отношений со сверстниками у детей дошкольного возраста	46
<i>Святина П.А.</i> Консультирование родителей в рамках совместного сопровождения ребенка с трудностями обучения в начальных классах	52
Раздел 3. Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и подростков с особыми образовательными потребностями	58
<i>Вялова С.Н.</i> Организация психокоррекционных занятий с учащимися с задержкой психического развития на основном уровне общего образования	58
<i>Геровская Н.В.</i> Использование техники оригами в работе с детьми 6–7 лет с функциональными нарушениями зрения	65
<i>Журавлева Е.Н., Зеленская Л.А.</i> Здоровьесберегающие технологии на уроках географии	69
<i>Кошелева И.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС в учебном процессе по модели инклюзивного образования	72
<i>Морозова В.В.</i> Коррекционно-развивающее и образовательное пространство у учащихся с ограниченными возможностями здоровья	74
<i>Семущина А.Л., Кузнецова Е.А.</i> Применение технологии индивидуализации в формировании волевой регуляции поведения и мотивации у детей с ограниченными возможностями здоровья	78
<i>Сергеев А.А.</i> Исследование феномена «профессиональная социализация» выпускников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью	81

Раздел 4. Межведомственное взаимодействие специалистов по сопровождению детей и подростков в трудной жизненной ситуации	87
<i>Зайцева И.А.</i> Межведомственное взаимодействие по сопровождению детей и подростков с проблемами в развитии познавательной и эмоциональной сфер	87
<i>Лыгина Д.В.</i> Особенности детско-родительских отношений у подростков с отклоняющимся поведением	90
<i>Мордовина Е.И.</i> Укрепление психического здоровья школьников через повышение родительских компетенций в рамках системного подхода к работе с семьей	97
<i>Пуликова Е.В.</i> Психопрофилактика и урегулирование конфликтов в школе	99
<i>Стрельцова Н.Б.</i> Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей	101
Раздел 5. Актуальные вопросы противодействия экстремистской, террористической и иной радикальной идеологии в профилактике деструктивного поведения детей и подростков	106
<i>Святкина М.А.</i> Риски экстремизма для учащихся образовательной организации в цифровую эпоху	106
Раздел 6. Психолого-педагогическое сопровождение здоровьесформирующего образования в современных условиях	111
<i>Горшенина Т.Н., Каширская Ю.Н.</i> Арт-терапия в работе педагога-психолога дошкольной образовательной организации	111
<i>Колотева Е.Ю., Соловьева Н.Г.</i> Кофеграфия как способ профилактики и снижения стресса перед экзаменами	116
<i>Школьная В.Н.</i> Детская тетрадь «Мой мир» как средство организации взаимодействия с родителями в вопросах социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста	120

Приветствия

Уважаемые участники X Всероссийской научно-практической конференции!

Роль и значение традиционной научно-практической конференции в 2024 году трудно переоценить. Сегодня, когда Россия отстаивает свой суверенитет на всех направлениях, особенно важно демонстрировать наше стремление к осуществлению комплексного сопровождения всех субъектов процессов воспитания, обучения и развития детей и молодежи.

Это актуально, прежде всего, в рамках решения государственной задачи, поставленной отечественному образованию, по приобщению детей и молодежи к традиционным российским духовно-нравственным ценностям. Демонстрация эффективных практик продуктивной совместной деятельности и сотрудничества взрослых и молодежи, обучающихся и их педагогов в решении этой задачи особенно востребована сегодня.

В том числе, а, может быть, прежде всего, из-за активного вовлечения нашими друзьями молодого поколения в диверсионно-террористическую и экстремистскую деятельность. Вследствие этого обостряется потребность в профилактике деструктивного поведения детей и молодежи, в противодействии экстремистской, террористической, радикальной идеологии. В этих условиях обеспечить комплексное сопровождение воспитания, обучения и развития на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей крайне важно.

Нельзя не отметить риски цифровой эпохи для личностного развития несовершеннолетних и необходимость в связи с этим их профилактики и купирования во взаимодействии всех участников образовательных отношений. В связи с этим требуется искать пути совершенствования деятельности социально-психологических служб, работающих с детьми и родителями, создать для экспертного обсуждения связанных с этим вопросов коммуникативной площадки по обмену научно-практической информацией о работе с несовершеннолетними в цифровую эпоху. Не менее актуально ознакомление с методами, формами и технологиями социально-психологического сопровождения детей и подростков на современном этапе развития образования.

Уверена, что настоящая конференция будет содействовать повышению профессионального уровня, реализации творческого потенциала педагогических работников и совершенствованию психологической культуры родителей, поддержке семейного воспитания.

Желаю всем участникам конференции продуктивных дискуссий и обогащению личного опыта каждого.

Куликова Светлана Вячеславовна,
ректор Волгоградской государственной академии последипломного образования, профессор, д-р педагогических наук, Профессор РАО

Уважаемые участники конференции!

От имени антитеррористической комиссии в Волгоградской области приветствую организаторов, участников и гостей X Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы комплексного сопровождения воспитания, обучения и развития».

Повесткой предстоящего мероприятия обозначены актуальные вопросы профилактики деструктивного поведения детей и молодежи, в том числе противодействия экстремистской, террористической и иной радикальной идеологии. Действительно, поступающие в аппарат антитеррористической комиссии в Волгоградской области материалы свидетельствуют о проводимом украинскими спецслужбами и их западными кураторами целенаправленного вовлечения российских граждан, прежде всего, молодого поколения, в диверсионно-террористическую и экстремистскую деятельность.

В особой группе риска находятся лица, восприимчивые в силу различных причин к идеям национализма и неонацизма, имеющие низкие моральные качества и готовые зарабатывать любыми доступными способами, не задумываясь о последствиях своих действий.

Серьезную угрозу представляет деятельность деструктивных сетевых сообществ, ориентированных на несовершеннолетнюю аудиторию и пропагандирующих культ насилия и иные формы общественно опасного поведения. Ежегодно в России выявляются сотни участников «колумбайновских» интернет-сообществ. Модераторы таких групп нередко работают с территории Украины и западных стран.

В последнее время активизировались и другие деструктивные сообщества по распространению идеологии массовых убийств, включая украинскую террористическую организацию «Маньяки. Культ убийств», а также украинского национализма, пропагандируемого приверженцами террористических организаций «Азов» и «Правый сектор».

Для организации противодействия насаждающим вражду и насилие экстремистам и террористам требуется активизация усилий по формированию у детей и молодежи нетерпимого отношения к идеологии экстремизма и терроризма в рамках деятельности по патриотическому воспитанию и духовно-нравственному развитию. Наряду с информационно-разъяснительной работой, отвечающей современным тенденциям, необходимо в полной мере использовать опыт и традиции отечественного образования по расширению знаний, развитию социального кругозора, интеллекта, мировосприятия, потенциала личности. Внедрение в практическую деятельность озвученного на конференции опыта позволит повысить результативность организации и решения задач по противодействию терроризму и экстремизму.

Выражаю благодарность Волгоградской государственной академии последипломного образования, Волгоградскому региональному отделению Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» и ее руководителю Кучегашевой Полине Петровне за организацию конференции и рассчитываю на дальнейшее сотрудничество.

Желаю активной и плодотворной работы всем участникам конференции!

Аввакумов Роман Геннадьевич,

руководитель аппарата Антитеррористической комиссии Волгоградской области

Раздел 1. Пленарные доклады и выступления

Межведомственное взаимодействие в сфере социального сопровождения семей группы риска

Кузибецкий А.Н.

Советник ректора и профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента в образовании ГАУ ДПО, канд. пед. наук, чл.-корр. МАНПО, профессор, Заслуженный учитель РФ, г. Волгоград

Межведомственное взаимодействие является основой социального сопровождения и одновременно условием его эффективности. Такое понимание установлено статьей 22 (часть 1) федерального закона от 28.12. 2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания» [1].

Правовой статус и сущность социального сопровождения закреплены в части 2 данного закона. Согласно закону, социальное сопровождение есть ни что иное, как содействие в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи родителям (законным представителям) несовершеннолетних и не является социальной услугой. При этом предполагается, что каждый вид помощи должен по своей сути содействовать повышению родительской компетентности в соответствующей сфере. Ожидается, что помощь каждого вида будет содействовать преодолению или, по крайней мере, ослаблению трудностей, переживаемых детьми из семей, нуждающихся в социальном сопровождении. В целом это должно содействовать повышению социального благополучия семьи.

Так, к примеру, психологическая и педагогическая помощь должна направляться на развитие психолого-педагогической культуры родителей (законных представителей) и совершенствование их компетентности в сфере воспитания несовершеннолетних детей, содействуя повышению уровня их воспитанности. Это отражено в положениях «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [2], где одним основных направлений развития воспитания провозглашено развитие социальных институтов воспитания, в том числе поддержка семейного воспитания. В частности, имеется в виду содействие укреплению семьи, повышение социального статуса и общественного престижа отцовства, материнства, многодетности, в том числе среди приемных родителей, а также содействие развитию культуры семейного воспитания детей на основе традиционных семейных духовно-нравственных ценностей. Немаловажным признано создание условий для просвещения и консультирования родителей по психолого-педагогическим и иным вопросам семейного воспитания, включая правовые, экономические и медицинские аспекты. Общий ориентир социального сопровождения – это создание условий для повышения семейного благополучия в деле воспитания каждого ребенка как высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные

духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями и готовой к мирному созиданию и защите Родины.

Правовую основу межведомственного взаимодействия образует регламент межведомственного взаимодействия. Его наличие в нормативно-правовой базе межведомственного взаимодействия предусмотрено статьей 28 (части 1 и 2) федерального закона «Об основах социального обслуживания». В соответствии с законом регламент межведомственного взаимодействия определяет содержание и порядок действий органов государственной власти в связи с реализацией полномочий по социальному сопровождению (ст. 22, ч. 2; ст. 28, ч. 1).

Регламент межведомственного взаимодействия нормативно закрепляет:

- 1) перечень органов государственной власти субъекта РФ, осуществляющих межведомственное взаимодействие;
- 2) виды деятельности, осуществляемой органами государственной власти;
- 3) порядок и формы межведомственного взаимодействия;
- 4) требования к содержанию, формам и условиям обмена информацией, в т.ч. в электронной форме;
- 5) механизм реализации мероприятий по социальному сопровождению, в т.ч. порядок привлечения организаций к нему;
- 6) порядок оценки результатов межведомственного взаимодействия.

Постановлением Губернатора Волгоградской области А.И. Бочарова в 2014 году утвержден регламент межведомственного взаимодействия [3]. На этой основе регулируется межведомственное взаимодействие органов государственной власти в связи с реализацией полномочий Волгоградской области в сфере социального обслуживания населения. Согласно утвержденному регламенту Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области как один из участников межведомственного взаимодействия предоставляет другим участникам информацию, необходимую, в частности, для социального сопровождения. В том числе он организует деятельность психолого-педагогической комиссии и обеспечивает взаимодействие подведомственных образовательных организаций.

Участниками реализации полномочий по социальному сопровождению родителей (законных представителей) несовершеннолетних, согласно статье 28 (части 1 и 2) федерального закона «Об основах социального обслуживания» являются ведомства и органы государственной власти. В их числе: органы, осуществляющие управление образованием, органы опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, комитеты (управления, отделы) по труду, занятости и социальной защите, органы внутренних дел, организации здравоохранения, службы жилищно-коммунального хозяйства.

С учетом такого перечня участников реализации полномочий по социальному сопровождению родителей (законных представителей) несовершеннолетних межведомственное взаимодействие в данной сфере может, по нашему мнению, осуществляться на четырех уровнях. *Административный* уровень предусматри-

вает социальное сопровождение родителей (законных представителей) несовершеннолетних в рамках взаимодействия органов государственной власти по вопросам социальной политики, образования, здравоохранения, работе с молодежью, занятости населения, по внутренним делам и др. на территории субъекта РФ. *Муниципальный* уровень объединяет органы, подведомственные участникам реализации полномочий по социальному сопровождению, действующим на административном уровне. Это: администрации районов (городских округов) и их отделы по соцзащите населения, образованию, здравоохранению, молодежной политике, жилищным вопросам, отдел полиции и др.

В практике социального сопровождения фактически проявляются еще два уровня межведомственного взаимодействия. Это *институциональный* и *персональный* уровни. Первый включает взаимодействие государственных, муниципальных, социально-ориентированных негосударственных организаций различной ведомственной подчиненности. А второй объединяет специалистов из органов власти и ведомств, различных организаций (воспитатели, учителя, социальные педагоги, педагоги-организаторы, педагоги ДОД, специалисты по опеке и попечительству, врачи, педагоги-психологи, соцработники, участковые, специалисты КДН и ЗП и др.).

Размышляя о межведомственном взаимодействии, следует задаться вопросом о его связи с социальным партнерством, нацеливаясь на выявление их отличий или установление тождества. В исследованиях (Т.И. Зубкова, Л.А. Скороходова, В.А. Шапошников и др.) показано, что межведомственное взаимодействие – это разновидность взаимодействия ведомств в ходе социального сопровождения. Его участниками выступают органы государственной власти и социально ориентированные ведомства (и подведомственные организации на территории), достигающие своих целей с помощью мер и действий сопровождения [4].

В то же время социальное партнерство рассматривается С.А. Ивановым, И.Д. Тургель, Н.Г. Хорошкевич и др. как общественная деятельность на основе согласования пересекающихся интересов, возможностей, методов субъектов при достижении общей цели. Основой этого выступают договора, соглашения и достижение консенсуса по важнейшим направлениям социально-экономического развития (в том числе в сфере социального сопровождения) [5; 6].

Эффективность межведомственного взаимодействия возрастает, если оно строится в соответствии с принципами социального партнерства. В этом случае достижение социально ожидаемых целей, прежде всего, эффективное решение социальных проблем, включая социальное сопровождение семей, доминирует над интересами ведомств. Осознанной ценностью всех участников межведомственного взаимодействия становится совместность социального сопровождения, а не отдельные социально-ориентированные действия ведомств (организаций, лиц). Всех участников межведомственного взаимодействия согласованные ими ценности в сфере социального сопровождения объе-

диняют в команду (или в группу партнеров). А в эмоционально-перцептивном плане все участники межведомственного взаимодействия воспринимают друг друга соразработчиками (партнерами) в достижении общих целей на основе согласованных ценностей социального сопровождения.

В рамках воспитательной деятельности, включающей социальное сопровождение состоящих на учете семей с детьми, обучающимися в образовательной организации, в том числе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации или переживших насилие, образовательная организация выстраивает формат взаимодействия типа «образовательная организация – семья» (с привлечением других участников отношений в сфере образования). При этом она выступает инициатором межведомственного взаимодействия институционального и персонального уровней.

Образовательная организация выступает главным субъектом взаимодействия с семьями, состоящими на учете и имеющими «проблемных» детей. Как правило, это групповой субъект в виде активного «центра» взаимодействия. Он включает классных руководителей, социальных педагогов, педагогов-психологов и иных педагогических работников. Они могут действовать «рядом» или сообща, как междисциплинарная команда. Помимо работников образовательной организации, для участия во взаимодействии такого формата приглашаются другие участники отношений в сфере образования: представители дома культуры, библиотеки, фельдшер, участковый, иные работники органов МВД, военком, специалисты музеев, родители, обладающие опытом конструктивных взаимоотношений с детьми. Их цель – эпизодическое просвещение родителей и детей по вопросам обучения, воспитания, общения и адресное влияние на них. Основу совместной деятельности образуют семейное законодательство РФ, рабочая программа воспитания, календарный план воспитательной работы, профессиональные стандарты, индивидуальная программа сопровождения.

Более эффективным оказывается другой формат типа «Образовательная организация ↔ муниципальные партнеры по сопровождению семей и детей в трудной жизненной ситуации». В рамках данного формата межведомственное взаимодействие организуется как партнерство с муниципальными субъектами для объединения ресурсов и совместных действий по сопровождению семей, состоящими на учете. Основа взаимодействия – это комплексный план (программа) и договор о партнерстве в социальном сопровождении в соответствии с утвержденным регламентом [7].

Наиболее эффективным форматом межведомственного взаимодействия является «Командная работа участников взаимодействия» (субъект РФ, муниципалитет и др.), включая образовательные организации, для которых актуально социальное сопровождение состоящих на учете семей. В этом формате объектом социального сопровождения являются семьи, состоящие на учете, имеющие детей в трудной жизненной ситуации и находящиеся в группе риска. А субъектом взаимодействия выступают команды специалистов из органов го-

власти, ведомств и разных профессий для комплексного решения проблем социального сопровождения родителей (законных представителей) несовершеннолетних из семей группы риска.

Основа команды, ее «скрепы» – это правовые акты, регулирующие социальное сопровождение, а также согласованные ценности, разделенные смыслы и общие цели по сопровождению семей и детей в трудной жизненной ситуации. Механизмы межведомственного взаимодействия – это: координация действий, объединение усилий и ресурсов, взаимообмен способами помощи семье, общий профессиональный язык, совместная деятельность согласно регламенту и планам работ по социальному сопровождению. Шаблон механизма организации социального сопровождения семей с детьми представлен в Модельной программе социального сопровождения [8]. В ней различаются формы социального сопровождения – индивидуальная, когда принимается на сопровождение один из членов семьи, и групповая, предусматривающая сопровождение всех членов семьи.

Кейс инструментов межведомственного взаимодействия включает: наличие координатора, комплексный план (программа) действий команды по социальному сопровождению семей, участие семьи в планах и оценках, рабочие встречи, обмен информацией, согласованное распределение ресурсов, скоординированные и контролируемые события различных видов помощи семье и детям в трудной жизненной ситуации [9].

Общий принцип для всех трех форматов – это межведомственность в социальном сопровождении семей (родителей, законных представителей), который предполагает три ключевых момента [7]:

- достижение высокой степени согласованности между органами госвласти субъекта РФ, органами местного самоуправления, организациями социального обслуживания населения и учреждениями социальной сферы, включая сферу образования, общественными организациями, местным сообществом и гражданами;
- наличие общей цели: решение проблем семей, состоящих на учете и имеющих детей, находящихся на социальном сопровождении и нуждающихся в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи;
- согласованная реализация программы социального сопровождения, включающей комплекс мероприятий по решению проблем семьи, вызвавших ее социальное неблагополучие или трудную жизненную ситуацию, и восстановлению воспитательных функций семьи и ее возможностей по содержанию детей, удовлетворению их базовых потребностей.

В содержание социального сопровождения входят, как следует из законодательства, различные виды помощи отдельным или всем членам семьи, нуждающимся в этом. Остановимся подробнее на педагогической и психологической помощи, отталкиваясь от положений Модельной программы социального сопровождения семей с детьми [8].

Данным документом, в частности, рекомендовано включать в содержание педагогической помощи такие мероприятия, как:

- повышение родительской компетентности, включая профессиональное обучение родителей;
- адаптация к социальной среде и социализация детей;
- определение детей в группу продленного дня, дошкольное учреждение;
- привлечение детей с ограниченными возможностями здоровья к коррекционно-развивающим занятиям;
- преодоление трудностей обучения детей в образовательных учреждениях;
- организация участия родителей и детей в работе семейных клубов, объединений;
- проведение индивидуальных бесед с несовершеннолетним (родителями);
- оформление несовершеннолетнего в библиотеку, различные секции, кружки, организация участия несовершеннолетних в походах, спортивно-массовых мероприятиях;
- содействие в организации семейного досуга (экскурсии, поездки, праздники), в профессиональной ориентации несовершеннолетних, в их профессиональном обучении, а также в организации летнего отдыха детей.

Психологическая помощь может включать:

- коррекцию психологического состояния и семейных отношений родителей с детьми;
- информирование об учреждениях, оказывающих психологические услуги (месте их нахождения и графике работы);
- углубленную психологическую диагностику;
- проведение индивидуальной (групповой) терапии;
- психологическое консультирование;
- работу с социальным окружением семьи;
- организацию групп поддержки для семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и др.

В рамках реализации Национального проекта «Образование» (2019–2024 гг.) и приоритетного регионального проекта «Поддержка родителей, имеющих детей» комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области конкретизировал эти рекомендации. Своим письмом от 19.03. 2019 № 16/03-06/1172 была поставлена задача создания условий для повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах образования и воспитания детей. Имелись в виду дети в возрасте от 0 до 18 лет, включая детей, находящихся на семейном обучении, а также имеющих инвалидность или ограниченные возможности здоровья, нарушения в поведении и затруднения в обучении. Это особенно актуально в нынешнем 2024 году, объявленном в РФ Годом семьи.

Базисным средством решения задачи определено оказание психолого-педагогического и методического консультирования, а также консультативной по-

мощи всем категориям родителей (законным представителям). Механизмом решения этой задачи в период реализации национального проекта «Образование» стала областная консультационная служба, состоящая из консультационных центров и пунктов на базе образовательных организаций. Нарботанный опыт вариативен и аккумулирует в себе все четыре формата межведомственного взаимодействия по социальному сопровождению родителей (законных представителей) и их детей. Разумеется, что данные форматы представлены в опыте неоднородно: в большей степени доминируют взаимодействия типа «образовательная организация – семья» (с привлечением других участников отношений в сфере образования) и «Образовательная организация ↔ муниципальные партнеры по сопровождению семей и детей в трудной жизненной ситуации». Перспективой видится развитие в региональной системе социального сопровождения семей такого формата межведомственного взаимодействия, как «Командная работа участников взаимодействия».

Это позволит оптимизировать региональную систему социального сопровождения семей группы риска, обеспечив требуемые условия успешности межведомственного взаимодействия:

- 1) Открытость и конструктивность общения участников, открытый диалог и сотрудничество в ходе сопровождения; непрерывный и оперативный обмен информацией о совместной деятельности в рамках регламента и индивидуальной программы сопровождения;

- 2) Согласованная постановка, единое понимание целей и задач сопровождения семьи / ребенка, учет мнений всех участников при принятии решений;

- 3) Согласованное распределение обязанностей, разделение деятельности и ответственности, соблюдение сроков сопровождения, оперативная корректировка плана;

- 4) Знание и понимание каждым функциональных обязанностей, полномочий, деятельности, заданий и ответственности других участников, учет вклада каждого в сопровождение семьи;

- 5) Регулярные рабочие совещания (консилиумы) участников по обсуждению хода и результатов сопровождения семьи / ребенка в ТЖС (СОП);

- 6) Согласованное ведение участниками документации (индивидуальная программа сопровождения семьи, дело семьи и др.) с учетом ответственности координатора-специалиста за ведение документации;

- 7) Совместность деятельности участников: изучение / посещение семьи, согласованное планирование помощи семье, совместный прием членов семьи, совместное проведение занятий (мероприятий) и др. с последующим обсуждением на рабочих совещаниях;

- 8) Фиксирование в должностных инструкциях участников обязанностей по работе в рамках межведомственного взаимодействия;

- 9) Оптимальное распределение нагрузки между участниками с учетом их специализации.

Литература

1. Федеральный закон от 28. 12. 2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/?ysclid=lv3uубе0gy396108887
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-п). – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>
3. Постановление Губернатора Волгоградской области от 11.12. 2014 № 239 «Об утверждении регламента межведомственного взаимодействия органов государственной власти Волгоградской области в связи с реализацией полномочий Волгоградской области в сфере социального обслуживания населения. – URL: <https://442fz.volganet.ru/025282/Docs/Постановление%20%20об%20утверждении%20%20регламента%20%20межведомственного%20взаимодействия.pdf>
4. Шапошников, В.А. Современные аспекты реализации механизма межведомственного взаимодействия при оказании социальных услуг: монография / В.А. Шапошников, Т.И. Зубкова, Л.А. Скороходова; под науч. ред. В.А. Шапошникова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2021. – 140 с. – URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/38122/1/978-5-8050-0717-1_2021.pdf?ysclid=lv3xb7haou698431759
5. Хорошкевич, Н.Г. Социальное партнерство: российский и зарубежный опыт: учебное пособие / Н.Г. Хорошкевич ; под общ. ред. И.Д. Тургель ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. – 146 с. – Библиогр.: с. 142–145. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/100370/1/978-5-7996-3241-0_2021.pdf?ysclid=lv3xhfe6zq505540223
6. Иванов С.А. Социальное партнерство как феномен цивилизации. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-kak-fenomen-tsivilizatsii?ysclid=lv3xlbdkj6728141243>
7. Методические рекомендации по организации социального сопровождения семей с детьми. – URL: https://nmsgc.org/images/2023/main_dok/21.03_Metodicheskiye_rekomendatsii_po_organizatsii_sotsialnogo_soprovozhdeniya.pdf?ysclid=lv82vzc1ik785593869
8. Модельная программа социального сопровождения семей с детьми. – URL: https://mintrud.gov.ru/uploads/imperavi/ru-RU/Modelynaya_programma_po_vnedreniu_sotsialnogo_soprovozhdeniya_semej_s_detymi.pdf?ysclid=lv830ma270749548613
9. Методические рекомендации по оказанию семьям с детьми, находящимся в социально опасном положении, педагогической, психологической и юридической помощи, реализации программ, направленных на поддержку и укрепление родительства и детско-родительских отношений. – URL: <https://rco-seversk.ru/upload/files/MetodProstranstvo/OsobieObrazovatelniPotrebnosti/Методрекомендации%20семьям.pdf>

Профилактика рисков и угроз для молодежи и детей в информационной среде

Лукаш А.И.

Эксперт Ассоциации «Независимый общественный мониторинг»,
член Общественной палаты Волгоградской области,
канд. социолог. наук, г. Волгоград

В эпоху цифрового прогресса информационная среда становится неотъемлемой частью жизни детей и молодежи. Интернет предоставляет невиданные ранее возможности для образования, общения и развлечений, но вместе с тем он несет в себе множество рисков. Важно не только понять эти угрозы, но и разработать и внедрить меры, направленные на их минимизацию, учитывая, тренды, в условиях глобализации принципиально определяющие обстановку сегодня, а именно:

- человечество все более погружается в виртуальную реальность, ключевой ценностью является свобода получения и распространения информации;

- цифровые технологии создали возможности «колонизации информационного пространства» – целенаправленного формирования контекста восприятия реальности, эмоционального фона, мировоззрения целевых аудиторий.

Отдельным комплексным фактором является массовое использование смартфонов детьми, и риски здесь следующие. Так, смартфон создает возможность непрерывного пребывания в цифровой среде, обеспечивая:

- полностью захватывающую внимание яркость экрана, силу и насыщенность звука из наушников (что повышает порог восприятия, делая затруднительным восприятие обычных сигналов окружающего мира);

- возможность «банить» неприятные сообщения, ресурсы и персоналии (что погружает пользователя в субъективное состояние психологического комфорта);

- иллюзию абсолютной власти над виртуальным миром в играх (что формирует у детей и молодежи соответствующее восприятие уже мира реального, куда переносятся «игровые» модели поведения, рождая, в частности, синдром «псковских и казанского стрелков»).

Перечислю основные риски в информационной среде для детей и молодежи.

Вред физическому здоровью. Одной из наибольших забот для родителей и педагогов является негативное воздействие информационных технологий на физическое здоровье. Постоянное нахождение перед экраном компьютера или смартфона не только ухудшает зрение, но и приводит к ухудшению осанки, гиподинамии (недостатку физических нагрузок), а также нарушениям сна. Отсутствие сбалансированного режима дня способствует формированию нездоровых привычек питания, что в свою очередь может приводить к ожирению и дополнительно усугублять проблемы здоровья.

Вред психическому здоровью. Информационная среда может оказывать се-

рьезное давление на психическое здоровье детей и молодежи. Постоянный доступ к информационным потокам может провоцировать тревожное расстройство, депрессию и низкую самооценку. Социальные сети и онлайн-игры нередко становятся причинами развития зависимости, что негативно сказывается на эмоциональной стабильности и личностном развитии. Усугубляют ситуацию негативное взаимодействие в виртуальной среде, что значительно увеличивает уровень стресса и тревожности среди молодежи.

Противоправные действия. Особенно опасны кибербуллинг, кража личных данных, сексуальная эксплуатация, нелегальное распространение противоправного контента.

Доктор Н. Кардарас считает по результатам клинических исследований, что светящиеся экраны цифровых устройств приводят к тревоге, депрессии, агрессии, психозу. Эту позицию поддерживает доктор П. Уайброу (Dr. Peter Whybrow), вводя термин «электронный кокаин». Доктор Э. Доан (Dr. Andrew Doan), посвятивший много лет исследованию игромании, отмечает, что светящиеся (электронные) экраны вызывают состояние «digital pharmakeia» (цифровой наркотик).

Социальные навыки детей снижаются из-за использования цифровых устройств. Способность понимать эмоции собеседника – основа успешной коммуникации, и, если ребенок использует ежедневно смартфон либо другие цифровые устройства, общаясь опосредованно, то у него снижается чувствительность и теряется понимание чужих эмоций. Отсутствие навыков общения приводит к проблемам во взаимодействии с окружающими. В свою очередь, заставляет ребенка искать способы общения в виртуальном мире, что еще больше способствует цифровой зависимости.

В Южной Корее открылись реабилитационные центры по лечению от цифрового слабоумия – последствия чрезмерного использования гаджетов. Цифровое слабоумие (digital dementia) является прямым следствием цифровой зависимости и заключается в неумении решить жизненную задачу, не прибегая к гаджету [1].

Отметим, что раздел «Основные источники угроз экстремизма в современной России» Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года (утверждена указом Президента РФ от 29 мая 2020 г. № 344) содержит, в частности, следующие положения: «Специальные службы и организации отдельных государств наращивают информационно-психологическое воздействие на население России, прежде всего, на молодежь, в целях размывания традиционных российских духовно-нравственных ценностей, дестабилизации внутрисоциальной и социальной обстановки. Значительное негативное влияние на ситуацию в стране оказывает деструктивная деятельность некоторых иностранных организаций и подконтрольных им российских объединений, осуществляемая, в том числе, под видом гуманитарных, образовательных, культурных, национальных и религиозных проектов, включая инспи-

рирование протестной активности населения с использованием социально-экономического, экологического и других факторов» [2].

В связи с изложенным выше актуальными представляются следующие основные угрозы:

- ввиду разрыва поколенческих связей создание препятствий передаче от старшего поколения младшему традиционных ценностей российского общества;

- развитие деструктивных и суицидальных субкультур в социальных сетях, внедрение в сознание молодежи разрушительных личных и социальных моделей поведения.

- разрушение психического и нравственного здоровья детей через воздействие вредного контента (порно, насилие, цинизм, извращения и т.д.);

- формирование личности детей под полным контролем и социально-технологическим воздействием авторов вредоносного, но яркого и захватывающего контента;

- перекодировка через массированную ложь и дезинформацию об исторических процессах ценностного поля молодежи (синдром «Коли с Уренгоя»), формирование иррационального негативного видения и оценки про исходящего в стране;

- создание экстремистских и террористических игр с целенаправленным («под заказ») формированием мифического, ложного видения истории и политики у молодежи, что создает возможности славивания и использования виртуальных, а затем и реальных боевых групп, и коллективов с «промытыми мозгами».

В целях разработки механизмов реагирования и преодоления указанных выше рисков и угроз рекомендуется рассмотреть возможность:

- содействия реализации научных исследований, аналитической и экспертной работе, направленной на создание специальных программ и курсов по обучению безопасному поведению детей в информационном пространстве (на основе Концепции информационной безопасности детей в Российской Федерации [3]);

- привлечения внимания органов государственной власти и местного самоуправления, родительского и образовательного сообщества к необходимости решения проблем разрушения физического и психического здоровья детей ввиду неограниченного нахождения перед экраном компьютеров, смартфонов, потребления опасного информационного контента, участия в играх, связанных с насилием, несущих вред;

- организации работы экспертного сообщества по оценке вопросов опасности для нравственного и психического здоровья молодежи информационного контента в медиасреде;

- внесение изменений в законодательные акты Российской Федерации, включая Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, инфор-

мационных технологиях и защите информации», а также в Федеральном законе от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», предусматривающих дополнение перечня видов информации, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей, информацией, направленной на:

пропаганду половой распущенности, насилия, суицида, правового нигилизма, вредных зависимостей, включая азартные игры, употребление табака, алкоголя, наркотиков, веществ и средств, искажающих сознание и восприятие реальности;

разрушение традиционных ценностей российского общества, включая семейные ценности;

развитие деструктивных и девиационных форм мировоззрения и поведения;

искажение исторического прошлого России;

– разработка комплексной программы проведения всесторонней психологической, возрастной, аксиологической и исторической экспертизы информации, содержащей угрозу оказания негативного психологического воздействия на нравственное и физическое здоровье детей на территории Российской Федерации;

– организация и проведение с привлечением возможностей Российского общества «Знание» просветительских программ для родительской, педагогической, студенческой, школьной целевых аудиторий по тематике информационной безопасности (ценностный, нравственный и физиологический аспект);

– деанонимизация интернета;

– законодательное закрепление обязательств маркировки вероятной информации как личного мнения или гипотезы, не подтвержденной фактически.

Защита детей и молодежи от различных рисков и угроз в современной информационной среде становится критически важной задачей, стратегическим вопросом сохранения и развития здоровья и благополучия народа, традиционных ценностей российского общества.

Литература

1. Теоретический анализ понятия «цифровая зависимость» в зарубежных исследованиях. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-ponyatiya-tsifrovaya-zavisimost-v-zarubezhnyh-issledovaniyah?ysclid=lxsr60zcx825676613> (дата обращения 21.06.2024)

2. Указ Президента РФ от 29 мая 2020 г. № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74094369/> (дата обращения 21.06.2024).

3. Концепция информационной безопасности детей в Российской Федерации. – URL: <https://base.garant.ru/406840607/> (дата обращения 21.06.2024)

Социально-психологическое тестирование как инструмент прогнозирования и профилактики девиантного поведения

Кучегашева П.П.

Директор НМЦ психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «ВГАПО»,
председатель Волгоградского регионального отделения «ФПОР»,
главный внештатный психолог Волгоградской области, г. Волгоград

Севостьянов Ю.О.

Доцент НМС психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «ВГАПО»,
доцент кафедры социологии, общей и юридической психологии ВИУ РАНХиГС,
г. Волгоград

Орешкина Н.В.

Специалист НМЦ психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО «ВГАПО»,
педагог– психолог МОУ «СШ № 99 им. Дважды Героя Советского Союза
А.Г. Кравченко Тракторозаводского района Волгограда», член «ФПОР»,
г. Волгоград

Социально-психологическое тестирование (СПТ) как обязательная процедура в системе образования Российской Федерации является эффективным инструментом выявления склонности к рисковому поведению у подростков с 13 лет.

Рисковое поведение – это поведение, несущее добровольное допущение риска для здоровья или жизни субъекта, содержащее определенные выгоды и цели, и неочевидный баланс положительных и отрицательных исходов, субъективно воспринимаемый как значимый. При этом субъективное значение положительных и отрицательных исходов такого поведения для подростка существенно больше, чем для взрослого.

К формам рискового поведения относятся:

- аддиктивное поведение (наркомания, алкоголизм, интернет и компьютеромания, адриналиномания);
- деструктивное и аутодеструктивное поведение, не связанное с аддикциями (суицид, буллинг, расстройства пищевого поведения);
- поведение, связанное с деструктивным характером социальных групп и объединений (интернет-среда и социальные сети, вовлечение в организации экстремистского содержания).

Подростки, склонные к различным формам рискового поведения, в силу различных причин, находятся в конфликте между побуждениями к соблюдению и нарушению не только социальных норм поведения, но и вообще любых границ и ограничений. Социальная среда воспринимается как враждебная, или провоцирующая, или репрессирующая ненормативное поведение. Это, в свою очередь, порождает конфликт между стремлением к социально-позитивной включенности в систему социальных контактов и отношений и, с другой стороны, стремлением находиться в оппозиции к социуму, готовностью противопоставлять себя обществу вплоть до нарушения морально этических и юридических норм.

Подростки, склонные к рисковому поведению, будучи включенными в социум, постоянно решают противоречие между побуждениями к реализации не только аддиктивного, но и иного другого социально неприемлемого поведения, провоцируемого внешними и внутренними стимулами, и его недопущением путем произвольного, волевого самоконтроля поведения. Возникает вынужденная необходимость совершать выбор между стремлением к удовольствию и воздержанием от него. Успешность решения этого противоречия будет зависеть от уровня выраженности самоконтроля и социальной включенности.

Методика исследует две группы показателей: факторы риска и факторы защиты.

Факторы риска – это показатели, закрепляющие и поддерживающие паттерны поведения характерные для различных форм рискового поведения.

Факторы защиты – это факторы, повышающие психологическую устойчивость личности к воздействию факторов риска. Вероятность рискового поведения определяется соотношением, «факторы риска – факторы защиты».

В исследовании, на основании данных, полученных при прохождении методики подростками, совершившими различные правонарушения и находящимися в учреждениях закрытого типа (ФКУ «Камышинская воспитательная колония управления Федеральной службы исполнения наказания по Волгоградской области»), мы попытались выделить ключевые факторы, проявляющиеся в поведении данных подростков. Выделение группы факторов может позволить более точно прогнозировать и интерпретировать поведение подростков в плане вероятности совершения правонарушения и, что более важно, выстраивать профилактическую работу с подростками, у которых выявлена склонность к рисковому поведению, а также психолого-педагогическое сопровождение подростков, уже совершивших правонарушение.

Мы предположили, что подростки, совершившие различные типы правонарушений, могут различаться по факторам риска и защиты. Для организации данного исследования, мы разделили данные подростков на четыре группы в зависимости от типа правонарушения.

В первую группу вошли подростки, совершившие деяния, направленные на завладение чужим имуществом (угон автомобиля, кража, мошенничество, грабеж и т.д.). Конечно, мы понимаем, что мотивы данной группы деяний могут быть очень разные, личностные особенности подростков тоже могут существенно различаться. Но мы все-таки предположили, что направленность этих правонарушений, связанная с получением материальной выгоды подростком, может проявиться в особых факторах риска, что позволит нам прогнозировать данный тип правонарушений. Эту группу составили 20 человек.

Вторую группу составили подростки, совершившие правонарушения в отношении личности. Это нанесение тяжких телесных повреждений и убийства. Данная группа испытуемых составила всего 6 человек.

В третью группу подростков вошли испытуемые, совершившие изнасилова-

ния как в группе, так и в одиночку. При совершении изнасилования мотивом является стремление к удовлетворению половой страсти, другими словами, насильник руководствуется сексуальными побуждениями. Однако это не единственный мотив. Возможны и другие мотивы совершения изнасилования это: стремление унижить жертву, хулиганские побуждения, месть, зависть и др. Эту группу составил 18 человек.

И четвертая группа была составлена из подростков, осужденных по статьям, связанным с распространением, сбытом, хранением и приобретением наркотиков. Это самая неоднозначная группа, так как есть две различных статьи: изготовление и сбыт (мотивом служит материальной выгоды) и приобретение и хранение (личное пользование ради получения удовольствия). В реальности часто эти статьи переплетаются между собой, а также нам были предоставлены данные, в которых различие этих подгрупп было невозможно. Поэтому к результатам анализа данной группы следует подходить с некоторыми оговорками.

Также нужно отметить, что мы не стали пока рассматривать контрольную группу обычных детей, предполагая, что стандартизация теста будет определять средние значения как середину стенов. Мы сделали это допущение, хотя в будущем планируем проанализировать показатели нормальной выборки.

Итак, рассмотрим результаты СПТ в группах подростков с различными типами девиаций.

ВЗ	ППЗ	ПВГ	ПАУ	СР	ИМ	ТР	ПР	ПО	СА	СП	АН	ФУ
Среднее	6,75	6,75	7,80	7,90	7,15	7,00	6,85	5,65	5,80	6,25	5,30	4,40
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Ст. Откл	2,531	2,573	2,608	2,198	2,412	2,406	2,870	2,907	2,526	2,468	3,045	2,604
Среднее	5,17	4,83	6,83	6,67	6,83	6,00	7,50	6,83	6,33	5,67	7,33	6,33
N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Ст. Откл	2,787	2,994	2,787	3,141	2,927	2,828	2,345	2,483	1,633	1,633	2,160	2,160
Среднее	7,67	8,06	9,22	8,06	8,28	8,33	8,00	6,17	7,56	7,06	7,22	6,67
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Ст. Откл	2,351	2,071	1,437	2,623	2,164	1,970	2,114	2,728	1,653	1,434	1,665	1,970
Среднее	7,03	7,36	8,45	7,52	7,18	7,45	7,76	5,73	7,06	6,79	6,67	6,64
N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
Ст. Откл	2,616	2,485	2,078	2,373	2,378	2,293	2,634	2,661	2,371	2,176	2,570	2,275

1. Подростки первой группы совершили преступления, имеющие целью получение материальной выгоды от чужой собственности. По данным СПТ, лица, совершившие данные правонарушения, характеризуются повышенными показателями по таким шкалам как:

– Стремление к риску (побуждение к созданию, поиску, повторению ситуаций, прямо или потенциально опасных для жизни, с целью получения от этого удовольствия);

– Импульсивность (устойчивая склонность действовать по первому побуждению, зависимость поведения или личностной позиции от случайных внешних обстоятельств, внешнего эмоционального фона или спонтанных внутренних побуждений).

У них также обнаружено снижение по целому ряду факторов защиты (Принятие одноклассниками, Социальная активность, Адаптированность к нормам и Фрустрационная устойчивость), хотя надо отметить, что в целом их значения на уровне средних.

Таким образом, можно предполагать, что поведение этих детей характеризуется стремлением к риску, удовольствием от переживания и последующего преодоления страха и иных острых ощущений в ситуации опасности, высокой импульсивностью, неспособностью учитывать обстоятельства в полном объеме, готовностью действовать под воздействием ситуативных потребностей даже при наличии опасности. При этом отмечается отказ от ответственности за собственную жизнь и активность, игнорирование социальных требований и норм, подчинение своего поведения ситуативным потребностям и желаниям, нежелание откладывать удовлетворение своих потребностей на будущее.

2. Подростки, совершившие правонарушения, направленные на причинение вреда здоровью (нанесение тяжких телесных повреждений и убийство), составили группу из 6 испытуемых, самая малочисленная группа.

Лица, совершившие данные правонарушения, характеризуются пониженными показателями по шкалам «факторов риска»: Плохая приспособляемость, зависимость и Потребность во внимании группы, а также фактору защиты Самоконтроль поведения.

Таким образом, можно сказать, что подростки этой группы отличаются стремлением к самостоятельности и независимости, склонны к соперничеству, не ищут социального одобрения, могут быть очень решительны в социальных контактах. Не склонны строить систему устойчивых отношений, не стремятся включиться в референтные группы вплоть до самоизоляции и оппозиционности. При этом плохо управляют собственными эмоциями и не могут сдерживать себя, выстраивая неадекватное социальной ситуации поведение.

3. Группа лиц, совершивших изнасилования (в нее попало 18 испытуемых), характеризуется повышенными показателями по таким шкалам факторов риска, как: «Потребность во внимании группы» (потребность получать позитивный отклик от группы в ответ на свое поведение), «Принятии социальных установок» (сверхценное эмоциональное отношение к объекту аддикции), «Склонность к риску», «Импульсивность», «Тревожность» (предрасположенность воспринимать достаточно широкий спектр ситуаций как угрожающих).

При этом отмечается повышение по всем показателям факторов защиты,

кроме принятия одноклассниками. Психологическое содержание данных показателей предполагает неспособность переносить групповое психологическое давление, отсутствие критичности к негативным последствиям аддиктивного поведения, снижение адаптивного ресурса, плохую переносимость стрессовых ситуаций, неприятие ситуации проигрыша и отказа, чувство одиночества, желание быть в группе и ощущение всеисилия в группе, зависимостью от мнения группы и уклонением от личной ответственности.

Также можно отметить стремление к опасным ситуациям и получению от этого удовольствия, нечувствительность к социальной дистанции, что порождает конфликты, беспокойство и эмоциональную нестабильность. При этом, демонстрируя механизмы адаптации в виде факторов защиты, которые почему-то не срабатывают.

4. Группа лиц, привлеченных к ответственности по статьям, связанным с наркотиками (33 чел.), показала самые неоднозначные результаты, выявив повышенные показатели только по шкале Принятие асоциальных (аддиктивных) установок. Шкала имеет прямое отношение к аддикциям.

Также эти подростки характеризовались высокой степенью принятия родителями. Такие малоинформативные показатели по данной группе мы уже обобщали выше: группа слишком неоднородна по совершенным преступлениям, явно имеющим разную мотивацию.

Подводя итог, можно отметить, что результаты социально-психологического тестирования находят свое отражение в показателях у подростков, совершивших различного рода правонарушения.

Различного рода девиации характеризуются разными показателями, выходящими за пределы средних значений, что позволяет не только прогнозировать поведение подростков, но и предполагать содержание профилактической работы с подростками, не совершавшими правонарушений. А также выстраивать более эффективное персонифицированное психологическое сопровождение подростков, уже попавших в сети девиации, используя рекомендованную программу «Как не просмотреть беду...».

Литература

1. Авдулова Т.П., Витьковская Е.В., Поневак Е.В. Рискованное поведение в юности отклонение или норма? // Клиническая и специальная психология. 2013. № 3
2. Методические рекомендации для руководителей и педагогических работников образовательных организаций / Авторы-составители: М.В. Алагуев, О.В. Заева. Под ред. Е.Г. Артамоновой. – М.: ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2023. – 35 с.
3. Методические рекомендации по применению единой методики социально-психологического тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ. – Екатеринбург, 2022г
4. Методические рекомендации «Профилактика девиантного поведения обучающихся в образовательных организациях: психолого-педагогический скрининг и формирование благоприятного социально-психологического климата». – М.: ФИОКО, 2023.

**Системно-субъектный подход к подготовке
педагогов-психологов и социальных педагогов
по направлению 44.03.02
«Психолого-педагогическое образование»
(ФГОС ВО 3++)**

Науменко Ю.В.

Профессор кафедры педагогики, психологии и коммуникативных
дисциплин ФГБОУ ВО «ВГАФК», член «ФПОР», д-р пед. наук,
г. Волгоград

Базовые требования (основания) подготовки специалиста психолого-педагогической сферы в соответствии с Федеральным государственным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» в редакции от 26.11.2020 (приказ Минобрнауки № 1456):

1. В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции (виды готовности к выполнению профессиональной деятельности).

2. Универсальные и общепрофессиональные компетенции заданы Федеральным стандартным (пункт 3.2), а профессиональные компетенции образовательная организация выбирает самостоятельно на основе профессиональных стандартов, исходя из образовательной парадигмы (пункт 3.4).

3. Выбор профессиональных компетенций должен обеспечивать готовность выпускника осуществлять профессиональную деятельность хотя бы в одной сфере профессиональной деятельности (педагогической; проектной; методической; организационно-управленческой; культурно-просветительской; психолого-педагогического, социально-психологического и социального сопровождения).

При этом, несмотря на декларируемый контекстно-компетенстный подход к подготовке специалиста и попытки системного применения его в образовательной практике вузов, в реальности продолжают преобладать две парадигмы подготовки специалиста: субъект-субъектный и субъектно-деятельностный подходы.

Первая парадигма (субъект-субъектный подход к подготовке специалиста) доказала свою эффективность при подготовке специалиста в сфере профессиональной деятельности «человек – человек».

Вторая (субъект-объектный подход к подготовке специалиста) эффективна при подготовке специалистов в других сферах («человек – машина» и «человек – природа»).

Покажем их содержание наглядно в таблице 1.

Таблица 1. Сущностное содержание действующих парадигм подготовки специалиста

Субъект-субъектный подход (Бондаревская Е.В., Кульневич В.С., Сериков В.В., Якиманская И.С. и др.)	Субъектно-деятельностный подход (Вербицкий А.А., Кларин М.В., Загвязинский В.И. и др.)
Организация взаимодействия педагога и обучающихся в совместной образовательной деятельности по обмену смыслами и жизненным опытом , где обучающийся выступает как равноправный субъект такого взаимодействия, отрефлексировавший свой жизненный опыт и готовый им поделиться.	Организация взаимодействия педагога и обучающихся в совместной образовательной деятельности по разрешению различных практико-ориентированных (контекстных) ситуаций , спроектированных педагогом для проявления (обретения) обучающимися субъектности в определенной деятельности.

Оба эти подхода опираются на педагогическую интерпретацию социально-культурного феномена «субъектность личности». В отечественной психологии (Абульханова К.А., Ананьев Б.Г., Асмолов А.Г., Брушлинский А.В., Журавлев А.Л., Знаков В.В., Петровский А.В. и др.) достаточно давно (раньше, чем в педагогике) сложились аксиоматические представления о субъектном подходе к личности на развитие человека:

1) Субъект – человек, проявляющий активность и самоорганизацию в выполнении определенной деятельности (*человек всегда субъект чего-то, не бывает субъекта вообще*).

2) Проявлениями субъектности являются:

а) самоопределение в конкретной ситуации (деятельности) и готовность принять на себя риски за выбор стиля поведения и деятельности (*хочу, могу и готов совершенствоваться, чтобы добиться желаемого*);

б) самоконтроль достижения поставленных целей и реализации планов, осуществленного выбора (*многое, если не все, зависит только от меня*);

в) поддержание динамического равновесия между обязательностью сохранения целостности собственной индивидуальности и необходимостью ее изменения в условиях давления неблагоприятных жизненных обстоятельств (*для достижения цели не обязательно быть уступчиво гибким, но и прямолинейная твердолобость тоже не является хорошим качеством*).

3) Структура субъектности человека:

а) творческая активность (*сознательная способность человека создавать новое не только на уровне мыслей и представлений, но и с последующим воплощением на предметно-практическом уровне*);

б) способность к рефлексии (*постоянная объективная и системная оценка своих действий, поступков, общей активности, что позволяет личности контролировать степень их конечной результативности, с последующей корректировкой в случае несоответствия ожидаемых результатов действительности*);

в) осознание собственной уникальности (*готовность принимать себя таким как есть со всеми индивидуально-типологическими и психофизическими особенностями*);

г) способность к продуктивному взаимодействию с другими (*способность видеть в другом человеке «уникальность» его личности, что позволяет продуктивнее выстраивать систему совместного взаимодействия как в личном, так и в трудовом контексте*).

4) Системообразующими элементами структуры субъектности являются способность к рефлексии и способность к продуктивному взаимодействию.

5) Субъектность в определенной деятельности не переносится напрямую на другие сферы жизни человека, но может повлиять на формирование субъектности в других областях (*Если человек проявляет субъектность в определенной сфере жизнедеятельности, это не означает, что он является субъектом и во всех остальных. Но у него есть предпосылки для освоения субъектности и в других сферах в результате интерпретации существующего опыта субъектности в новых жизненных условиях*).

В последнее десятилетие В.А. Сергиенко последовательно разрабатывает системно-субъектный подход к личностному развитию человека:

1) Целостность личностного развития обеспечивается обретением субъектности в нескольких видах деятельности.

2) Субъектность в определенной сфере жизни человека выступает мерой его личностного развития в данной сфере как самоорганизация себя.

3) Механизмом развития субъектности выступает познание Себя и Другого в определенной сфере человеческой жизни.

4) Этапы и уровни развития субъектности:

– субъект деятельности (от наивного субъекта до сознательного агента деятельности);

– субъект индивидуального развития в определенной деятельности (разработчик и технолог своего профессионального развития);

– субъект собственной жизни в целом (от субъекта в профессиональной деятельности к субъекту жизнедеятельности в целом).

Сравнительный анализ субъект-субъектного и субъектно-деятельностного подходов в педагогике и системно-субъектного подхода (по Сергиенко В.А.) показывает, что педагогические интерпретации развития субъектности человека в процессе его образования являются частными проявлениями более общего системно-субъектного подхода к личностному развитию индивида.

Опираясь на вышеизложенные представления, предлагаем наш вариант подготовки специалиста на основе системно-субъектного подхода к личностному развитию человека (табл. 2).

Таблица 2. Системно-субъектный подход к подготовке специалиста

Этапы развития субъектности в профессиональной деятельности	Педагогический подход к образованию	Основная идея	Результат
Развитие субъектности «Специалиста» в профессиональной деятельности (1–2-е курсы)	Традиционный субъектно-деятельностный подход	Освоение готовности к выполнению профессиональных обязанностей в типичных (стандартных) условиях профессиональной деятельности в целом	Развитие от «наивного субъекта» (хочу, не знаю точно как и смогу ли) до «сознательного агента деятельности» (знаю, хочу и могу получить желаемый результат)
Развитие субъектности «Мастер-профессионал» в индивидуальном профессиональном развитии (3-4-е курсы)	Традиционный субъект-субъектный подход	Обретение индивидуального личностного смысла в профессиональной деятельности (осознание индивидуального профессионального стиля, возможностей и путей его формирования)	Развитие от «сознательного агента деятельности» к «субъекту индивидуального развития в деятельности» (планирую или вижу приоритеты в индивидуальных достижениях, понимаю что для этого необходимо и готов совершенствоваться)

Межрегиональный проект по героико-патриотическому воспитанию как психолого-педагогическая практика

Луночкин И.А.

Педагог-организатор МОУ СШ № 81 Центрального района Волгограда

Пономарева Е.А.

Директор МОУ СШ № 81 Центрального района Волгограда; член «ФПОР»

Тимачев П.В.

Зам. директора, ГБУК «ВОУНБ им. М. Горького», г. Волгоград

Психолого-педагогические практики, лежащие в основе патриотического воспитания – это систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Одной из таких практик стал межрегиональный проект по героико-патриотическому воспитанию обучающихся «Ленинград – Сталинград: мы памяти верны». Он посвящен 80-летию прорыва блокады Ленинграда и 80-летию со дня победы Вооруженных сил СССР над армией гитлеровской Германии в Сталинградской битве.

В настоящее время во всех образовательных учебных заведения активно

развивается патриотическое воспитание обучающихся. Это связано не только с различными федеральными программами патриотического воспитания, гражданского становления, но и самим интересом обучающихся к истории Родины, к героям Родины. Патриотическое воспитание и гражданское становление подрастающего поколения – одна из главных задач государства и общества.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации определена не только государственная политика в области образования, но и дан социальный заказ государства на воспитание человека с активной жизненной позицией, трудолюбивого и высоконравственного, патриота своей Родины.

Изменения военно-политической обстановки в мире требуют укрепления экономической мощи Отечества, повышения его обороноспособности, отлаженной работы всей системы патриотического воспитания подрастающего поколения, подготовки его к защите Родины. Патриотическое воспитание осуществляется в процессе социализации молодежи в различных сферах жизнедеятельности общества путем участия в работе различного рода движений, инициатив, мероприятий.

18 января 2023 года исполнилось 80 лет со дня прорыва блокады Ленинграда. 2 февраля 2023 года исполнилось 80 лет со дня победы Вооруженных сил СССР над армией гитлеровской Германии в Сталинградской битве. Это два значимых события, ставшие переломными в ходе истории Великой Отечественной войны. Героизм и самоотверженность защитников Ленинграда и Сталинграда навсегда останутся в памяти их потомков. Задачей образовательных учреждений – участников проекта является сохранение этой памяти, психолого-педагогических аспектов гордости обучающимися за своих предков, формирование чувства гражданской консолидации.

В 2023–2024 году обучающиеся из школ Санкт-Петербурга и Волгограда приняли участие в двух телемостах – 18 января и 2 февраля, где учащиеся школы № 346 Невского района Санкт-Петербурга и школы № 81 Центрального района Волгограда представили свои работы – короткометражные фильмы, посвященные героической защите их городов. В ходе телемостов у обучающихся была возможность поделиться с ровесниками этапами своей исследовательской работы, интересными фактами по сбору материалов, деятельностью, которую они осуществляют в рамках проекта, ответить на вопросы, задать их самим.

Цель проекта: развитие у обучающихся активной жизненной позиции и патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, отражающих сопричастность к делам и достижениям старших поколений.

Задачи проекта:

- активизация интереса к изучению истории Великой Отечественной войны, увековечение памяти подвига советских солдат и защитников российских городов;

- формирование и развитие способности к практической исследовательской деятельности;

– расширение взаимодействия с образовательными учреждениями, учреждениями дополнительного образования, детскими общественными объединениями;

– внедрение сетевых форм реализации образовательного и воспитательного процесса;

– создание и размещение информационно-телекоммуникационного контента, основанного на принципах нравственности и гражданской идентичности и направленного на патриотическое воспитание детей.

Ожидаемые (планируемые) результаты:

– повышение уровня гражданского сознания и самосознания обучающихся;

– формирование навыков коммуникативной компетентности;

– сформированность гражданско-правовой компетентности;

– повышение уровня исследовательской деятельности, изучения истории России, сохранения исторической памяти;

– укрепление связей между педагогическим и ученическим сообществами городов-участников проекта;

– формирование умения обобщать и классифицировать информацию;

– умение оформлять свои мысли в устной форме;

– формирование мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности.

Идея проекта зародилась в августе 2022 года. Для реализации межрегионального проекта по героико-патриотическому воспитанию обучающихся была организована рабочая группа по созданию фильма, состоящая из:

– директора МОУ СШ № 81 Пономаревой Елены Александровны

– педагога-организатора МОУ СШ № 81 Луночкина Ивана Андреевича

– специалиста по связям с общественностью Федерального государственного бюджетного учреждения культуры "Государственный историко-мемориальный музей-заповедник "Сталинградская битва" Приказчиковой Татьяны Александровны.

Проведено несколько рабочих встреч. В ходе таких встреч были определены места съемок будущего фильма. Одной из съемочных площадок были залы и территория музея-заповедника. Так, до начала съемочного процесса была проделана работа по сетевому взаимодействию между МОУ СШ № 81 и музеем-заповедником «Сталинградская битва».

После договоренностей по местам съемок был утвержден сценарий фильма. Следует отметить, что в процессе написания сценария учащиеся познакомились с архивными материалами, экспонатами музея, видеоматериалами по Сталинградской битве. Активную помощь в предоставлении необходимых материалов оказала Волгоградская областная универсальная научная библиотека им. М. Горького.

Фильм был поделен на 3 временные и пространственный рамки:

1 – начало Сталинградской битвы;

2 – середина Сталинградской битвы, основные события;

3 – конец Сталинградской битвы, 2 февраля.

Площадки для съемок были следующие: бронекатер 31, территория музея-заповедника «Сталинградская битва», мельница Гергардта, памятник-ансамбль «Героям Сталинградской битвы», тематические залы музея-заповедника «Сталинградская битва», включая панораму.

В начале ноября был определен актерский состав фильма. Для участия в фильме были отобраны по два учащегося из 8, 9, 10, 11 классов. Каждому из участников фильма был доведен сценарий для изучения, а также основные представления о будущей съемочной деятельности. Следует отметить, что никто из учащихся не обладал необходимым для съемок документального фильма опытом.

В связи с этим у многих учащихся было волнение, особенно оно было заметно у учащихся 8 и 9 классов. Здесь была проделана необходимая работа, приведены примеры актерских работ, объяснен характер деятельности. Оператором и монтажником фильма был 10-классник из МОУ СШ № 81. Таким образом, фильм был полностью создан при помощи учащихся МОУ СШ № 81.

Сам съемочный процесс проходил две-три недели. Связано это было с погодными условиями. Сама структура фильма представляла из себя следующее: съемка памятников Сталинградской битвы в настоящее время и зачитывание писем-воспоминаний на фоне диорамы, панорамы и экспонатов музея-заповедника «Сталинградская битва».

Название фильма «Тропой непобежденных» полностью отражало содержание и основную идею фильма. Именно путем комбинирования настоящего времени, хроники, хронологии событий и экспонатов музея, был создан эффект тропы, пути непобежденных защитников Сталинграда. Это было сделано для того, чтобы зритель смог полностью проникнуться, погрузиться в те сложные для нашего города времена.

Также музеем была предоставлена уникальная площадка для съемки фильма непосредственно вблизи с руинами мельницы Гергардта. Уникальна эта площадка тем, что она находится в запретной для прогулок зоне, тем самым участникам съемочного процесса удалось «соприкоснуться» с историей. Во время съемок фильма учащиеся 8–11 классов познакомились с письмами участников Сталинградской битвы, которые были написаны на фронте, во время ожесточенных боев. Письма позволяют полностью погрузиться в атмосферу тех событий, заставляя задуматься о значимости подвига, героизме воинов.

Именно так, с помощью источников и исторических материалов, организуется психолого-педагогическое формирование гражданской позиции школьников. Также для некоторых из учащихся открылись новые памятники, посвященные Сталинградской битве. В ходе реализации одной из частей проекта подключилась школа из Оренбургской области. Благодаря сетевому взаимодействию Волгоградской областной и Оренбургской областной библиотек уда-

лось получить контакты СОШ № 2 из села Шарлык Оренбургской области. Это было обусловлено тем, что в селе Шарлык родился А.И. Родимцев – один из Героев Сталинградской битвы, а в СОШ № 2 находится музей А.И. Родимцева, его личные вещи, которые он передал в музей. Одна из сцен фильма снималась на фоне стены Родимцева. Учащиеся из Оренбургской области проявили большую заинтересованность в реализации проекта и сняли небольшой ролик для дальнейшего включения в фильм. Благодаря информации, предоставленной из Оренбургской области, учащиеся МОУ СШ № 81 смогли подробнее узнать о герое Сталинградской битвы.

В результате продуктивной работы, которая длилась порядка двух месяцев, был создан окончательный продукт – документальный фильм «Тропой непобедженных». Следует отметить, что фильм был опубликован именно 2 февраля 2023 года в день 80-летия победы над фашистскими захватчиками в Сталинградской битве.

Учащимися школы № 346 Невского района Санкт-Петербурга также была проведена большая работа по реализации межрегионального проекта, в результате которой был создан фильм о блокаде Ленинграда. 18 января 2023 года в день 80-летия прорыва блокады Ленинграда состоялся первый телемост в рамках проекта. Со стороны Волгограда участие в телемосте принимали учащиеся всех школ Центрального района, почетные гости, действующие лица фильма.

Площадка проведения: Волгоградская областная универсальная научная библиотека им. М. Горького. Со стороны Санкт-Петербурга принимали участие учащиеся школ Невского района, ветераны, почетные гости. После приветственных слов было предоставлено слово ветерану-блокаднице, героине фильма. Такие встречи очень важны для школьников, т.к. с каждым годом становится все меньше и меньше свидетелей тех страшных событий. 3 февраля 2023 года в актовом зале Волгоградской областной универсальной научной библиотеки им. М. Горького прошел ответный телемост, на котором состоялась премьера фильма «Тропой непобедженных». Всего в результате просмотра фильма, рассказывающем о героизме солдат в Сталинградской битве, охвачено более 1000 учащихся из школ Санкт-Петербурга, более 800 волгоградских учащихся.

На данный момент фильм размещен в социальной сети, в официальной группе МОУ СШ № 81, количество просмотров 2 344.

Такие встречи позволяют учащимся разных возрастов полностью понять все то, что пережили герои-освободители в период Великой Отечественной войны.

Результаты реализации проекта

В ходе разработки и реализации проекта получились следующие результаты:

- усвоение учащимися ценностей гражданственности и патриотизма, определяющих модель их жизненного поведения;
- усвоение учащимися понятия патриотизма как неотъемлемого духовного качества старшего поколения и большинства современных граждан нашей страны разного возраста;

– приобретение учащимися опыта социального проектирования и конструктивного общения;

– поддержка учащихся, склонных к творческой и исследовательской деятельности исторического характера;

– освоение педагогами школы технологий организации работы по патриотическому воспитанию посредством возможностей технологий медиа;

– освоение учащимися специфических приемов музейной деятельности

– расширение географии сотрудничества с музеями, школами, библиотеками Санкт-Петербурга, Оренбурга, Оренбургской области;

– пополнение комплекса методических разработок по патриотическому воспитанию учащихся на базе школы.

Критериями результативности и эффективности можно считать:

– охват порядка 2000 школьников Волгограда и Санкт-Петербурга;

– рост интереса обучающихся к сохранению истории России

– количественный охват субъектов образовательного процесса и разновозрастного населения системой патриотического воспитания, посвященного празднованию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.

– возросшую мотивацию педагогов к использованию фильма в учебно-воспитательном процессе и созданию методических разработок;

– укрепление связей между педагогическим и ученическим сообществами городов-участников проекта;

– повышение уровня гражданского сознания и самосознания обучающихся.

Факторами успешности проекта можно считать:

– наличие межсетевого взаимодействия

– заинтересованность обучающихся в изучении истории Отечества в целом и истории войны 1941–1945 гг., в частности, взглядов участников Великой Отечественной войны и других категорий населения;

– создание интерактивной площадки проекта.

Перспективы проекта:

– возможность получения гранта на проведение очных встреч между участниками проекта.

Раздел 2. Психолого-педагогическое сопровождение процессов введения федеральных стандартов общего образования в практику

Цикл занятий с элементами тренинга «Вперед! К новым свершениям!» по развитию лидерских качеств

Буянова В.С.

Педагог-психолог, МОУ Лицей № 10, г. Волгоград

Одной из задач в рамках реализации ФГОС ОО является развитие универсальных учебных действий (УУД) учащихся. Разные лидерские качества соответствуют личностным УУД, коммуникативным УУД, регулятивным УУД [5]. Поэтому в психолого-педагогической работе по психологическому сопровождению важно выявлять, развивать лидерские качества у учащихся, поддерживать учеников-лидеров.

Одной из эффективных форм работы педагога-психолога является проведение развивающих занятий с элементами тренинга, направленных на выявление, развитие, формирование различных лидерских качеств и способностей у учащихся.

Для этой цели мной был разработан цикл занятий с элементами тренинга по развитию лидерских качеств у подростков «Вперед! К новым свершениям!». Содержание цикла занятий включает такие темы, как: 1) «Портрет лидера»; 2) «Какие они — лидеры?»; 3) «Важные навыки»; 4) «Творческая личность»; 5) «Тот, кто ведет за собой».

Целевая группа: учащиеся 7–9 классов (возраст 13–15 лет).

Цели занятий: расширение знаний о понятиях «лидер» и «лидерство», помощь в осознании своих лидерских качеств, развитие необходимых настоящему лидеру умений и навыков, качеств и способностей.

Задачи:

- а) создать благоприятную психологическую атмосферу на занятиях;
 - б) способствовать получению и расширению знаний о понятиях «лидер» и «лидерство», о видах лидеров, о группах необходимых им качеств и черт характера;
 - в) способствовать развитию таких важных лидерских характеристик, как: навык самопрезентации и умение справляться с трудными жизненными ситуациями (умение найти выход из трудного положения); креативность; управление, руководство людьми, умение вести за собой; инициативность; умение грамотно объяснять задачи;
 - г) развить коммуникативные, творческие, познавательные способности учащихся.
- Материалы: листы формата А4, фломастеры, ручки, карандаши; листы с определениями понятия «лидер»; таблицы с качествами лидера; паззлы из фото лидеров; таблица с типами лидеров; три набора карточек с названиями видов лидеров и их отдельными характеристиками; 15 карточек с описанием трудных жизненных ситуаций; ножницы, клей; различные материалы для поделок, творчества; стулья.

Актуальность проведения занятий обусловлена тем, что в XXI веке разви-

тие лидерских качеств у учащихся очень актуально. Нам нужны лидеры! Будь то личная, профессиональная, социальная или творческая жизненные сферы – обществу нужны люди, которые могут стать лидерами тех или иных процессов. Лидерство – это не только умение вести за собой других, но и умение управлять собственной жизнью и организовать пространство вокруг себя.

Между специалистами существует спор на тему: «лидерами рождаются» или же «лидерами становятся». Да, некоторые из них могут убедить нас в том, что кто-то, несомненно, от рождения обладает некой «экстраординарной особенностью», которая делает его лидером. В то время как другие убеждены, что при условии определенного правильного сочетания образования, подготовки и имеющегося опыта лидера можно «создать» и сформировать необходимые качества [1].

Ниже представлено содержание занятий из цикла «Вперед! К новым свершениям!» для учащихся 7–9 классов.

Занятие с элементами тренинга № 1 «Портрет лидера»

Цели: дать учащимся определение понятия «лидер»; помочь выделить и осознать черты характера, способности лидера; помочь учащимся осознать свои личные лидерские качества; создать благоприятную атмосферу в группе участников.

Вступительное слово психолога: «Ребята, сегодня мы с вами начинаем цикл занятий с элементами тренинга по развитию лидерских качеств «Вперед! К новым свершениям!». Эта фраза будет девизом наших занятий».

Упражнение «Комплиментов много не бывает»

Содержание:

Педагог-психолог: «Ребята, знаете, что такое комплименты? (*учащиеся отвечают*). Нам же всегда приятно слышать комплименты в свой адрес? (*ребята отвечают*). Они всегда поднимают нам настроение. Вот давайте сейчас поднимем соседу настроение, а он – вам. По очереди говорим соседу что-то приятное, комплимент. Только он должен быть адресным, «настоящим». Например: «Коля, ты очень добрый», или: «Юля, у тебя красивая прическа». *Ребята выполняют упражнение под руководством педагога-психолога.*

Педагог-психолог говорит: «Все вы молодцы! Я вижу улыбки у вас на лицах. Комплиментов много не бывает» [4].

Упражнение «Портрет лидера»

Содержание:

Педагог-психолог: «Мы с вами проведем несколько занятий по теме лидерства. Как вы понимаете слова «лидер» и «лидерство»? Кто такой лидер, и каким он должен быть? (*ребята отвечают*). После ответов учащихся, педагог-психолог вывешивает на доску листы с определениями лидера и зачитывает их [2, 3].

Затем педагог-психолог говорит: «А теперь давайте составим словесный портрет лидера. Перед вами лист с тремя столбцами. Давайте дадим им названия. Первый столбец озаглавим «Черты характера настоящего лидера», второй – «Способности и таланты лидера», третий – «Где лидер может проявить себя?». Теперь давайте заполним эти столбцы».

Ребятам на заполнение дается десять минут. По необходимости педагог-психолог дает разъяснения. Затем происходит обсуждение. Желающие зачитывают свои варианты. Педагог-психолог просит учащихся отметить плюсами в своих листах пункты, хоть немного присущие ребятам. Педагог-психолог говорит о том, что ученые выделяют следующие группы качеств, необходимых лидеру (*раздает учащимся таблицы*): физиологические, психологические, интеллектуальные, деловые и личностные [2]. Педагог-психолог предлагает учащимся поставить плюсы рядом с теми пунктами, которые они относят к себе, своей личности. После выполнения задания, происходит обсуждение. Желающие зачитывают те качества, которые они выделили в себе.

Заключительное слово педагога-психолога: «Каждый из вас, наверняка, отметил плюсами хоть несколько пунктов из списка. Это говорит о том, что каждый из нас обладает теми или иными лидерскими качествами, в тех или иных областях может проявлять себя как лидер. Не нужно бояться или стесняться отмечать и замечать свои способности и таланты. Некоторые качества мы можем постепенно развивать».

Рефлексия

Содержание:

Ребята отвечают на вопросы: что вам понравилось на занятии? Что нового вы узнали? Что отметили лично для себя? Происходит обсуждение [4].

Занятие с элементами тренинга № 2 «Какие они – лидеры?»

Цели: знакомство учащихся с разными видами лидеров (по главной функции, по масштабности вопросов), рассмотрение их характеристик, получение умений разбираться в лидерской среде.

Упражнение «Пожелания»

Содержание:

Педагог-психолог говорит: «Ребята, давайте вспомним: в начале предыдущего занятия мы говорили друг другу комплименты. Давайте еще раз поднимем всем настроение. По очереди будем дарить соседу какое-нибудь хорошее пожелание. Например: «Коля, желаю тебе прекрасно провести сегодняшний день!» или «Маша, желаю тебе получить сегодня пятерку!». Затем сосед говорит вам ответное пожелание [4].

Упражнение «Быт, социум и политика»

Содержание: Каждое занятие состоит из вводной, основной и завершающей части.

Педагог-психолог говорит: «Ученые выделяют разные типы лидеров. В зависимости от масштабности решаемых вопросов, выделяют бытовых, социальных и политических лидеров» [2]. Педагог-психолог просит ребят собрать пазлы. Затем группы определяют, к какому типу лидеров относятся собранные ими люди. Первая группа – бытовые лидеры; вторая – политические, третья – социальные.

Затем педагог-психолог рассказывает (*показывая таблицу*): «К бытовым лидерам относятся те люди, которые решают бытовые, повседневные вопросы к школе,

университете, досуговых учреждениях, на работе, в семье. Социальные лидеры главенствуют в вопросах производства, профсоюзах, спортивных, творческих и прочих объединениях. К политическим лидерам относятся политические и общественные деятели. Один человек может относиться к нескольким типам лидера».

Упражнение «Виды лидеров»

Содержание:

Педагог-психолог говорит: «Продолжаем знакомство с разными видами лидеров». Группам сначала раздаются карточки с видами лидера, в которых описаны две их типологии: организатор, творец, борец, дипломат, утешитель; деловой, эмоциональный и ситуативный типы [2]. Затем учащиеся должны совместить отдельно разрозненные характеристики видов. Педагог-психолог дает задание совместить характеристики с видами (т.е. разложить характеристики под соответствующими карточками с названиями). После того, как все группы будут готовы, проверяется правильность выполнения задания.

Рефлексия: ответы учащихся на вопросы, как в предыдущем занятии, обсуждение [4]

Занятие с элементами тренинга № 3 «Важные навыки»

Цель: способствовать развитию важных лидерских качеств – навыков самопрезентации, умения справляться с трудными жизненными ситуациями (умения найти выход из трудного положения).

Упражнение «Визитная карточка»

Содержание:

Вступительное слово педагога-психолога: «Сегодня, ребята, я буду говорить комплименты, чтобы поднять вам настроение. Вы сегодня все красивые, у девочек – красивые прически и наряды, у мальчиков – мужественность во взгляде. Вы очень хорошо работали во время предыдущих занятий, проявляя свой ум и лидерские качества. Все знают, для чего людям нужны визитные карточки? *(ребята отвечают)*. Для того чтобы наиболее выгодно представить себя, рассказать о своих лучших качествах.

У каждого из вас на столах лежит чистый лист. Ваша задача – создать из них ваши визитные карточки. Можно использовать две стороны листа. Сделайте ваши визитные карточки яркими и красочными, отразите в них ваши лучшие черты характера, свои лучшие стороны, свои способности и таланты, свои победы. То есть представьте себя наиболее выгодно».

После выполнения задания, педагог-психолог просит нескольких желающих выйти показать свои визитные карточки и рассказать о себе [4].

Упражнение «Что делать?»

Содержание:

Вступительное слово педагога-психолога: «У всех бывают сложные жизненные ситуации, из которых необходимо найти выход, принять трудное решение. Если мы не можем решить сами, то нам может помочь другой человек. Совместными усилиями легче найти выход из трудной жизненной ситуации».

Педагог-психолог раздает каждому учащемуся по карточке, учащиеся должны сесть по трое. В каждой паре первый учащийся зачитывает ситуацию из карточки, происходит обсуждение и выработка совместного решения, с которым согласны все учащиеся. Педагог-психолог может предложить другие трудные жизненные ситуации для обсуждения.

Заключительное слово педагога-психолога: «Тяжело было принимать решения, искать выход из трудных ситуаций? (*ребята отвечают*). Такое умение необходимо лидеру. Часто лидеры и проявляют себя в таких чрезвычайных ситуациях».

Рефлексия: ответы учащихся на вопросы, как в предыдущих двух занятиях, обсуждение [4].

Занятие с элементами тренинга № 4 «Творческая личность»

Цель: способствовать развитию важного лидерского качества – креативности.

Упражнение «Креативный подарок»

Содержание:

Вступительное слово педагога-психолога: «Сегодняшнее занятие мы по традиции начнем со слов, которые поднимут вам настроение. Сегодня я пожелаю вам много хорошего. Желаю вам счастья, здоровья, любви, хороших оценок, похвал и исполнения желаний! Желаю прекрасного самочувствия, семейных радостей, мирного неба над головой. Желаю, чтобы вы узнали много нового интересного в школе, в том числе на моих занятиях! Пусть фантазия и творчество всегда вас сопровождают!

Креативность – очень важное лидерское качество, его можно и нужно развивать. Представьте, что вас позвали на День рождения к лучшему другу. Он очень попросил, чтобы его подарок был сделан руками. Все помнят выражение «Лучший подарок – это подарок, сделанный своими руками»?

Я предлагаю вам пофантазировать, проявить всю свою креативность и создать оригинальный, необычный подарок вашему другу».

Для изготовления подарков используются материалы, которые сможет подготовить педагог-психолог (цветная бумага, журналы, ножницы, клей, фломастеры, листы А4 и т.д.).

После выполнения задания, желающие демонстрируют свои подарки, объясняют, что у них получилось. Можно устроить конкурс на лучшие подарки (1, 2 и 3 призовые места).

Заключительное слово педагога-психолога: «Все молодцы! Какие вы все творческие личности!»

Упражнение «Необычная статуя»

Содержание:

Вступительное слово педагога-психолога: «Продолжаем проявлять свой творческий потенциал, развивать свою креативность. Давайте каждый из вас, используя все свое воображение, придумает необычную статую (памятник, обелиск, скульптуру). Можете ее схематично нарисовать на листе. Придумайте, в каком городе и какой страны статуя будет стоять, место ее нахождения, название, из чего она будет сделана».

После того, как учащиеся придумают свои статуи, психолог просит желающих (можно всех учащихся) «стать своей статуей». То есть изобразить с помощью своего тела статую. Учащиеся могут использовать и других ребят, если им это необходимо. Можно также устроить конкурс (1, 2 и 3 призовые места).

Заключительное слово педагога-психолога: «Какие же вы все молодцы! Еще раз убеждаюсь в вашей талантливости!»

Рефлексия: ответы учащихся на вопросы, как в предыдущих трех занятиях, обсуждение [4].

Занятие с элементами тренинга № 5 «Тот, кто ведет за собой»

Цели: способствовать развитию навыка управления, руководства людьми, умения грамотно объяснять, креативности, инициативности (важных качеств лидера); подведение итогов по всему проведенному циклу занятий.

Упражнение «Пожелания и комплименты»

Содержание:

Вступительное слово ведущего: «Ребята, сегодняшнее заключительное занятие по традиции мы начнем с пожеланий и комплиментов. Но сегодня будет такой формат: желающие будут вставать (по очереди) и говорить комплименты и пожелания всему классу. Например: «Ребята, какие вы все сегодня красивые! Желаю вам солнечного настроения!».

Упражнение «Ведущий за собой»

Содержание:

Вступительное слово педагога-психолога: «Ребята, очень важным и часто определяющим качеством лидера является умение вести людей за собой, умение управлять и руководить. Эти качества также можно и нужно развивать в себе».

Затем педагог-психолог по желанию выбирает одного учащегося и оставляет его в классе. Другие учащиеся выходят за дверь. Педагог-психолог и учащиеся быстро переставляют стулья, расставляют их хаотично, в разном порядке (можно ставить несколько стульев вместе). Затем учащиеся, находящиеся за дверью, входят, держась за руки и с закрытыми глазами (с помощью педагога-психолога). Задача лидера (выбранного учащегося) – с помощью словесных указаний, подсказок провести весь класс через препятствия так, чтобы учащиеся не расцепились и не ушиблись. Например: «Поверните немного направо, еще два шага, обойдите стул осторожно. Не расцепляйте руки» и т.п. По желанию в роли лидера могут побыть еще несколько учащихся [4].

Упражнение «Музы»

Содержание:

Вступительное слово педагога-психолога: «Мы уже с вами говорили о том, как важно для лидера умение вести за собой, руководить, вдохновлять людей. И, чтобы люди правильно понимали лидера, он должен уметь правильно объяснить задание».

Затем учащиеся делятся по парам, один из учащихся будет объяснять, дру-

гой – понимать объяснение. Психолог раздает объясняющим по одной карточке (в каждой карточке – по три слова), а понимающим объяснение раздает по листу и ручке. Объясняющий не должен показывать партнеру карточку.

После этого педагог-психолог говорит: «Все знают, кто такие музы? (ребята отвечают). Музы вдохновляют писателя или поэта, «подсказывают» ему слова. Вот и сегодня у нас есть «музы» и «писатели». Задача муз – объяснить написанные слова, прямо не называя их и не используя однокоренные слова (например, цветок – цветет). Причем так, чтобы «писатели» и «поэты» отгадали их. Можно показывать жестами или объяснять словами (например, красивое растение с длинными листьями красного цвета).

После того, как «писатели» отгадывают слово, вам необходимо совместно с «музой» придумать небольшой рассказ или стихотворение с отгаданными словами».

После выполнения задания, желающие зачитывают свои произведения. Можно устроить конкурс (1, 2, 3 призовые места).

Заключительная рефлексия

Содержание:

Педагог-психолог задает вопросы: «Что вам понравилось в цикле занятий по развитию лидерских качеств? Что нового вы узнали? Что отметили лично для себя? Развили вы в себе лидерские качества: умение вести за собой, креативность, инициативность, навыки самопрезентации, умение справляться с жизненными трудностями? Что узнали о понятии «лидер» и о его качествах? Что нужно делать, чтобы развить свои лидерские качества?» Ребята отвечают, происходит обсуждение [4].

Заключительное слово педагога-психолога: «Спасибо вам большое, ребята, за активное участие! Вы все молодцы! Из вас выйдут хорошие лидеры, стоит только захотеть! Вперед! К новым свершениям!».

Методический комментарий

Цикл занятий «Вперед! К новым свершениям!» проводился три раза среди учащихся 7–9 классов в количестве 68 человек в Лицее № 10 в 2022–2023 и 2023–2024 учебных годах. Обработав полученные рефлексивные ответы учащихся, я пришла к выводу, что у учащихся расширились и закрепились знания по теме лидерства, понятия «лидер» и качеств, ему необходимых, видов лидеров и их характеристик; они поняли важность развития у себя лидерских качеств, таких навыков самопрезентации и умение справляться с трудными жизненными ситуациями, креативность, умение вести за собой, инициативность, умение грамотно объяснять задачи и других. Также у учащихся сформировался интерес к постоянному личностному развитию и самосовершенствованию.

В заключение отметим, что психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях общего образования предполагает поддержку одаренных, талантливых учащихся, у многих из которых имеются лидерские способности, которые необходимо выявлять и развивать, о чем говорится во ФГОС общего образования в рамках формирования различных УУД [5].

Одной из эффективных форм работы с учащимися является проведение развивающих занятий с элементами тренинга, направленных на выявление, закрепление и развитие у них лидерских умений, навыков, качеств и способностей, получение знаний о лидерской среде. Предлагаемый в данной статье цикл занятий «Вперед! К новым свершениям!» может использоваться в общеобразовательных учреждениях педагогами-психологами в рамках реализации ФГОС общего образования как один из инструментов решения задач развития различных УУД у учащихся.

Литература

1. Измайлова И.Н. Развитие лидерских качеств у подростков в общеобразовательной школе в условиях внедрения ФГОС. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/klassnoe-rukovodstvo/library/2021/09/21/razvitie-liderskih-kachestv-u-podrostkov-v>
2. Кто такой лидер и какие качества предполагает это понятие? – URL: <https://mysihologiya.ru/lichnost/kto-takoj-lider-i-kakie-kachestva-predpolagaet-eto-ponyatie?ysclid=ldslfo9uyi828624376>
3. Лидер (значения). – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Лидер_\(значения\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Лидер_(значения))
4. Макарычева Г.И. Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей. – СПб.: Изд-во «Речь», 2007. – 367 с.
5. Невзорова А.Н. Формирование лидерских качеств школьников во внеурочной деятельности. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-liderskih-kachestv-shkolnikov-vo-vneurochnoy-deyatelnosti/viewer>

Мастер-класс «Приемы активизации мышления при формировании универсальных учебных действий»

Дунаева Е.С.

Учитель биологии и химии,

МОУ «Средняя школа № 27 Тракторозаводского района Волгограда»

Трофимова А.В.

Учитель географии и биологии,

МОУ «Средняя школа № 27 Тракторозаводского района Волгограда»

Организуя учебную деятельность, педагог-наставник должен создать условия для профессионального самосовершенствования наставляемого учителя. Для этого используется мастер-класс педагога-наставника. Задача мастер-класса – это:

- передача учителем-мастером своего опыта путем прямого и комментированного показа последовательности действий, методов, приемов и форм педагогической деятельности;
- совместная отработка методических подходов учителя-мастера и приемов решения согласно поставленной проблеме и программе мастер-класса;
- рефлексия собственного профессионального мастерства участниками мастер-класса;
- оказание помощи участникам мастер-класса в определении задач самораз-

вития и формировании индивидуальной программы самообразования и самосовершенствования.

Материально-техническое обеспечение: компьютер, проектор, электронный микроскоп, микропрепараты, фонограмма А. Вивальди «Времена года».

Ход и структура мастер-класса

I. Организационный момент: обозначение темы

– Как же построить урок, чтобы реализовать требования ФГОС общего образования? Для этого необходимо знать критерии результативности урока. Главное условие успешного обучения – способность учителя постоянно совершенствовать современный урок, находить новые подходы, приемы обучения учащихся, позволяющие повышать познавательный интерес к изучаемому предмету, повышать качество знаний учащихся.

– Учебный труд интересен, если он разнообразен. Ничто так не утомляет, как однообразие, поэтому на уроке должны разумно чередоваться различные формы деятельности, и каждый урок должен быть неповторим, не похож на другие. Мы считаем, что современный урок должен быть актуальным, интересным и полезным для ребенка и сейчас и в будущем.

II. Работа по теме мастер-класса

– У каждого из нас есть своя «методическая копилка», есть множество различных приемов и методов, которые вы используете на своих уроках. Нам бы хотелось продемонстрировать вам свои приемы, которые мы используем на уроках естественно-научного цикла. Прошу Вас, внимание на экран! *Музыка Антонио Вивальди «Времена года».*

Какие у вас возникают ассоциации, в связи с прослушиванием фрагмента музыкального произведения из цикла «Времена года» А. Вивальди? Ответы (*один месяц сменяется другим*).

Каждый концерт посвящен определенному времени года. Он состоит из 4-х этапов, который соответствует определенному месяцу.

– У нас, как у учителей естественных наук, возникает иллюзии, будто перед нами 4 возраста человека: детство, юность, зрелость, старость, будто перед нами прошел весь миг с момента рождения до смерти человека.

– Посмотрите, перед нами совокупность взаимосвязанных явлений, процессов, образующих законченный круг развития – цикл (*на экране презентация*).

– Хотелось бы отметить, что вопросы, связанные с цикличностью, сменой времен года лежат не только в каких-то общих понятиях, но и во всей системе мироздания. Мы, учителя естественных наук, очень много говорим о циклических процессах. Циклические процессы в биологии – круговорот веществ в природе, это суточные и сезонные активность живых организмов, это цикл Кребса и цикл трикарбоновых кислот на уровне клетки. В химии – биохимический цикл углерода, азота; циклическое строение органических веществ, цикл химических веществ в фармацевтике.

– Давайте поработаем с более широким понятием цикла (*на экране презентация*).

– Посмотрите на представителей живых организмов. Какая взаимосвязь между ними прослеживается? *Ответы.*

1 звено – все зеленые растения, которые производят органические вещества из неорганических, используя энергию солнечного света. Производители – продуценты.

2 звено – те живые организмы, которые не могут производить органические вещества, они их потребляют в готовом виде – как источник питания. Это травоядные и хищники, являются потребителями – консументами

3 звено завершает цепь питания. Это организмы, которые являются разрушителями т.е. редуцентами, которые разлагают органические вещества до неорганических.

– Это не просто цепь питания, это цикл потому, что неорганические вещества необходимы вновь зеленым растениям для создания органических веществ при помощи света и воды.

– Попросим выйти самых смелых! (*работа фокус-группы*)

Уважаемые коллеги! Перед вами три разных предмета: яйцо, матрешка и цветок. Мы попросим вас о следующем: вы должны придумать некий цикл, связанный с этими объектами, он даже может быть не биологическим. Затем все три предмета сопоставить в некую цепочку именно биологическую, причем смысл которой вы должны догадаться сами. Итак, время 3–4 минуты.

– Уважаемые коллеги! Пока фокус-группа работает, мы хотели бы познакомить вас с приемом, который называется *синектика* – совмещение разнородных элементов. Вообще это прием нам очень нравится, мы его часто используем в ходе уроков.

Как он работает? Попробуем вместе продемонстрировать этот прием. Обратите внимание на слайд. Там представлены примеры неодушевленных предметов. Назовите их и продолжите фразу «предмет похож на цикл потому, что...» (*5 секунд подумать*).

Самое интересное, что прием синектик срабатывает, когда надо накидывать много идей и устанавливать взаимосвязь между изучаемым новым, опираясь на опыт изученного.

– Вернемся к нашей группе. Они тоже работали, используя данный прием.

Был еще один вид заданий: вы должны были все три объекта между собой построить в биологическую цепь (*Предположения фокус-группы*).

Действительно, яйцо – начало жизни, матрешка символизирует некие стадии роста и развития, цветок – новые проявления жизни.

Используя прием синектик, можно сравнить не просто явления, процессы, объекты между собой, а контрастно с другими предметами.

В своей педагогической деятельности мы используем еще один прием – *визуальный раздражитель*, чтобы лучше отработать или сформулировать навыки, которые касаются описания, сравнения.

– Посмотрите перед вами картина Л. Да Винчи «Мадонна в скалах» (*на экране презентация*).

Подумайте... Какие чувства вызывает у вас данное изображение?

Верно, картина может вызывать эмоциональную чувственность, но, однако, предмет изобразительного искусства может служить и объектом для изучения предметных знаний.

Посмотрите, на главном фоне картины – этапы жизненного цикла человека: младенчество, детство, зрелость. Видно, что есть водоем, биологи знают, что это водная экосистема: круговорот веществ; есть растения в прибрежной зоне, растительность на скалах, это говорит о том, что без сомнения есть цепи питания.

Если б не было бактерий – разрушителей, которые дают неорганические вещества, растения произрастать на этой каменистой поверхности никак не могли.

– Уважаемые коллеги! Мы говорили о биологических циклах, о биологических понятиях. Посмотрите на картину, есть ли в картине отражение с другими школьными науками или предметами на ваш взгляд. *Ответы*

III. Подведение итогов

Вы знаете, когда мы готовимся к уроку, мы, конечно, структурируем материал, логически его излагаем, исследуем, готовим и затем эти знания передаем детям. Если процесс познания будет активным и с активным мышлением, тогда и знания будут лично значимыми, а не станут какой-то абстракцией, они станут частью ребенка.

Те приемы, о которых мы вам сегодня рассказали – они все способствуют активному мышлению. Вокруг нас все циклично. Когда мы рассматриваем предмет с нескольких сторон, когда мы объединяем несопоставимые вещи, тогда мы переходим на обучение в рамках метапредметного подхода, тогда получается, что мы формируем у детей целостную картину мира и знания становятся частью ребенка, мы расширяем его мировоззренческий взгляд. То, что происходило сегодня, у нас здесь, тоже цикл. Каждый раз, собираясь вместе, будет происходить обобщение опыта, происходит блеск граней искусства образования.

IV. Рефлексия

Завершить мастер-класс хотим таким приемом, как «Куб Блума». Когда мы используем такой прием, то предмет, объект, тему можно рассмотреть не только с разных сторон, но и с разных точек зрения. Таким образом, идет погружение в предмет изучаемого материала на данном уроке.

Куб – фигура с шестью сторонами и на каждой стороне распложено какое – то задание. В данном случае это фразы... (на экране презентация, куб).

Обыграем этот прием. Для этого мы вам подкинем куб, а вы посмотрите какая фраза выпала и продолжите ее.

Мы думаем, что используемые сегодня на мастер-классе методические приемы помогут Вам в работе.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка дошкольного возраста

Калинина Т.Н.

Педагог-психолог,

МОУ «Детский сад № 363 Тракторозаводского района Волгограда»,
казначей Волгоградского регионального отделения «ФПОР»

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в детском саду – это целостная, системно организованная деятельность, в ходе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для выявления, успешного развития одаренного ребенка в образовательной среде

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в какой-либо деятельности. Одаренность может быть умственной, художественной, социальной, спортивной. Детский возраст – период становления способностей и личности, глубоких интегративных процессов в психике ребенка. Сенситивными периодами развития способностей психологи называют ранний и дошкольный возраст

Свою работу по сопровождению одаренного ребенка в условиях детского сада я делю на несколько этапов.

Первый этап – подготовительный, проходит с целью подготовки условий для построения системы работы с одаренными детьми. С ребенком проводится диагностика с использованием следующих методик: «Стандартные прогрессивные матрицы» Равена, разрезные картинки, кубики Коса, «Тест креативности» Э.П. Торренса, методика «Систематизация» Н.Б. Венгера, методика «Перцептивное моделирование» В.В. Холмовской, методика «Эталоны», методика «Схематизация» Р.И. Бардина.

На следующем этапе – *аналитическом*, мною осуществляется анализ информации и разработка форм и методов организации работы с одаренными детьми. Выделяются задачи психолого-педагогического сопровождения воспитанников, которые включают в себя:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- оказание содействия ребенку в решении задач развития, социализации;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- психологическое просвещение (развитие психолого-педагогической компетентности, психологической культуры) воспитанников, педагогов, родителей;
- разработка индивидуальных образовательных маршрутов;
- формирование у воспитанников адекватной самооценки;
- охрана и укрепление психического здоровья;
- профилактика неврозов;
- предупреждение изоляции одаренных детей в группе сверстников.

Далее проходит *этап* – *организационный*, осуществляется работа с одаренными детьми, их родителями и педагогами.

Развивающая предметно-пространственная среда группы модернизируется согласно направлению работы с одаренным ребенком.

Развивающая работа включает в себя участие в развитии одаренного ребенка: проведение индивидуальных и групповых занятий, оказание помощи воспитателям и специалистам при составлении программ индивидуального развития одаренного ребенка. С родителями и педагогами проводятся консультации, даются рекомендации по проблемам выявления, сопровождения и развития одаренности.

При проведении занятий с детьми использую пособия Ю.Б. Гатанова, В.В. Воскобовича, Палочки Кюизинера, Блоки Дьенеша, кубики «Сложи узор» Никитина, программу по развитию воображения Е.Е. Сапогова, игровой материал из книги В.Г. Гоголевой «Логическая азбука для детей 4–6 лет» и др.

Коррекционная работа включает организацию мероприятий по адаптации и социализации одаренного ребенка, коррекцию эмоциональных и поведенческих нарушений.

Специфика работы с одаренными детьми в том, что происходит ориентация на развитие социальной компетентности как на новый образовательный результат. Развитие социальной компетентности возможно при включении одаренных детей в социально-проектную деятельность, имеющую педагогические возможности его развития.

Критерии социальной компетентности: коммуникативные умения, способность к взаимодействию в группе, овладение рефлексией хода и результатов деятельности. В занятие обязательно включаются игры на развитие эмоционального интеллекта, так как одаренный ребенок уязвим своей сверхчувствительностью, реагируя на разного рода раздражители, а бывает так, что одаренные дети с пренебрежением и агрессивностью относятся к детям, которые ниже их по интеллекту.

Можно сделать вывод, что основными направлениями психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в Детском саду № 363 явились: психологическое просвещение; психологическая профилактика; психологическая диагностика; психологическое консультирование; развивающая работа; социально-психологическая экспертиза (образовательных программ, проектов, пособий, профессиональной деятельности специалистов образовательной организации и т.д.).

Литература

1. Детская одаренность как цель, средство и результат образовательной практики / Под ред. В.Б. Новичкова. – М., 2002
2. Работа с одаренными детьми. Выявление одаренности у детей (Методические рекомендации для педагогов) / Сост.: Боева Е.Л., Кондратенко О.И. – Старый Оскол, 2011. – URL: <http://klex.ru/e16>
3. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб: Речь, 2001.
4. Рабочая концепция одаренности / Авт. колл.: Богоявленская Д.Б. (отв. ред.), Шадриков В.Д. (науч. ред.), Бабаева Ю.Д., Брушлинский А.В., Дружинин В.Н. и др. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003.

5. Савенков А.И. Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010.

6. Семенова Н.В. Психологическое сопровождение работы с одаренными детьми // Актуальные проблемы психологии образования: Материалы второй региональной научно-практической конференции. – Н-Новгород: НГЦ, 2001.

Особенности развития межличностных отношений со сверстниками у детей дошкольного возраста

Ковылина Т.Н.

Педагог-психолог, МДОУ «Детский сад № 71 Центрального района Волгограда»;
воспитатель, МДОУ «Детский сад № 280 Ворошиловского района Волгограда»

Спицына В.В.

Старший преподаватель кафедры ПДО ФГБОУ ВО «ВГСПУ»,
педагог-психолог, МДОУ «Детский сад № 280 Ворошиловского района Волгограда»

Отношения с другими людьми зарождаются и интенсивно развиваются в детском возрасте. Опыт первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, поведение и самочувствие среди людей.

Тема зарождения и становления межличностных отношений актуальна, поскольку негативные и деструктивные явления, наблюдаемые у взрослых, такие как жестокость, отчужденность и пр., могут иметь истоки в раннем и дошкольном детстве. Это побуждает рассмотреть развитие отношений детей друг с другом на ранних этапах онтогенеза [5; 3]

В современной психологии существуют различные подходы к пониманию межличностных отношений:

социометрический подход (избирательные предпочтения детей);

социокогнитивный (познание и оценка другого и решение социальных проблем)

деятельностный (отношения как результат общения и совместной деятельности детей).

Распространенным подходом к пониманию межличностных отношений дошкольников является социометрический. Межличностные отношения рассматриваются как избирательные предпочтения детей в группе сверстников. В исследованиях Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной, В.Р. Кисловской, А.В. Кривчук, В.С. Мухиной и др. было показано, что на протяжении дошкольного возраста стремительно увеличивается структурированность детского коллектива: одни дети становятся предпочитаемыми большинством в группе, другие занимают положение отверженных. Содержание и обоснование выборов, которые делают дети, изменяется от внешних качеств до личностных характеристик. Было установлено, что эмоциональное самочувствие детей и общее отношение к детскому саду зависят от характера отношений ребенка со сверстниками [5; 5].

К внутренним факторам социализации относятся возрастные и индивидуальные особенности самого ребенка. К возрастным особенностям относится игровая деятельность, через которую ребенок воспроизводит систему социаль-

ных отношений в обществе, а также особенности общения с взрослыми и сверстниками, особенности социального познания и развитие самосознания. Несмотря на значимость общих для всех детей возрастных особенностей развития общения и межличностных отношений со сверстниками, все дети дошкольного возраста различаются границами взаимодействия со сверстниками.

В исследованиях зарубежных и отечественных психологов феномена популярности установлено, что границы взаимодействия со сверстниками у популярных дошкольников шире, чем у непопулярных. На степень популярности в группе сверстников могут влиять высокий уровень регуляции поведения, высокий уровень развития игры, способность понимать намерения, чувства, желания другого человека. Причиной популярности детей дошкольников служат их игровые, коммуникативные, нравственные качества [1, с. 5].

В исследованиях Е.О. Смирновой [2, с. 89] описано главное качество, которое определяет популярность дошкольника, это отношение ребенка к сверстнику, а именно чувствительность и наличие интереса, наличие просоциальных действий, сопереживания другому ребенку. Низкий уровень популярности автор связывает с низким уровнем регуляции поведения, низким уровнем игры, высоким уровнем тревожности, высоким уровнем агрессивного поведения.

Результаты исследований показывают, что социометрический статус является относительно стабильной онтогенетической характеристикой. Детей, которых отвергают сверстники в детском саду, возможно, будут отвергать и их одноклассники в начальной школе. А в подростковом и юношеском возрасте возрастает риск социальной дезадаптации таких детей [1, с. 51].

Практическая работа проводилась на базе дошкольного образовательного учреждения детский сад № 71 Центрального района Волгограда. Участники: 22 ребенка от трех до шести лет.

Для диагностики актуального уровня развития межличностных отношений нами был применен метод наблюдения. Данный метод информативен при первичной ориентировке в реальности детских отношений. Он позволяет описать конкретную картину взаимодействия детей, дает факты, отражающие жизнь ребенка в естественных для него условиях.

При наблюдении нами фиксировались следующие показатели поведения детей:

- Инициативность – отражает желание ребенка привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение.

- Чувствительность к воздействиям сверстника – отражает желание и готовность ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения. Чувствительность проявляется в ответных на обращения сверстника действиях ребенка, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника и подстраиваться под него.

Преобладающий эмоциональный фон – проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками: позитивной, нейтрально-деловой и негативной.

Отсутствие либо слабо выраженная инициативность может свидетельствовать о слабом развитии потребности в общении со сверстниками. Средний и высокий уровни инициативности говорят о нормальном уровне развития потребности в общении. Отсутствие чувствительности к воздействиям сверстника, свидетельствует о слабой способности видеть и слышать другого, что является препятствием в развитии межличностных отношений. Важной качественной характеристикой общения является преобладающий эмоциональный фон. Если преобладающим является негативный фон (ребенок раздражается, кричит, оскорбляет сверстников или дерется), ребенок требует особого внимания [4, с. 16].

Для диагностики структуры детской группы и характера отношений между сверстниками нами была использована методика «Краски в подарок на день рождения», разработанная на основе социометрического эксперимента Я.Л. Коломинским, Е.А. Панько [3, с. 19].

Основные диагностические показатели социометрического исследования:

А. Социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений.

Статус ребенка определяется путем подсчета полученных им выборов. В зависимости от результата дети могут быть отнесены к одной из четырех статусных категорий: I – «звезды» (5 и более выборов); II – «предпочитаемые» (3–4 выбора); III – «принятые» (1–2 выбора); IV – «непринятые» (0 выборов).

Исходя из данных, определяется, насколько благоприятен статус каждого ребенка в группе, насколько ребенок желанен в системе межличностных отношений, испытывают ли к нему дети симпатию. Это показатель эмоционального климата группы для каждого воспитанника: теплый, благоприятный или отчуждающий.

Б. Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ). УБВ определяется соотношением суммарных показателей благоприятных и неблагоприятных статусных. Если большинство детей группы оказывается в благоприятных (I и II) статусных категориях, УБВ определяется как высокий. При одинаковом соотношении – как средний. При преобладании в группе детей с неблагоприятным статусом – как низкий. Низкий УБВ – сигнал тревоги, означающий неблагополучие большинства детей в системе межличностных отношений.

В. Коэффициент взаимности (КВ). Это важный диагностический коэффициент, он выражает характер отношений, существующих в группе. Коэффициент может быть показателем действительной сплоченности, дружбы детей. Но может и свидетельствовать о фактической разобщенности группы на отдельные группы. По результату показателя можно отнести группу к одному из четырех уровней взаимности:

I – КВ = 15–20% (низкий);

II – КВ = 21–30% (средний);

III – KB = 31–40% (высокий);

IV – KB = 40% и выше (сверхвысокий).

Г. Коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями (КУ) определяется процентным соотношением числа детей, имеющих взаимные выборы, к числу всех детей группы. Это показатель удовлетворенности детьми своими отношениями. Определяется уровень удовлетворенности взаимоотношениями на основе сравнения с нормативными показателями:

I – КУ = 33% и ниже; II – КУ = 34–49%; III – КУ = 50–65%; IV – КУ = 66% и выше.

Важно знать, насколько удовлетворен своими отношениями каждый ребенок. КУ в этом случае определяется как процентное отношение числа сверстников, с которыми у него взаимные выборы, к числу детей, которых он сам выбрал. По результату показателя каждого ребенка можно отнести в одну из групп:

I – высшая – входят дети, КУ которых равен 45–100%; II – 50–75%; III – 25–50%; IV – 0–25%.

Такое условное распределение детей на группы имеет психологический смысл. Становится ясно, что ребенок, которого выбрали все или почти все сверстники из числа тех, кого он сам выбрал, имеет благоприятное эмоциональное самочувствие, жизнерадостности, чем тот, которого выбирают, но не те, к кому он сам стремится.

Д. Индекс изолированности (ИИ). Индекс вычисляют как процент членов группы, оказавшихся без единого выбора. Группу можно считать благополучной, если в ней нет изолированных, или их число достигает 5–6% и менее благополучной, если индекс изолированности равен 15–25%. Величина этого индекса – прямой показатель успешности воспитательных усилий.

Е. Устойчивость избирательных личностных отношений и социометрического статуса детей. Для проверки устойчивости данных отношений авторы рекомендуют проводить социометрические исследования 2 раза в год по 4 основным показателям:

- 1) количество сохранившихся выборов;
- 2) число детей, у которых сохранился хотя бы один сделанный выбор;
- 3) устойчивость социометрического статуса;
- 4) количество и категория выборов детей, которые отсутствовали в этом эксперименте.

Сопоставив полученные данные, можно сделать выводы, насколько стойки либо ситуативны симпатии, антипатии детей, насколько дети способны долго поддерживать отношения дружбы. Устойчиво благоприятным будет положение тех детей, которые во всех экспериментах находились в I и II статусных группах; устойчиво неблагоприятными – в III и IV.

Ж. Мотивация социометрических выборов. С помощью анализа мотивировок детьми своих выборов, становится ясно, какие мотивы лежат в основе предложений каждого ребенка, в какой степени дети разного возраста, пола,

осознают мотив своего избирательного отношения к сверстникам. В зависимости от содержания мотивы разделяют на IV типа.

К I типу относится общая положительная оценка сверстника, эмоционально положительное отношение к нему («нравится», «хороший»,).

Ко II типу – выделение тех или иных положительных качеств ребенка: а) внешние, б) качества, обеспечивающие успешность деятельности, в) нравственные.

К III типу – интерес к совместной деятельности («интересно вдвоем», «строим вместе»): а) ребенок в центре совместной деятельности; б) партнер в центре совместной деятельности; в) «мы».

К IV типу – дружеские отношения («он мой друг», «она лучшая подруга»).

3. Половая дифференциация взаимоотношений. Показателем половой дифференциации межличностных отношений дошкольников является соотношение выборов, отданных сверстникам своего пола и противоположного.

И. «Цветовая палитра» социометрических выборов. Эмоциональный фон. Высокий уровень эмоциональной привлекательности, симпатии ассоциируется с предпочитаемым ребенком цветом «подаренной» краски. Преобладание красных и черных тонов может являться симптомом напряженных амбивалентных отношений, авторитарности «звезды». Желтых, сине-зеленых – показателем интереса к взаимодействию; черно-коричневых – стремления избегать контактов [2, с. 68].

Результаты диагностики структуры детской группы и характера отношений между сверстниками:

А. Социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений. Эмоциональный климат неблагоприятный.

Б. Уровень благополучия взаимоотношений средний.

В. Коэффициент взаимности сверхвысокий.

Г. Коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями – II группа.

Д. Индекс изолированности – менее благополучная группа.

И. «Цветовая палитра» социометрических выборов – преобладает интерес к взаимодействию.

На этапе развивающей работы мы выбрали игры и разработали программу, в которую вошли 14 игровых занятий для детей 4–6-летнего возраста. Главной целью нашей развивающей работы является развитие общности с другими детьми и возможности видеть в сверстниках друзей и партнеров. Это фундамент, на котором строится нравственное отношение к людям. Это отношение порождает сочувствие, сопереживание, сорадование и содействие.

В игровые занятия вошли игры и упражнения, направленные на:

– развитие доброжелательного отношения у дошкольников Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой [4, с. 98];

– формирование коммуникативной компетентности Т.П. Авдуловой, Г.Р. Хузеевой [1, с. 31].

Предлагаемые игры помогут детям пережить чувство общности друг с другом, научат замечать достоинства и переживания сверстника и помогут ему в игровом и реальном взаимодействии.

Программа состоит из семи этапов:

На первом этапе отказ от речевых способов общения, и переход к жестовым и мимическим средствам коммуникации, которые требуют большего внимания к другим – «Животные, Волны».

На втором этапе внимание к сверстнику смысловой центр всех игр. Подстраиваясь к другому, уподобляясь ему в своих действиях, дети учатся замечать самые мелкие детали движений, мимики, интонаций своих ровесников – «Зеркало, Запрещенное движение, Передай настроение».

На третьем этапе отрабатывается способность к согласованности движений, что требует ориентации на действия партнеров и подстройки к ним – «Сороконожка, Слепой и поводырь».

На четвертом этапе погружение детей в общие для всех переживания как радостные, так и тревожные. Создаваемое в играх мнимое чувство общей опасности объединяет дошкольников – «Скалолазы, курица и цыплята».

На пятом этапе вводятся ролевые игры, в которых дети оказывают друг другу помощь и поддержку в трудных игровых ситуациях – «Старенькая бабушка, Гномики с колокольчиками».

На шестом этапе вербальное выражение своего отношения к сверстнику, которое по правилам игры имеет положительный характер (комплименты, добрые пожелания, подчеркивание достоинств другого и пр.) – «Садовники и цветы, Открытки в подарок».

На седьмом этапе проводятся игры и занятия, в которых дети оказывают друг другу помощь в совместной деятельности – «Рукавички, Коллективные работы».

В настоящее время развивающая работа с детьми продолжается.

На этапе проверки эффективности разработанной программы мы проведем повторную диагностику. По результатам итоговой диагностики и выводам нами определяются направления дальнейшей работы:

- психологическое просвещение родителей по результатам диагностической и развивающей работы;
- психологическое просвещение социальных взрослых, работающих с детьми дошкольного возраста.

Литература

1. Авдулова Т.П., Хузеева Г.Р., Психологическое содержание процесса социализации дошкольников // Психолог в детском саду. 2008. № 4
2. Ганошенко Н.И., Галигузова Л.Н. и др. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Смирновой Е.О. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001
3. Иванова Н.В. Формирование социального пространства отношений ребенка в до-

школьном образовательном учреждении: Учеб. пособие. – Череповец: ЧГУ, 2002.

4. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1997

5. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005

6. Хузеева Г.Р., Авдулова Т.П. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника. – М.: Прометей, 2013

Консультирование родителей в рамках совместного сопровождения ребенка с трудностями обучения в начальных классах

Святкина П.А.

Студент, 4-ый курс, специальность «Преподавание в начальных классах»,
ГАПОУ «ВСПК», г. Волгоград

Согласно статье 64 «Дошкольное образование» (часть 3) федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, обеспечивающие получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования, имеют право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи. Для этого в дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных организациях должны создаваться консультационные центры [1].

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» также поставлены задачи по консультированию родителей (законных представителей) в сфере воспитания детей. Имеется в виду в работе с родителями (законными представителями): содействие формированию ответственного отношения к воспитанию детей; обеспечение условий для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности; создание условий для просвещения и консультирования по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим и иным вопросам семейного воспитания [2].

Федеральные государственные образовательные стандарты, напр., дошкольного и начального общего образования, направлены, в частности, на обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

В рамках Нацпроекта «Образование» на период 2019–2024 гг. реализуется федеральный проект «Поддержка семей, имеющих детей», который в условиях нашей Волгоградской области трансформировался в приоритетный региональный проект «Поддержка родителей, имеющих детей». Цели проектов предусматривают реализацию программ психолого-педагогического, методического

консультирования и консультативной помощи родителям детей, в т.ч. получающих дошкольное образование в семье. А также повышение психолого-педагогической компетентности родителей за счет ресурсов региональных служб консультирования, включающих консультативные центры и пункты, центры помощи [3].

Одним из проектных продуктов, созданных в ходе реализации федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей», стали методические рекомендации по вопросам оказания психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей и иным гражданам [4]. В документе подробно рассмотрен правовой порядок оказания услуг по родительскому просвещению и семейному воспитанию, прежде всего, посредством консультирования родителей в рамках совместного сопровождения ребенка, в том числе с трудностями обучения в начальных классах.

Подчеркнуто, что спрос родителей на психолого-педагогическую, методическую и консультативную помощь следует удовлетворять в обязательном порядке. А собственно оказание помощи должно быть доступным родителям (законным представителям) независимо от места проживания, уровня владения компьютерной техникой, технической оснащенности, наличия возможности организовать присмотр за ребенком на время получения услуги. Один из путей обеспечения доступности – это развитие дистанционных форм консультирования и организация выездных консультаций на дому. Расширение арсенала форматов консультирования позволит обеспечить повышение компетентности родителей (законных представителей) детей в вопросах образования и воспитания, прав родителей и детей, пропаганды позитивного и ответственного отцовства и материнства, значимости родительского просвещения, укрепления института семьи и духовно-нравственных традиций семейных отношений.

Важный процессуальный момент – это место детей и родителей (законных представителей) в процессе консультирования. В связи с этим определено, что получателем консультационной услуги являются именно родители (законные представители), а не дети, получающие консультации в рамках образовательного процесса. Но, с другой стороны, допускается присутствие ребенка во время оказания услуги, но лишь по согласию сторон, причем о присутствии ребенка родители (законные представители) должны сообщать заранее.

В методическом плане важным является информационное обеспечение консультационного процесса. Для этого учитель (воспитатель) должен располагать необходимыми документами и проработанными вариантами консультирования, а также использовать для информирования сайты, стенды, раздатки, включая буклеты, памятки, краткие рекомендации, иметь в наличии соответствующую контактную информацию. Консультанту следует иметь в виду, что он может отказаться отвечать на какие-либо вопросы либо выполнять дей-

ствие, ожидаемое консультируемым лицом. Это возможно, если, к примеру, запрос противоречит законодательству РФ. В этом случае надо разъяснить факт возможного нарушения закона и предложить законный вариант решения проблемы. Отказ возможен, если запрос выходит за рамки содержания консультации. Тогда следует указать, куда и к кому надо обратиться. Ну, и, наконец, отказ возможен, если ответ на него выходит за рамки деятельности консультанта. При этом требуется разъяснить ограничения компетенций и посоветовать иной вариант удовлетворения запроса.

Создание условий для повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах образования и воспитания предусмотрено письмом комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области от 19.03. 2019 № 16/03-06/1172. Определены шесть категорий родителей (законных представителей), чью компетентность следует повышать в первую очередь. В их числе дети с инвалидностью или ОВЗ; с нарушениями в поведении и с проблемами в обучении.

Рассмотрим далее актуальные вопросы консультирования родителей в рамках совместного с педагогом сопровождения ребенка с трудностями обучения в начальных классах.

Консультанту необходимо, прежде всего, иметь представление о сущности трудностей обучения в начальных классах и в целом о школьных трудностях ребенка. Исследователи и практики (К. Барт, О.В. Егорова и др.) под школьными трудностями понимают комплекс учебных и внеучебных проблем, которые возникают в систематическом обучении ребенка и приводят к отклонениям в физическом и психическом здоровье, нарушениям социально-психологической адаптации и к снижению успеваемости [5]. Известно, что две группы факторов – экзогенные (внешние) и эндогенные (внутренние) – могут стать причинами возникновения школьных трудностей. Так, К. Барт и др. внешними считают экологические, внешнесредовые и педагогические факторы или школьные факторы риска, а также социокультурные условия, в которых растет и развивается ребенок. К числу внутренних факторов относят генетические влияния, нарушения в раннем периоде развития, состояние здоровья, уровень функционального развития, мозговые дисфункции, степень зрелости структурно-функциональных систем мозга и сформированности высших психических функций [6].

Непосредственно причинами трудностей в обучении чаще всего выступают «смешанные» факторы, которые сочетают влияние внешних и внутренних обстоятельств. Например, неподготовленность к обучению в школе, соматическая ослабленность ребенка из-за длительных заболеваний в дошкольном возрасте, дефекты речи, перешедшие из дошкольного детства, недостатки зрения и слуха, умственная отсталость, а также повышение учебной и эмоциональной нагрузки с начала обучения в первом классе, негативные взаимоотношения с одноклассниками и учителем.

Условием эффективности процесса консультирования родителей (законных представителей) по поводу преодоления трудностей ребенка в обучении является знание учителем характера затруднений, переживаемых детьми. В работе с детьми необходимо распознать трудности каждого ребенка в обучении, чтобы оказать помощь и детям и их родителям (законным представителям). Своеобразный педагогический «диагноз» требует от учителя учета индивидуальных особенностей ребенка и создания определенных условий в учебном процессе [7]. Вместе с тем знание учителем индивидуальных затруднений детей облегчает консультационный процесс внутри совместного с родителями (законными представителями) сопровождения ребенка с трудностями в обучении.

В ходе совместного сопровождения ребенка учитель и родители (законные представители) детей младшего школьного возраста должны научиться выделять варианты проблем, востребующих проведение консультации. Очевидно, что палитра проблем может быть весьма разнообразной. Например, родителей, у которых ребенок уже начал учиться в первом классе, будут беспокоить по поводу, как им кажется, его плохой учебы. Или это проблемы не складывающихся нормальных взаимоотношений ребенка с другими детьми в начальной школе или хороших взаимоотношений с учителями [8].

Рассмотрим подробнее консультирование в рамках совместного сопровождения ребенка, неудачно стартовавшего в первом классе.

В ходе совместного сопровождения и консультаций родителей следует нацелиться на выяснение причин этого неуспеха. Требуется совместное обсуждение того, что уже известно учителю, и того, что уже готовы сказать родители. Предположительно причин может быть целый ряд: отсутствие у ребенка интереса к учению; слабое развитие процессов концентрации внимания, запоминания, мышления, речи; дефицит деловых, волевых, коммуникативных личностных качеств у ребенка; ошибки в подготовке ребенка к обучению в школе; неверный стиль общения родителей с ребенком.

Если учитель подметил, а родители тоже замечают отсутствие интереса ребенка к учению, то в этом случае следует дать совет родителям чаще подмечать старания и успехи ребенка – пусть и самые незначительные, и какое-то время, не замечая неудач, совместно и ненавязчиво исправлять ошибки: «А давай попробуем по-другому...». Требуется договориться, чтобы родители предъявляли ребенку посильные требования, уважая его новый статус обучающегося. Иначе есть опасность, что ребенок может начать относиться к учению несерьезно – как к развлекательной игре. Если у родителей это почему-то не получается, то следует организовать их разговор с педагогом-психологом.

Консультация педагога-психолога необходима и в случае слабого развития у ребенка, например, произвольного внимания и произвольной памяти, словесно-логического мышления, что препятствует сознательному и полноценному освоению учебной программы. Здесь потребуются под наблюдением педагога-психолога в течение нескольких месяцев дополнительно поработать с ре-

бенком, чтобы развить у него до нужного уровня соответствующие когнитивные функции.

Если в совместном анализе учитель и родители сходятся на том, что у ребенка дефицит волевых, деловых, коммуникативных качеств, что мешает преодолевать трудности, связанные с учением, то необходимо дать совет родителям срочно заняться развитием требуемых качеств у ребенка. Причем для этого желательно включать ребенка, к примеру, в подходящие для этого игры или в увлекательную трудовую деятельность.

Неверный стиль общения родителей с ребенком также может быть причиной его неудач в учении. На это немаловажно обратить внимание во время консультирования родителей в ходе совместного сопровождения ребенка. Например, выяснить, не предъявляют ли родители чрезмерно высокие требования к ребенку еще с дошкольного возраста или в связи с его поступлением в первый класс. Важно точно установить, соразмерны ли родительские требования возрастным возможностям и достигнутому уровню психологического развития ребенка. Если это не так, то у ребенка вообще может пропасть всякое желание учиться, и оно сменится защитной реакцией в виде стойкого отрицательного отношения к учению, а затем и к школе.

Немаловажным для успеха в учении является влияние на ребенка атмосферы в семье. Как правило, успех снижается из-за разлада в семье или в случае ее распада, грубости в отношениях, алкоголизма, антиобщественного поведения родителей, равнодушия родителей к детям и к их образованию, ошибок в воспитании, неумелой помощи детям, жестокого обращения с детьми или с матерью. Это, как правило, семьи группы риска, находящиеся в социально опасном положении – они почти никогда не приходят на консультацию. Хотя и не вникают в содержание деятельности детей, не могут адекватно судить о ее качестве. Чаще всего замечают количественные проявления в поведении ребенка – мало или, наоборот, много сидит за уроками, хорошие или плохие отметки получает и т.п. С этими родителями требуется дополнительная целенаправленная работа с участием социального педагога и др.

Иногда во вполне благополучных семьях возникают родительские страхи, с которыми они приходят консультироваться или даже предъявить претензии. Это вопросы оценивания и отметок, помощи в решении учебных заданий, мнения об их ребенке, гиперопеки и т.п. Беседуя с родителями, желательно обращать внимание на речь родителей, на те формулировки, которые они допускают в общении с детьми дома. Например, псевдовоспитательные фразы: «Мы с мамой будем тебя сильнее любить, если ты станешь отличником», «А ты если бы любил нас с папой, то не учился на сплошные тройки с двойками» и т.п. Во время консультации следует предостеречь родителей от подобных фраз и дать совет им поработать над речью, одновременно улучшая общение с детьми.

В рамках совместного сопровождения ребенка консультант должен объяс-

нять родителям, что действия ребенка важно вознаграждать ожидаемыми им чувствами взрослого близкого человека. А также вовремя оказывать своему ребенку практическую помощь по конкретным вопросам обучения, непрерывно консультируясь, в связи с этим с учителем. Инструментом такого взаимодействия субъектов сопровождения ребенка могут быть разного рода мессенджеры и родительские группы в соцсетях. При этом следует всегда помнить о конфиденциальности консультационного процесса, соотнося это со степенью открытости информации в соцсетях.

Литература

1. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74351950/>

2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-п). – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

3. Региональный проект «Поддержка семей, имеющих детей». – URL: https://vpr-2.ru/?page_id=1964

4. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 10 августа 2021 г. № Р-183 «Об утверждении методических рекомендаций по оказанию услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей, в рамках федерального проекта "Современная школа" национального проекта "Образование"». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401499546/?ysclid=lwrlql4m71146029011>

5. Егорова О.В. Теоретические основы исследования трудностей в обучении младших школьников. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2018/01/09/trudnosti-v-obuchenii-mladshih-shkolnikov>

6. Барт К. Трудности в обучении: раннее предупреждение. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.

7. Безруких М.М. Почему учиться трудно. – М.: Наука, 1995.

8. Психолого-педагогическое консультирование родителей младших школьников. – URL: <https://studfile.net/preview/8876190/page:3/>

Раздел 3. Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и подростков с особыми образовательными потребностями

Организация психокоррекционных занятий с учащимися с задержкой психического развития на основном уровне общего образования

Вялова С.Н.

Педагог-психолог, МОУ СШ № 3, г Волжский

Коррекционный курс «Психокоррекционные занятия» является обязательной частью коррекционно-развивающей области адаптированной основной образовательной программы (АООП) основного общего образования (ООО) обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР).

Курс реализуется в рамках внеурочной деятельности посредством индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий педагога-психолога и обеспечивается системой психолого-педагогического сопровождения обучающихся 5–9 классов, получающих образование в соответствии с АООП ООО учащихся с ЗПР.

Коррекционный курс «Психокоррекционные занятия» направлен на развитие личности обучающегося с ЗПР подросткового возраста, его коммуникативных и социальных компетенций, гармонизацию его взаимоотношений с социумом.

У обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования сохраняются трудности и замедленный темп развития отдельных познавательных процессов, навыков саморегуляции поведения и деятельности. Для них характерна общая эмоциональная незрелость, невысокий уровень развития коммуникативных компетенций. Адаптивные ресурсы таких обучающихся снижены. Это затрудняет социализацию в целом, создает трудности в процессе самостоятельного осуществления жизненных выборов.

Педагог-психолог осуществляет психологическую помощь, направленную на преодоление трудностей в развитии познавательных процессов, эмоционально-личностной сферы, коммуникативной сферы, регуляторной сферы, отклоняющегося поведения обучающихся с ЗПР. В ходе психолого-педагогического сопровождения проводится работа по формированию социально-ориентированной, конкурентоспособной, творческой личности, способной к самоопределению, саморегуляции, самопознанию, саморазвитию.

Педагог-психолог работает в тесном сотрудничестве с другими специалистами сопровождения (учителем-логопедом, учителем-дефектологом), а также с родителями обучающегося, что обеспечивает комплексный подход в решении задач предотвращения / минимизации трудностей обучающегося с ЗПР. Проведение коррекционно-развивающих занятий обеспечивает реализацию возрастных и индивидуальных возможностей психофизического развития обучающихся с ЗПР посредством индивидуализации содержания курса с учетом их особых образовательных потребностей.

Цель коррекционного курса «Психокоррекционные занятия (психологические)» – развитие и коррекция познавательной, личностной, эмоциональной, коммуникативной, регуляторной сфер обучающегося. Занятия направлены на преодоление или ослабление трудностей в развитии, гармонизацию личности и межличностных отношений.

Задачи курса:

- коррекция недостатков осознанной саморегуляции познавательной деятельности, эмоций и поведения, формирование навыков самоконтроля;
- гармонизация психоэмоционального состояния, формирование позитивного отношения к своему «Я», повышение уверенности в себе, формирование адекватной самооценки;
- развитие личностного и профессионального самоопределения, формирование целостного «образа Я»;
- развитие различных коммуникативных умений, приемов конструктивного общения и навыков сотрудничества;
- стимулирование интереса к себе и социальному окружению;
- развитие продуктивных видов взаимоотношений с окружающими сверстниками и взрослыми;
- предупреждение школьной и социальной дезадаптации;
- становление и расширение сферы жизненной компетенции.

Рабочая программа коррекционного курса «Психокоррекционные занятия (психологические)» построена по модульному принципу и предусматривает гибкость содержательного наполнения модулей и конкретных тем. Модульный принцип подразумевает определение приоритетности изучения того или иного модуля программы в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка или группы детей. Специалист может избрать один или более модулей в качестве базовых, а другие изучать в меньшем объеме. Педагог-психолог может гибко варьировать распределение часов на изучение конкретного модуля. Каждый модуль представляет собой систему взаимосвязанных занятий, выстроенных в определенной логике с постепенным усложнением и включением новых тем, направленную на развитие дефицитных психических функций обучающихся с ЗПР в соответствии с направленностью соответствующего модуля.

При этом из общего содержания модулей данного курса возможно выделение конкретных тематических блоков с учетом индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей конкретных обучающихся с ЗПР, зачисленных на психокоррекционные занятия. За счет этого возможно формирование индивидуализированных коррекционно-развивающих программ, направленных на коррекцию и развитие дефицитных психических функций, профилактику возникновения вторичных отклонений в развитии, оптимизацию социальной адаптации и развития обучающихся с ЗПР. Педагог-психолог выстраивает коррекционно-развивающее занятие в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающегося с ЗПР.

Каждое отдельное занятие по своей структуре делится на вводную, основную и заключительную части и проводится с использованием игровых упражнений и работы с бланковыми материалами, а также предусматривает включение в занятия динамических и релаксационных пауз.

Вводная часть занятия включает в себя ритуал приветствия, который позволяет обучающимся ощутить атмосферу группового доверия и принятия, и разминку, которая активизирует продуктивную групповую деятельность и способствует эмоциональной стабильности участников группового занятия.

Основная часть предполагает последовательное выполнение различных упражнений, направленных на развитие определенных сфер личности обучающегося с ЗПР в соответствии с общим содержанием конкретного модуля.

Заключительная часть занятия включает в себя рефлекссию проведенной работы, обмен мнениями и эмоциональными впечатлениями и ритуал прощания, укрепляющий чувство групповой сплоченности.

В соответствии с учебным планом АООП ООО обучающихся с ЗПР на изучение курса «Психокоррекционные занятия (психологические)» отводится 1 час в неделю (32 часа в учебном году).

Коррекционно-развивающие занятия проходят во второй половине дня в рамках внеурочной деятельности в специально оборудованном кабинете. Расписание занятий составляется с учетом режима работы школы, индивидуального образовательного маршрута обучающегося с ЗПР и в соответствии с циклограммой специалиста, согласованной с администрацией школы.

В соответствии с учебным планом для изучения курса коррекционно-развивающих занятий предусматриваются индивидуальные, подгрупповые и групповые формы работы. Наиболее эффективная и целесообразная организация коррекционно-развивающей работы предполагает проведение занятий в подгруппах от 2 до 10 человек продолжительностью 30–40 минут и периодичностью 1 раза в неделю.

В нашей программе мы используем модуль «Развитие регуляции познавательных процессов».

Работа по модулю включает:

- знакомство со способами ориентировки в задании и способами определения цели;
- выполнение анализа образца по заданному плану действий и следование образцу в заданиях на зрительно-моторную координацию;
- сличение с образцом, корректировка ошибочных элементов;
- отработка навыка следования словесной инструкции;
- удержание последовательности действий на основании следования, инструкции;
- удержание в умственном плане условий выполнения задания, с сохранением их до конца работы;
- определение последовательности своих действий при решении познавательных задач (копирование сложной фигуры);

- планирование этапов выполнения задания;
- отработка поэлементного выполнения программы;
- корректировка своих действий на основе расхождений результата с эталоном с помощью взрослого;
- отработка навыков промежуточного контроля;
- оценка правильности выполнения задания на основе сличения с конечным результатом;
- представление словесного отчета по результатам выполнения задания.

Планируемые результаты по коррекционному курсу «Психокоррекционные занятия»:

1. Обучающийся научится и будет (сможет):

- с помощью взрослого планировать пути достижения цели, выбирать наиболее оптимальные способы решения познавательных задач;
- контролировать время выполнения учебной работы, ориентируясь на определенные таймером временные рамки;
- ориентироваться в задании и условиях для его выполнения с помощью взрослого;
- определять последовательность действий в краткосрочном периоде для достижения поставленной задачи с помощью взрослого;
- соотносить свои действия с планом, корректировать свои действия на основе расхождений результата с эталоном с развернутой помощью взрослого;
- оценивать правильность выполнения задания на основе сличения с конечным результатом;
- уметь давать словесный отчет о выполнении задания;
- уметь действовать индивидуально и в группе по заданному взрослым алгоритму.

Содержание программы курса включает систему тренировочных упражнений, специальных заданий, дидактических и развивающих игр. На занятиях применяются занимательные и доступные для понимания задания и упражнения, задачи, вопросы, загадки, игры, ребусы, кроссворды и т.д.

В основе построения курса лежит принцип разнообразия творческо-поисковых задач.

Во время занятий у ребенка происходит становление развитых форм самосознания, самоконтроля и самооценки.

Отсутствие отметок снижает тревожность и необоснованное беспокойство обучающихся, исчезает боязнь ошибочных ответов. В результате у детей формируется отношение к данным занятиям как к средству развития своей личности. Основное время на занятиях занимает самостоятельное решение детьми поисковых задач. Благодаря этому у детей формируются умения самостоятельно действовать, принимать решения, управлять собой в сложных ситуациях.

На каждом занятии проводится коллективное обсуждение решения задачи определенного вида. На этом этапе у детей формируется такое важное каче-

ство, как осознание собственных действий, самоконтроль, возможность дать отчет в выполняемых шагах при решении задач любой трудности.

На каждом занятии после самостоятельной работы проводится коллективная проверка решения задач. Такой формой работы создаются условия для нормализации самооценки у всех детей, а именно: повышения самооценки у детей, у которых хорошо развиты мыслительные процессы, но учебный материал усваивается в классе плохо за счет отсутствия, например, внимания.

В курсе используются задачи разной сложности. Поэтому слабые дети, участвуя в занятиях, могут почувствовать уверенность в своих силах. Для таких обучающихся подбираются задачи, которые они могут решать успешно. Ребенок на этих занятиях сам оценивает свои успехи. Это создает особый положительный эмоциональный фон: раскованность, интерес, желание научиться выполнять предлагаемые задания.

В системе заданий реализован принцип «спирали», т.е. возвращение к одному и тому же заданию, но на более высоком уровне трудности. Задачи по каждой из тем могут быть включены в любые занятия другой темы в качестве закрепления.

Изучаемые темы повторяются в следующем учебном году, но даются с усложнением материала и решаемых задач. Задания построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим, различные темы и формы подачи материала активно чередуются в течение урока. Это позволяет сделать работу динамичной, насыщенной и менее утомляемой благодаря частым переключениям с одного вида мыслительной деятельности на другой.

С каждым занятием задания усложняются: увеличивается объем материала, нарастает темп выполнения заданий, сложнее становятся предполагаемые рисунки.

Для проведения занятий предлагается учебно-методический комплект, состоящий из следующих учебных пособий:

- а) двух рабочих тетрадей для учащихся на печатной основе;
- б) методического пособия для учителя, в котором излагается один из возможных вариантов работы с заданиями, помещенными в рабочих тетрадях для учащихся.

В пособиях создана система учебных заданий и задач, направленных на развитие познавательных процессов у обучающихся. Цель – усиление их математического развития. Оно включает в себя умение наблюдать, сравнивать, обобщать, находить закономерности, строя простейшие предположения; проверять их, делать выводы, иллюстрировать их примерами.

В рабочие тетради включены специально подобранные нестандартные задачи, направленные на развитие познавательных процессов у школьников. В процессе выполнения каждого задания происходит развитие почти всех познавательных процессов, но каждый раз акцент делается на каком-то одном из них.

Учитывая это, все задания условно можно разбить на несколько групп:

– задания на развитие внимания;

- задания на развитие памяти;
- задания на совершенствование воображения;
- задания на развитие логического мышления;
- задания на развитие речи.

Задания на развитие внимания включают различные лабиринты и целый ряд игр, направленных на развитие произвольного внимания детей, объема внимания, его устойчивости, переключения и распределения. Выполнение заданий подобного типа способствует формированию таких жизненно важных умений, как умение целенаправленно сосредотачиваться, вести поиск нужного пути, оглядываясь, а иногда и возвращаясь назад, находить самый короткий путь, решая двух – трехходовые задачи.

Задания, развивающие память, входят в рабочие тетради, в которые включены упражнения на развитие и совершенствование слуховой и зрительной памяти. Участвуя в играх, школьники учатся пользоваться своей памятью и применять специальные приемы, облегчающие запоминание. В результате таких занятий учащиеся осмысливают и прочно сохраняют в памяти различные учебные термины и определения. Вместе с тем у детей увеличивается объем зрительного и слухового запоминания, развивается смысловая память, восприятие и наблюдательность, закладывается основа для рационального использования сил и времени.

Задания на развитие и совершенствование воображения учитывают, что развитие воображения построено в основном на материале, включающем задания геометрического характера, в том числе:

- дорисовывание несложных композиций из геометрических тел или линий, не изображающих ничего конкретного, до какого-либо изображения;
- выбор фигуры нужной формы для восстановления целого;
- вычерчивание уникальных фигур (фигур, которые надо начертить, не отрывая карандаша от бумаги и не проводя одну и ту же линию дважды);
- выбор пары идентичных фигур сложной конфигурации;
- выделение из общего рисунка заданных фигур с целью выявления замаскированного рисунка;
- деление фигуры на несколько заданных фигур и построение заданной фигуры из нескольких частей, выбираемых из множества данных;
- складывание и перекалывание спичек с целью составления заданных фигур.

Совершенствованию воображения способствует работа с изографами (слова записаны буквами, расположение которых напоминает изображение того предмета, о котором идет речь) и числограммы (предмет изображен с помощью чисел).

Задания, развивающие мышление, реализуют приоритетное направление обучения, каким является развитие мышления. С этой целью в рабочих тетрадях приведены задания, которые позволяют на доступном детям материале и на их жизненном опыте строить правильные суждения и проводить доказательства без предварительного теоретического освоения самих законов и пра-

вил логики. В процессе выполнения таких упражнений дети учатся сравнивать различные объекты, выполнять простые виды анализа и синтеза, устанавливать связи между понятиями, учатся комбинировать и планировать. Предлагаются задания, направленные на формирование умений работать с алгоритмическими предписаниями (шаговое выполнение задания).

Задания на развитие речи содействуют развитию устойчивой речи, умению описывать то, что было обнаружено с помощью органов чувств. В процессе выполнения таких заданий, у учащихся происходит обогащение и активизация словаря, развиваются умения составлять загадки, небольшие рассказы – описания, сочинять сказки. Так же предлагаются задания направленные на формирование умения давать несложные определения понятия.

Основные принципы распределения материала:

- 1) системность: задания располагаются в определенном порядке;
- 2) принцип «спирали»: через каждые 7 занятий задания повторяются;
- 3) принцип «от простого – к сложному»: задания постепенно усложняются;
- 4) увеличение объема материала;
- 5) наращивание темпа выполнения заданий;
- 6) смена разных видов деятельности.

Для оценки эффективности занятий используются следующие показатели:

– степень помощи, которую оказывает учитель учащимся при выполнении заданий: чем помощь учителя меньше, тем выше самостоятельность учеников и, следовательно, выше развивающий эффект занятий;

– поведение учащихся на занятиях: живость, активность, заинтересованность школьников обеспечивают положительные результаты занятий;

– результаты выполнения тестовых заданий и заданий из конкурса эрудитов, при выполнении которых выявляется, справляются ли ученики с этими заданиями самостоятельно;

– косвенным показателем эффективности данных занятий может быть повышение успеваемости по разным школьным дисциплинам, а также наблюдения учителей за работой учащихся на других уроках (повышение активности, работоспособности, внимательности, улучшение мыслительной деятельности).

Литература

1. Ратанова А. Диагностика умственных способностей детей: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003
2. Степанова О.А. Профилактика школьных трудностей: методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2003
3. Тест Векслера на интеллект. – URL: https://woman-psy.com/psihologicheskie-testy/testy_dlya_detey/testy_dlya_detey_7_10_let/test_vekslera_na_intellekt_dlya_detey_https://shkolabuduschego.ru/school/diagnostika-vnimanija-shkolnikov-s-pomoshhyu-tablits.html
<http://www.psiholog-pyatashova.ru/index.php/dlya-vas-kollegi/diagnostika/29-test-10-slov-leuriya-a-r>

Использование техники оригами в работе с детьми 6–7 лет с функциональными нарушениями зрения

Геровская Н.В.

Учитель-дефектолог, МОУ НШ № 1, г. Волгоград

В условиях зрительной депривации (исследования Л.П.Григорьевой, А.Г. Литвак, Л.И.Солнцевой, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Е.Н. Подколзиной, Л.А. Ремезовой и др.) ребенок испытывает значительные трудности в самостоятельном зрительном, тактильном восприятии внешних свойств предметов и объектов. Это искажает его представления об окружающем, отрицательно влияет на развитие личности в целом и связано с нарушением бинокулярного видения, глазодвигательных функций.

При монокулярном зрении наблюдаются сложности в выделении объемных предметов в макространстве, соотношении расстояния, местоположения и взаимоотношений между объектами. Сложнее проходит соотношение формы объемных предметов с заданными эталонами формы [2, с. 29]. У дошкольников, имеющих зрительную депривацию, наблюдается низкий уровень координации движения рук. Не развиты навыки ориентировки в микространстве, имеет место гипертонус или гипотонус мускулатуры кистей рук и пальцев, несформированность внимания, памяти, речевой деятельности, наглядно-образного мышления.

Происходит это потому, что дети с частичной потерей зрения полностью полагаются на визуальную ориентировку и не осознают роли осязания как средства замещения недостаточности зрительной информации. Кроме того, наличие зрительной депривации у детей влияет на то, что они не могут спонтанно, по подражанию окружающим, повторить различные предметно-практические действия, и нуждаются в развитии мелкой моторики, так как хорошо развитые движения и тактильная чувствительность пальцев в значительной степени компенсируют недостаточность зрения.

Анализ программ специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида под редакцией Плаксиной Л.И. показал, что в программе «Развитие осязания и мелкой моторики» указаны виды деятельности по планированию коррекционных занятий в данном направлении, в том числе и по работе с бумагой. А именно: ознакомление с различными сортами бумаги (промокательная, салфеточная, газетная, тетрадная, оберточная и др.), сгибание листа бумаги по различным направлениям, обрывание листа бумаги по сгибу, обрывание листа по контуру рельефных рисунков предметов, поделки из бумаги приемом сгибания (лодка, кошелек и др.) [3, с. 125–126]. Можно сделать вывод о том, что в работе с детьми, имеющими функциональные расстройства зрения, по развитию мелкой моторики допустимо использовать оригами.

Оригами – это вид деятельности, в котором задействованы одновременно две руки, это очень важно для развития ребенка, так как гармонизирует работу

полушарий мозга и способствует коррекции сенсорной депривации [1, с. 18]. Занятия по конструированию из бумаги строятся с учетом зрительных диагнозов и возможностей каждого ребенка. Под контролем учителя-дефектолога и с учетом офтальмологических требований при организации процесса обучения. Обязательным элементом является использование зрительной гимнастики, для снятия зрительного напряжения и динамических пауз для преодоления усталости, и активизации двигательной сферы. Организованная деятельность по моделированию в технике оригами проводится в игровой форме, с учетом АООП.

Исследовательская работа проходила в 2022–2023 учебном году на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Начальная школа», реализующего адаптированные образовательные программы для детей с нарушениями зрения. Это школа № 1 Тракторозаводского района Волгограда. В исследовании принимало участие 27 детей подготовительных групп, из них 12 детей контрольной группы, с которой не велась работа по программе «Волшебная бумага», их родители (законные представители), два воспитателя и учитель-дефектолог.

Результат показал, что исходный уровень зрительно-моторной координации и зрительного восприятия у обучающихся в основном низко-средний (39%), 13% детей имеют средне-высокий уровень, 27% средний уровень, 20% низкий уровень. Проанализировав результаты диагностического обследования детей 6–7 лет, мы разработали специальную программу по развитию зрительно-моторной координации, посредством объемного моделирования в технике оригами «Волшебная бумага», в основу которой была положена методика Т.И. Тарабарной «Оригами и развитие ребенка».

В программе представлены занятия по объемному моделированию. В ходе занятий дети учатся овладевать основными геометрическими понятиями, изготавливать базовые формы, модернизировать фигуры по схеме и по словесной инструкции, как самостоятельно, так и с помощью педагога изготавливать персонажей сказок своими руками, а также использовать поделки в качестве зрительных ориентиров и элементов дыхательной гимнастики.

Работа по развитию мелкой моторики велась с обеими группами, но в экспериментальной группе максимальное внимание уделялось технике оригами. Из основных преимуществ нашей программы является комплексность решения общеобразовательных и коррекционных задач, подбор дидактических упражнений, позволяющих стимулировать деятельность тактильного восприятия, простота и оригинальность конструкций, экономичный и доступный материал.

Программный цикл состоит из 35 занятий. На первый этап отводится 4–5 занятий, второй и третий этапы предполагают 30–31 занятие. По окончании изучения лексической темы дети обыгрывают свои поделки, дарят их малышам и взрослым. Продолжительность каждого занятия составляет до 30 минут, периодичность 1 раз в неделю.

На первом этапе работы детям предлагается поиграть с бумагой, познакомиться

с ее свойствами, тем самым активно развивая тактильную чувствительность и интеллектуальную сферу. Наиболее интересным для детей стали игры-эксперименты: «Бумажный футбол», «Кораблики», «Поделись с другом». Своими пальчиками ребенок учится воспринимать шероховатость поверхности, плотность, упругость бумаги, особенно важно это при низкой остроте зрения.

Следующим подразделом первого этапа является знакомство с базовыми формами. Детям со зрительной депривацией точно соединять два противоположных уголка квадрата бывает непросто, поэтому мы разработали прием для правильного совмещения с помощью символов-ориентиров: на углах квадрата, которые будут совмещаться, рисуются бабочка и цветок, жук и листок, мяч и ворота и т.д.

Ребенку предлагается аккуратно взять уголок, на котором изображена бабочка и «посадить» ее на цветок, а для того, чтобы она не «улетела» нужно пальчиком руки удерживать совмещенные углы. Важно отрабатывать точность движений, ведь от совпадения сторон и углов зависит внешний вид фигурки, а также обращать внимание на проглаживание сгибов, используя игровые приемы.

Например, пальчики превращаются в утюжки, которые сильно прижимают бумагу или в паровозик, который мчится по рельсам-сгибам. В начале обучения детям предлагается прорисовывать линии сгибов и обозначать центр. На этом этапе дети учатся складывать из квадрата прямоугольники, треугольники, тем самым совершенствуя навыки конструирования и анализа, закрепляют представления о сенсорных эталонах формы.

На втором этапе учитель-дефектолог ведет подготовительную работу, знакомит детей с многообразием окружающего мира, рассматривает совместно с ними натуральные предметы и их изображения, обогащает представления о предметах, объектах, мобилизуя деятельность сохранных анализаторов, а воспитатель в совместной деятельности с детьми закрепляет полученные навыки.

На этом этапе дети учатся изготавливать простые поделки в технике оригами, с помощью следующих методов и приемов: метод синхронной работы; поэтапное изготовление; показ с проговариваем действий; обследование готового образца; игровых приемов (например, нам нужно заселить аквариум, а для этого нужно сделать рыбок); художественного слова (загадки, рассказы).

Во время применения любого из приемов важно использовать правильные геометрические понятия (оперировать такими терминами как угол, сторона, диагональ, центр, линия), преодолевая словесный вербализм у детей, тем самым способствуя выполнению словесных инструкций педагога и облегчая ориентировку детей на плоскости листа, чтению «схем» изготовления поделок.

На основном этапе дети учатся соотносить наглядные символы (показ приемов складывания) со словесными (объяснение приемов складывания) и переводить значение символов в практическую деятельность (самостоятельное выполнение действий).

На заключительном этапе мы проектируем организацию театрализованной

деятельности и использование поделок, выполненных в технике оригами. Их многообразие и не сложность в выполнении позволяет инсценировать сказки, стихи, потешки. В процессе такой деятельности развиваются способности сопереживать действию, умение слушать друг друга, формируются навыки совместной деятельности и творческие способности.

Использование игрушек-оригами выполняет ряд коррекционных задач: для развития зрительных функций мы используем их в качестве объемных элементов настенных панно и зрительных ориентиров, а также элементов дыхательной гимнастики. При нарушениях зрения, каждая попытка внимательно рассмотреть какой-либо объект сопровождается напряжением, а значит, и задержкой дыхания, и уже существующие нарушения зрения все больше усугубляются.

Простые и легкие фигурки можно подвесить на ниточки и дуть на них (пособия: «Лягушка в озере», «Бабочка на цветке и т.д.).

С детьми мы создаем не только бумажные игрушки, но предметы обихода и забавные мелочи, которые служат элементами сюжетно-ролевых игр (из стаканчика можно вылить воды, в коробочку можно сложить мелкие предметы, от жары укрыться под треуголкой и т.д.).

Для достижения положительных результатов в развитии ребенка невозможно ограничиться только работой, проводимой в стенах детского сада. Родители самые заинтересованные и активные участники коррекционно-развивающего процесса, любая продуктивная деятельность воспринимается ими положительно.

С родителями (законными представителями) проводим работу на всех этапах реализации программы: обучающие семинары, мастер-классы, рекомендации по развитию зрительно-моторной координации вне образовательного учреждения, использование которых повлияло на положительную динамику развития детей.

Результаты проделанной работы позволили увеличить динамический показатель развития зрительно-моторной координации экспериментальной группы детей, определить эффективность примененной нами программы по использованию объемного моделирования в технике оригами. Характер необходимой помощи в начале комплекса занятий был преимущественно обучающий – 35%, направляющий – 20%, стимулирующей – 10%.

Последующие занятия показали, что помощь обучающего характера стала – 25%, направляющего – 11% и стимулирующего – 6%.

Уровень зрительно-моторной координации у детей экспериментальной группы повысился – высокий уровень отмечался у 13% детей, среднее – высокий уровень у 20% детей, средний уровень у 46%, низкий уровень у 20% детей.

Дети контрольной группы имели показатели ниже экспериментальной в среднем в 1,5 раза. Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование оригами в развитии детей с нарушениями зрения способствовало лучшему развитию наглядно-образного мышления, улучшению уровня развития гла-

зодвигательных функций, фиксации, локализации, конструкторских и творческих способностей. Дети научились преобразовывать геометрические фигуры, стали усидчивее и целеустремленнее.

Литература

1. Кобитина И. «Работа с бумагой». – М.: ТЦ «Сфера», 2001
2. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования / Под ред. Л.А.Дружининой, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной. – Челябинск, изд. «Юж.Урал», 2017
3. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида / Под ред. Л.И.Плаксиной. – М.: «Просвещение», 2003
4. Соколова С.В. Оригами для дошкольников. – СПб.: «Детство – Пресс», 2010
5. Тарабарина Т.И. Оригами и развитие ребенка. – Ярославль: «Академия развития», 1997

Здоровьесберегающие технологии на уроках географии

Журавлева Е.Н.

Учитель географии, МОУ СШ № 27 Тракторозаводского района Волгограда

Зеленская Л.А.

Учитель географии, МОУ СШ № 27 Тракторозаводского района Волгограда

Проблема здоровья населения, в частности, здоровья подрастающего поколения, беспокоит государственные организации, общество, граждан. Сегодня происходят качественные изменения в осознании обществом ценностей жизни и здоровья каждого ребенка. Поэтому одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования является работа по сохранению и укреплению здоровья обучающихся детей. Обучение – самый значимый фактор по продолжительности и по силе воздействия на здоровье школьников. Значительная интенсификация учебного процесса, использование новых форм и технологий обучения привело к росту числа детей, не способных без особого напряжения адаптироваться к учебным нагрузкам. Увеличивается число детей с различными нарушениями здоровья.

В связи с этим каждый педагог, помимо решения педагогических задач, должен содействовать охране и укреплению здоровья детей. Особенно велика в процессе сбережения здоровья роль учителя-предметника. Учитель должен создавать условия для физического, психического, социального и духовного комфорта обучающихся, планировать свою работу с учетом приоритетов сохранения и укрепления здоровья участников педагогического процесса.

География – одна из наук, которая тесно связана с темой охраны здоровья человека. Одна из главных задач, которые мы стремимся выполнять в ходе уроков – побудить учащихся заботиться о собственном здоровье. Предлагаем учащимся не только информацию к размышлению о вреде тех или иных процессов в окружающей среде, но и все вместе рассматриваем альтернативные методы уменьшения ущерба здоровью человека.

Например, при изучении темы «Солнце и его значение» дети не только узнают о значении Солнца для жизни на Земле, но и знакомятся с тем, какое влияние может оказать солнечное излучение на неокрепший детский организм. Выполняя творческую практическую работу «Солнце – друг, Солнце – враг», учащиеся знакомятся с данными статистики о том, какие заболевания кожи могут возникнуть в результате чрезмерного пребывания на Солнце, узнают, что солнечный ожог можно получить даже в тени. Наверняка, после такого урока наши учащиеся задумаются: стоит ли все свободное время летом проводить на пляже?

Урок – это зона психологического комфорта. В результате введения в урок видов деятельности, поддерживающих положительное отношение ребенка к себе, уверенность в себе, в своих силах и доброжелательное отношение к окружающим, формируется одно из главных условий для достижения положительного результата в обучении – создание комфортного микроклимата и благоприятной атмосферы для обучения и межличностного общения. С этой целью мы используем методы эмоциональной раскочки, дыхательные и релаксационные упражнения.

Богатый дидактический материал, дифференцированный подход в обучении позволяют развивать творческую активность учащихся. С использованием дифференцированного обучения у учащихся повышается мотивация учения, возрастает интерес к изучению предмета, т.к. задания нами подбираются индивидуально в соответствии с возможностями учащихся, и тем самым создается ситуация успеха. Учащиеся получают положительные эмоции. С использованием дифференциации снижается риск получения стресса, переутомления, умственной усталости и перегрузки у учащихся, т. к. для группы слабоуспевающих увеличивается срок выполнения задания или разбивка задания на отдельные порции.

В своей практике применяем интерактивные, в том числе и игровые, технологии. При этом используем метод работы в группах. Состав групп постоянно меняется, что дает возможность каждому учащемуся побывать в роли лидера и повысить свою самооценку. Для учащихся 5–6 классов особенно эффективны игровые технологии, в том числе и технология ролевой игры.

Положительным моментом данной технологии является то, что игра полезна даже слабым учащимся. Более того, слабый учащийся может стать первым в игре: находчивость и сообразительность здесь оказываются порой важнее, чем знание предмета. Атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий создают комфортную обстановку на уроках и способствуют преодолению стрессовых ситуаций.

Подростков 12–14 лет увлекают путешествия. Для них проводим уроки-экспедиции и уроки-путешествия. Например, «Путешествие капельки» (по теме «Гидросфера»), «Полет на воздушном шаре» (по теме «Атмосфера»), «Восхождение на вулкан» (по теме «Литосфера»). Вместе с семиклассниками путешествуем по океанам и материкам во время обобщения изученного материала: «Тайна четырех океанов» (по теме «Мировой океан»), «По следам Дэвида Ливингстона» (по теме «Африка») и др.

Для повышения мотивации учащихся старших классов наиболее успешны, по нашему мнению, методы мозгового штурма, групповой дискуссии, исследовательских, творческих, информационных проектов. Мозговой штурм – это метод продуцирования идей и решений при работе в группе. Правила проведения «мозгового штурма»: все высказываются и все слушают; все имеют равные права, называя идеи; нельзя повторяться; чем больше список идей, тем лучше; разрабатывая проблему, подходите к ней с разных сторон; расширяйте и углубляйте различные подходы; идеи не оцениваются и не критикуются. Проект отражает интересы учащихся, их собственный мир. Применение технологии групповой дискуссии позволяет ее участникам на основании своих знаний и опыта изучать конкретную проблему, предлагать эффективные пути решения.

Работа по технологии здоровьесбережения требует максимально эффективной, качественной подготовки к урокам. Но самое главное – у ребят снижается риск получения стресса, переутомления, перегрузок; именно в работе по технологии дифференцированного обучения повышается процент качества знаний обучаемых.

Сегодня в центре внимания учащийся, его личность. Основная задача учителя – выбрать формы и методы организации учебной деятельности учащихся, которые соответствуют поставленной цели – развитию личности ученика. Здоровье – один из важнейших компонентов человеческого счастья, одно из условий успешного развития социальной и экономической сферы жизни, и задача школы не только воспитать всесторонне развитую личность, но и сохранить ее здоровье.

Применение технологий, сберегающих здоровье, дает возможность создавать на уроке атмосферу доверия и взаимопонимания, развивает личность ребенка и, в конечном счете, снижает риск школьных стрессов, которые отрицательно влияют не только на психическое, но и физическое здоровье школьников.

Принцип, которого мы придерживаемся: наши дети должны быть здоровыми, жизнерадостными, а значит, успешными. Тогда они с удовольствием каждый день будут приходить в школу, где их ждут доброжелательные педагоги.

Литература

1. Вайнер Э.Н. Формирование здоровьесберегающей среды в системе общего образования // Валеология. 2004. № 1. С.21–26.
2. Здоровьесберегающая деятельность школы в учебно-воспитательном процессе: проблемы и пути их решения // Школа. 2005. № 3. С. 52–87.
3. Львова ИМ. Физкультминутки // «Начальная школа», 2005. № 10. С. 86
4. Науменко Ю.В. Здоровьесберегающая деятельность школы // Педагогика. 2005. № 6. С. 37–44.
5. Петров К. Здоровьесберегающая деятельность в школе // Воспитание школьников. 2005. № 2. С.19–22.
6. Севрук А.И. Здоровьесберегающий урок / А.И. Севрук, Е.А. Юнина // Школьные технологии. 2004. № 2. С. 200–207.
7. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121 с.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС в учебном процессе по модели инклюзивного образования

Кошелева И.В.

Учитель, педагог-психолог, МОУ Школа-интернат г. Волгоград

В настоящее время значительно возрос интерес к проблеме оказания помощи детям с расстройством аутистического спектра (РАС). К сожалению, число выявленных детей с данным диагнозом в нашей стране резко увеличилось. Согласно статистике, РАС встречается у одного ребенка из 88, причем у мальчиков в 5 раз чаще.

В системе общей образовательной интеграции (инклюзии) педагогам и психологам приходится работать с детьми, имеющими лишь отдельные аутистические черты. Одним из основных направлений в психолого-педагогическом сопровождении детей с РАС является создание положительного эмоционального контакта педагога с обучающимся. Личное отношение к ученику с РАС первостепенно в общении, так как эти дети не воспринимают фронтальное обращение ко всему классу и фронтальную инструкцию для всех обучающихся класса. Педагогу и психологу необходимо обращаться непосредственно именно к нему, называя по имени, обязательно дополнительно повторить задание для этого ученика. В конце урока обязательно нужно говорить о том, что ребенок «хорошо позанимался» и «выполнил задание», что «он вел себя как хороший, умный ученик». Этим мы добиваемся постепенного освоения ребенком роли ученика, школьника.

Большинство срывов в поведении у детей с РАС возникает на фоне общей напряженности, конфликтов учащихся друг с другом, повышенной возбудимости и нервозности педагога. Поэтому создание благоприятной, доброжелательной атмосферы в классе будет залогом успешной адаптации для этого ребенка особенно в начале обучения. Педагог обязательно должен работать над созданием положительной репутации учащегося с РАС. Ведь очень часто его поведение может пугать других детей или, наоборот, стать причиной насмешек со стороны одноклассников. Педагогу, желательно, корректно подчеркивать свою симпатию к «особому» учащемуся.

Перемены после урока тоже должны быть специально организованы. Для ребенка с РАС важно быть рядом с доброжелательными сверстниками. Его включение во взаимодействие с другими детьми должно происходить поэтапно: наблюдать за игрой, слушать речь и разговоры одноклассников, пытаться понять их интерес к игре, понять правила игры, осознать процесс игры, первое (кратковременное) включение в игру. Весь цикл может повториться несколько раз до того момента, когда ребенок с РАС вступит во взаимодействие с другими ребятами, к которому он так стремится.

Очень важно при психологическом сопровождении учащегося с РАС, учитывать его личностные особенности. Эти дети очень чувствительны и ранимы. Для них очень значимо «чувство успешности». Поэтому педагог должен по-

мочь ребенку выбрать тот вариант задания, с которым он обязательно справится, и будет «как все».

Педагогу необходимо оставаться всегда спокойным и предлагать ребенку адекватную помощь в решении учебных задач. В работе можно использовать следующий педагогический прием: создать для ребенка впечатление, что он справился с заданием, а затем на фоне этого «успеха», начинать отработку навыка. В организации учебного процесса нужно учитывать, что ситуация самостоятельного выбора очень психотравмирующая для учащегося с РАС. Достаточно длительное время педагогу надо предлагать ребенку задания, с которыми он точно справится для того, чтобы учащийся накопил значительный опыт успешности.

Дети с РАС с трудом переносят свои «провалы». Говоря о психолого-педагогическом сопровождении «особенного» учащегося, необходимо уделять внимание организации учебного времени, использовании стереотипов поведения. Основная задача педагога на этом этапе – спровоцировать ребенка на достаточно сложные действия.

Например, открытая вовремя дверь и виднеющаяся за ней ковровая дорожка или лестница, без нашей инструкции организуют движение ребенка в необходимом направлении. Растерянность, тревога аутичного ребенка уменьшаются, если он четко усвоит свое основное место занятий в школе, и что он должен делать во всех других местах здания, где он бывает.

Учащемуся с РАС необходима помощь в организации себя во времени. Для этого педагогу нужно четко проговаривать расписание каждого текущего школьного дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой. При работе на уроке место для занятий должно быть организовано так, чтобы ничто не отвлекало аутичного ребенка, чтобы его зрительное поле было максимально организовано. На парте должно находиться только то, что понадобится для выполнения одного задания. Остальные материалы должны быть убраны в ящик.

Педагог и педагог-психолог должны своевременно оказывать ребенку дополнительную индивидуальную помощь. Она необходима для определения подходящего ребенку режима освоения учебных навыков. Трудности могут и не появиться. Но даже если они возникают, при педагогическом терпении и понимании почти все они сглаживаются уже в течение первого года обучения. Справиться с ними можно, только дав ребенку с РАС реальный опыт обучения вместе с другими детьми. Никакая индивидуальная работа не может заменить подобный опыт.

Литература

1. Амасьянц Р.А., Амасьянц Э.А. Интеллектуальные нарушения. – М., 2004.
2. Инклюзивное образование / Под ред. М.С. Старовойтовой. – М., 2014.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М., 2007.
4. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / Под ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М., 2012.

Коррекционно-развивающее и образовательное пространство у учащихся с ограниченными возможностями здоровья

Морозова В.В.

Педагог– психолог, ГКОУ Нижнечирская школа-интернат,
Суруикинский район, Волгоградская область

Вопрос организации эффективного коррекционно-развивающего и образовательного пространства является актуальным. В России фиксируется рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с этим интенсивно развивается практика инклюзивного образования, которая изменяет образовательные условия и образовательную среду в образовательных учреждениях так, чтобы любой ребенок с особенностями развития смог обучаться вместе с другими детьми.

К категории обучающихся с ОВЗ относятся лица, которые имеют особенности в физическом и в психологическом развитии. Термин «развивающая среда» давно стал популярным и используется многими авторами. По мнению Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др., развивающая среда – это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение. Точно также коррекционно-развивающая среда позволяет обеспечить развивающее обучение, прежде всего, особенных детей, всестороннее развитие их интеллектуально-волевых качеств и дает возможность сформировать у них все психические процессы и такие личностные качества, как креативность, любознательность, инициативность, ответственность, самостоятельность (Н.В. Нищева). На основании вышеизложенного можно сказать, что коррекционно-развивающее и образовательное пространство – это развивающая среда, создающая для детей с ОВЗ адекватные условия и равные возможности с нормотипичными детьми для получения образования по коррекционным образовательным программам, построенным на принципах коррекционного обучения.

Детям с ОВЗ нужна специальная коррекционная помощь в разном объеме, в зависимости от структуры и степени тяжести умственного развития. И первый шаг по оказанию помощи – сенсомоторное развитие ребенка. В соответствии с ФГОС общего образования обучающихся с умственной отсталостью разработана адаптированная основная образовательная программа умственно отсталых детей (АООП УО).

В нашей школе занятия проходят в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью. Это занятия со специалистами:

- уроки психолога, дефектолога и логопеда есть в штатном расписании;
- их объем составляет: в начальных классах 1 час в неделю (34 часа в год I вариант); и 2 или 3 час в неделю (II вариант), в старших классах 2 час в неделю;
- уроки могут быть самыми разными: сидя полукругом на стульях или на ковре, находясь за односторонними партами или расположившись в разных концах кабинета.

Построение коррекционно-развивающего и образовательного пространства необходимо для того, чтобы создать в образовательных учреждениях оптимальные условия для получения детьми качественного образования коррекционной направленности, реализацию индивидуального подхода в обучении и дифференциацию образовательных методик и технологий.

Успешность обучения детей с особенностями в развитии по АООП УО связана с грамотным оформлением развивающей предметно-пространственной среды. Тщательно продуманное и обустроенное корректирующее пространство имеет огромную ценность, воздействуя на бессознательном уровне. Бессознательное автоматически включает процессы компенсации, стимулирует весь организм, психику ребенка на «впитывание» в себя содержания обучения и ежедневно закрепляет его позитивные результаты. Использование разнообразных форм работы помогает организовать занятия интереснее и разнообразнее, превратить скучную работу в живую и творческую, поддержать заинтересованность детей с интеллектуальными нарушениями.

Первое, что мы развиваем, это «Мелкая моторика». Это не случайно. Еще В.В. Сухомлинский указывал: «Истоки способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев. Чем больше уверенности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, сложнее движения, ярче творческая стихия детского разума. А чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее...».

Первое что мы смотрим во время обследования и в дальнейшем развиваем – это мелкая моторика рук. Мелкая моторика рук взаимодействует с такими высшими психическими функциями, как: внимание, мышление, оптико-пространственное восприятие (координация), воображение, зрительная и двигательная память, речь. Развитие навыков мелкой моторики очень важно. Вся жизнь ребенка требует использования точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы при одевании, рисовании, а также при выполнении разнообразных бытовых и учебных действий. Совершение точных движений мелкими мышцами рук, умение координировать движения – это навыки мелкой моторики, составляющие основу деятельности человека.

Одно из средств работы в этом направлении – игры с песком, которые с самого детства становятся одними из самых любимых практически для всех детей. Что может быть естественнее ребенка, играющего в песочнице? Да и не найдется родителя, который не купил бы своему чаду формочки, ведерки и совочки для песка. Песочница также становится одним из первых мест общения и совместных игр малыша с другими детьми. Взаимодействие с песком, как и всякая игра, способствует моторному и когнитивному развитию ребенка. Игры с песком – это очень приятное и творческое занятие, практически всегда связанное с созиданием чего-то.

Песочная терапия – одна из разновидностей игровой терапии. Песочная терапия позволяет раскрыть индивидуальность каждого ребенка, разрешить его пси-

хологические затруднения, развить способность осознавать свои желания и возможность их реализации. Средства и методы пескотерапии развивают интеллект ребенка, тактильную чувствительность, более интенсивно и гармонично происходит развитие познавательных процессов, существенно повышается мотивация ребенка к занятиям. А если учесть, что песок обладает замечательным свойством «заземлять» негативную психическую энергию, то в процессе образовательной работы происходит и гармонизация психо-эмоционального состояния ребенка. Игры с песком считаю очень эффективным и современным решением в коррекционно-образовательной работе педагога-психолога. Они вызывают положительные эмоции у детей, помогают раскрывать каждого ребенка индивидуально. Удачно сочетаясь с другими видами коррекционной деятельности, такие игры позволяют осуществлять интеграцию в процессе обучения и развития.

Другое средство – это игры на развитие памяти. Интерес представляют варианты игры с клапанами от влажных салфеток. Вариантов игры может быть множество. К примеру, берем картон. Из выбранного картона сделан домик, в котором живут животные и птицы, приделываем к ней несколько клапанов в виде дверок, за которыми и будут прятаться наши животные. Другой вариант – «Игры на липучках», служащие развитию всех сторон речи, начиная от закрепления правильного звукопроизношения и заканчивая работой по формированию связной речи. Упражнения, предлагаемые детям, помогают не только устранять речевые нарушения, но и способствуют формированию внимания, памяти, повышают работоспособность, активизируют мыслительные операции, готовит детей к школе.

Преимущества «игр на липучках»:

- Яркие, красочные, реалистичные, наглядные альбомы – с ними действительно интересно заниматься, играя.

- Большое разнообразие вариантов игр. Все зависит только от фантазии педагога.

- Затрагивают все сферы развития ребенка – это развитие речи, фонетики и звуковой культуры речи, элементарные математические представления, ознакомление с окружающим миром.

- Развивают воображение, внимание, память, мышление и мелкую моторику, тактильные ощущения.

- Влагостойкие, долговечные, благодаря липучкам детали не теряются.

- Достаточно мобильны.

Еще мы используем компьютерные игры – «Мерсибо», это те же занятия, но ребенка всегда легче привлечь к игре, чем побудить учить алфавит или, скажем, складывать цифры. Играя в компьютерные игры, ребенок попадает в волшебную сказку, где существует свой мир. Этот мир так похож на настоящий! Когда герои компьютерной игры предлагают малышу починить стену домика (правильно сложив пазл) или расположить цифры по порядку, чтобы добраться до сокровищ, дети ощущают свою значимость. А если в конце задания ему

говорят, что он «молодец, справился отлично», это вызывает у ребенка восторг. Компьютерные игры развивают у ребенка: быстроту реакции; мелкую моторику рук; память и внимание; логическое мышление; зрительно-моторную координацию. Они учат ребенка: классифицировать и обобщать; аналитически мыслить в нестандартной ситуации; добиваться своей цели; совершенствовать интеллектуальные навыки. Развивающие интерактивные игры МЕРСИБО формируют у воспитанников с ОВЗ мотивирующую, интеллектуальную, операционную готовность использования компьютерных средств в школе.

Одним из средств интеллектуально-творческого развития ребенка является уникальная развивающая предметно-пространственная среда «Фиолетовый лес». «Фиолетовый лес» – методическая, развивающая среда, позволяющая перейти от привычных занятий с детьми к познавательной игровой деятельности на основе сказочного сюжета. Она максимально комфортна, разнообразна в использовании с детьми, доставляет радость. Это является важным не только для интеллектуально-творческого развития детей, но и для сохранения и поддержания здоровья воспитанников. Важно, что среда «Фиолетовый лес» полностью соответствует и выполняет требования к среде, закрепленные во ФГОС дошкольного образования.

Во-первых, она обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых (в том числе и детей разного возраста) двигательной активности детей, а также дает возможность проектирования и уединения собственного пространства. Во-вторых, данная среда обеспечивает реализацию различных образовательных программ, используемых в дошкольной образовательной организации. В-третьих, «Фиолетовый лес» среда содержательно насыщенная, трансформируемая, полифункциональная, вариативная, доступная и безопасная. Она способствует созданию благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром»

Отмечу еще потенциал пластилинографии – нетрадиционной техники работы с пластилином, которую используют в качестве средства развития мелкой моторики детей, принцип которой заключается в создании лепной картины с изображением полу объемных предметов на горизонтальной поверхности. Основной материал – пластилин, а основным инструментом в пластилинографии являются руки ребенка. Данная техника хороша тем, что она доступна детям с интеллектуальными нарушениями, позволяет быстро достичь желаемого результата и вносит определенную новизну в творчество детей, делает его более увлекательным интересным, что очень важно для работы с обучающимися.

Мы уделяем внимание релаксации – снятию психологического, мышечного напряжения для восстановления сил, эмоциональной разрядки, снижения агрессии. В коррекционно-развивающей работе применяем основные методы релаксации, такие как мышечная, дыхательная и умственная. Релаксация в

комплексе с оборудованием сенсорной комнаты помогает достичь общего расслабляющего эффекта, восстановления сил, помогает привести организм в тонус, а также нормализует психофизиологическое состояние после стрессов. В урок включаются зарядки-релаксации. По времени это занимает 3–5 минут.

На основе выше изложенного можно сделать вывод, что грамотно организованное коррекционно-развивающее и образовательное пространство для обучающихся с особенностями в развитии способствует развитию высших психических функций. И наиболее эффективному освоению образовательной программы на уроках, что в дальнейшем влияет на развитие профессионального самоопределения учащихся с ОВЗ.

Применение технологии индивидуализации в формировании волевой регуляции поведения и мотивации у детей с ограниченными возможностями здоровья

Семушина А.Л.

Педагог-психолог,

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 186 «Веснушка», г. Архангельск

Кузнецова Е.А.

Педагог-психолог,

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 186 «Веснушка», г. Архангельск

Одним из положений Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) является поддержка индивидуальности и инициативы детей. Основная задача ФГОС ДО предусматривает создание условий, благоприятных для развития детей. Причем в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, способностями и творческим потенциалом каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.

Индивидуализация – процесс создания и осознания индивидуумом собственного опыта, в котором он проявляет себя в качестве субъекта собственной деятельности, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты своей деятельности. Индивидуализация в дошкольном образовании – построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования [2, с. 47].

Образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении необходимо строить с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Индивидуализация достигается за счет учета личного уровня развития каждого ребенка, его интересов, увлечений и планирования соответствующих видов деятельности, которые гарантировали бы каждому ребенку возможность добиться успеха [1, с. 23]. Индивидуальный подход означает, что расписание жизнедеятельности группы

учитывает потребности каждого ребенка как в активном действии, так и в отдыхе. Это значит, что все материалы и оборудование, которые находятся в группе, ее интерьер способствуют развитию каждого из детей. Обстановка, ориентированная на ребенка, способствует индивидуализации обучения [3, с. 7].

Одной из особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является сниженная мотивация к деятельности, низкий уровень развития волевой регуляции. Незрелость эмоционально-волевой сферы и коммуникативной деятельности отрицательно влияет на поведение и межличностное взаимодействие дошкольников с ОВЗ. Дети не всегда соблюдают дистанцию с взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, или, наоборот, отказываются от контакта и сотрудничества. Трудно подчиняются правилам поведения в группе. Отмечается меньшая предрасположенность этих детей к включению в свой опыт социокультурных образцов поведения, тенденция избегать обращения к сложным формам поведения. У детей с ОВЗ наблюдаются нарушения поведения, проявляющиеся в повышенной аффектации, снижении самоконтроля, наличии патохарактерологических поведенческих реакций. Для детей с ОВЗ характерны проявления психического инфантилизма и нарушения познавательной деятельности, обусловленные, прежде всего, незрелостью мотивационной сферы, преобладанием игровых интересов.

С помощью применения технологии индивидуализации мы находим "ключ" к каждому ребенку и с учетом индивидуальных особенностей создаем окружающее пространство, центры детской активности, что позволяет ребенку почувствовать свою значимость и проявить свою индивидуальность. Под технологией индивидуализации мы понимаем создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей дошкольников.

Для реализации технологии индивидуализации в группах комбинированной и компенсирующей направленности мы спланировали создать такую развивающую предметно-пространственную среду, в которой отражена совокупность условий, оказывающих прямое и косвенное влияние на всестороннее развитие ребенка в детском саду. Имеется в виду состояние физического и психического здоровья ребенка, успешность его дальнейшего образования. Данная среда оказывает влияние на деятельность всех участников образовательного процесса в дошкольном учреждении.

В связи с этим в групповых помещениях, раздевалках, спальнях комнатах были размещены следующие элементы технологии индивидуализации:

- «Здравствуйте я пришел!». Размещая свои имена на стенде, ребенок начинает чувствовать себя членом сообщества детей и взрослых.

- Стенд «Мое настроение» – в специально организованном уголке помещаются фишки или магниты в соответствии с настроением дошкольников. Дети учатся определять свое настроение: плохое, хорошее отличное, а в старших группах можно усложнить, используя для этого пиктограммы эмоционального состояния.

- «Дерево желаний», где ребенок может написать, нарисовать свои желания, о каком подарке он мечтает на день рождения или разместятся пожелания

других ребят имениннику. Это могут быть поздравления от детей воспитателю, младшему воспитателю или специалисту, работающему на группе. Также могут выполнить рисунки по теме недели.

– Персональные выставки «Мое творчество», «Мои достижения», демонстрируются достижения отдельного ребенка, в какой-либо сфере его деятельности, результаты, работы и призы разного уровня конкурсах, выставках, соревнованиях.

– Стенд «Я научился!» информирует о достижениях ребенка, представляет из себя картинку с определенным навыком, который надо сейчас сформировать. Например: одевание, самостоятельная еда, убирание игрушек и тому подобное. А намеренное фокусирование даже незначительных признаков прогресса помогает созданию положительной атмосферы, пробуждает ресурсы, развивает веру в себя и собственные силы. Данная технология помогает привлечь родителей к обучению детей социально-бытовым навыкам и сделать их активными участниками образовательного процесса.

– «Экран успеха» может быть оформлен в виде стенда с фото детей и прикрепляемыми каждый день картинками по значимым видам деятельности, либо в виде кармашков на шкафчиках, куда вкладываются медальки, звездочки и т.д. Это помогает развитию у детей личностной мотивации; умения оценивать (анализировать) поступки и действия свои и сверстников, а также развития у детей чувства соперничества и «здоровой» конкуренции в детском коллективе, стремления к достижению успехов. Положительные результаты данный метод показывает в коррекции поведения детей. Также может использоваться как экран для подведения педагогом результатов работы детей в конце занятия.

– Стенд «Звезда дня» – на самом видном месте вывешивается плакат с фотографией ребенка, избранного «Звездой дня». Каждый ребенок группы должен по очереди занять это место. Ценность такого компонента в том, что он направлен на формирование положительной «Я – концепции», развитие самосознания и самооценки.

– «Календарь добрых дел» – в него вносятся дела, которые ребенок делает в течение месяца. С детьми должно проводиться подведение итогов за неделю с поощрением самых активных. Таким образом, каждый ребенок будет видеть уровень своей активности. Для младших групп такие экраны помогут активизировать родителей для участия в жизни группы.

– «Мини-музеи» – педагог совместно с детьми и родителями создают персональные тематические выставки в мини-музее, оформленные по интересам дошкольников или актуальности тематики.

– «Уголок уединения» или «Уголок психологической разгрузки» – это, прежде всего, ниша покоя, где ребенок чувствует себя защищенным и может тихо-нечно поиграть.

– «Рефлексия» используется как экран для подведения результатов работы в конце занятия самими детьми.

Опыт применения технологии индивидуализации в нашем дошкольном уч-

реждении составляет уже более трех лет. За это время мы убедились, что созданные условия способствуют раскрытию личности детей, проявлению их самостоятельности, творческих способностей, развитию интереса и мотивации к деятельности, достижению результатов, повышению уровня развития волевой регуляции. Педагогами активно осуществляется изучение проявлений ребенка, установление причины формирования особенностей его характера и поведения, определение соответствующих средств и методов, четких организационных форм осуществления индивидуального подхода к каждому ребенку в общей педагогической работе со всеми детьми.

Применение технологии индивидуализации в построении развивающей среды и организации образовательной деятельности оказывает положительное влияние на формирование личности каждого ребенка при условии, если она осуществляется в определенной последовательности и системе как непрерывный, четко организованный процесс.

Проектируя, создавая, систематически преобразовывая развивающую предметно-пространственную среду, направленную на обеспечение индивидуальной траектории развития ребенка, педагог постоянно учитывает особенности его развития, стимулирует проявление индивидуальности каждого ребенка, его интереса к себе, результатам своей деятельности, своему творчеству.

Литература

1. Борохович Л.Ю. Реализация принципа индивидуализации в ДОО // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2015. № 11. С. 21–29
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2003. –176 с.
3. Панюкова А.И. Индивидуализация образовательного процесса в рамках внедрения ФГОС ДО. Создание условий для развития индивидуальности ребенка. Методические рекомендации для педагогов. – Сыктывкар, 2017

Исследование феномена «профессиональная социализация» выпускников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Сергеев А.А.

Доцент НМЦ ППС ГАУ ДПО «ВГАПО», канд. пед. наук г. Волгоград

Профессиональная социализация как многоаспектное явление включает в себя социальные взаимодействия, связанные с профессиональными отношениями, профессиональной деятельностью (Л.Я. Аверьянов, О.С. Газман, В.В. Зотов и др.). Она является объективным воплощением закономерности социально-культурного образования человека как личности, субъективным «самодвижущимся» динамичным процессом (С.П. Иваненков, С.Д. Лопатина и др.). Профессиональная социализация, являясь одной из основных и базовой формой общего процесса социализации, в значительной степени наследует ее формы [9].

Принимаем за аксиому тот факт, что решение любой научной проблемы не-

возможно без опоры на определенные методологические основания. Для чего нужны эти начала? Во-первых, они задают направления научного поиска; во-вторых, обозначают образ и характеристики результата исследования. И в-третьих, очерчивают требования к условиям получения нового знания и способам его интерпретации.

Совершим попытку охарактеризовать возможности применения некоторых подходов для исследования и решения проблемы профессиональной социализации выпускников образовательных организаций. Их методологическая роль сводится к представлению совокупности обобщенных научных положений по изучаемой проблеме, характеристике различных направлений ее исследования, а также организации теоретической и практической деятельности по вопросам профессиональной социализации.

В настоящей статье будут рассмотрены в связи с исследованием феномена «профессиональная социализация» следующие подходы: компетентностный, системный, деятельностный, процессный, информационный, проектный, аксиологический, коммуникативно-партиципативный, прагматический, квалиметрический.

1. В компетентностном подходе живое, личностное знание противопоставляется бессубъектному, отчужденному, транслируемому в виде информации, сведений [4]. Данный подход устанавливает возможность овладения комплексом профессиональных компетенций, формирующих способность действовать в различных проблемных ситуациях, решать ситуативные задачи для успешного профессиональной социализации [12]. В качестве конечного результата профессиональной социализации следует рассматривать составляющие профессиональной компетентности, под которой понимается интегральная характеристика специалиста, включающая набор профессиональных результатов.

Этот подход обладает практической и гуманистической направленностью, его основная идея заключается в акцентировании практико-ориентированности получаемых знаний без потери личностно-ориентированной составляющей.

Промежуточный вывод. Компетентностный подход является основным при проектировании процесса профессиональной социализации обучающихся. Каждая компетенция, формирующаяся у будущего специалиста, имеет интегративную природу, а процесс ее формирования несет комплексный характер

2. Системный подход представляет собой совокупность принципов, определяющих цель и стратегию решения сложных проблем, основанных на представлении объекта исследования в качестве системы. Что дает реализация данного подхода? Во-первых, позволяет идентифицировать системную природу профессиональной социализации. Во-вторых, дает возможность выявить в структуре профессиональной социализации внутренний компонентный состав; показать внутрикомпонентные связи; обозначить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у отдельных элементов системы [2].

Промежуточный вывод. Данный подход позволяет рассмотреть внутреннее строение профессиональной социализации как системы.

3. Деятельностный подход раскрывается как методологическое направление исследования, предполагающее научное рассмотрение явления с позиции категории деятельности. Применение данного подхода к изучению профессиональной социализации требует, прежде всего, обоснования ее деятельностной природы, доказательства, что профессиональная социализация есть педагогическая деятельность преподавателя вуза и деятельность самого профессионально социализирующегося студента, а также их целенаправленное взаимодействие [10]. Что предполагает реализация данного подхода? В первую очередь, выявление ключевых характеристик указанных видов деятельности, а именно цели, предмета, субъекта, методов, средств и результата.

Промежуточный вывод. Деятельностный подход к изучению профессиональной социализации позволяет дать характеристику действий реализующих ее субъектов.

4. Процессный подход в рамках изучения феномена профессиональной социализации позволяет исследовать явление как последовательную смену состояний. По умолчанию профессиональная социализация есть не одномоментный акт, но длительный процесс, который подчиняется уникальным закономерностям развертывания. Другими словами, это непрерывный и целенаправленный процесс представления последовательных состояний [12].

Реализация процессного подхода к исследованию профессиональной социализации сводится к последовательному выполнению ряда шагов

- определение элементарной единицы процесс
- выделение этапов развертывания процесса.
- описание внутреннего устройства каждого этапа (определение его целевых ориентаций; содержания и особенностей деятельности субъектов в рамках данного этапа; методов, форм и средств работы, показателей эффективности, полученного результата).

Промежуточный вывод. Процессный подход требует видеть все в движении, во времени, в изменении – во всех формах движения, которые только можно себе представить.

5. Проектный подход ориентирован на изменение, преобразование, модернизацию существующего, традиционно сложившегося взгляда на явление, процесс [15].

В качестве объекта инноваций выступают профорientационный процесс и его содержание и технологии, оценка эффективности деятельности субъектов в направлении профессиональной социализации и др.

Смыслообразующий фактор проектного подхода – изменение структуры и содержания профессиональных стандартов, разработка и внедрение форсайт-проектов (форсайт — это систематический, совместный процесс построения образа будущего в средне- и долгосрочной перспективе, нацеленный на повышение качества принимаемых в настоящий момент решений и координацию совместных действий) [1]; развития профессионального образования, создание развивающей профессионально-образовательной среды [5]).

Промежуточный вывод. Целевая ориентация проектного подхода – разработка новых методологических оснований содержания и технологий профессионального инновационного образования.

6. Информационный подход представляет собой некую точку зрения, которая позволяет изучить явление как феномен, в рамках которого происходит циркуляция информации. В ходе профессиональной социализации происходит непрерывный обмен информацией среди значительного количества субъектов. Реализация информационного подхода к изучению настоящего феномена заключается в выявлении и описании основных информационных функций (получения, передачи, хранения, преобразования, интерпретации информации), а также их последовательной смены [14].

Промежуточный вывод. Ключевая цель данного подхода в обеспечении учащегося разнообразной достоверной информацией о современных профессиях, учебных заведениях и организациях, предоставляющих рабочие места, о рынке труда и о том, как планировать свою карьеру.

7. Аксиологический подход предполагает исследование явления с точки зрения ценностей, связанных с возможностями удовлетворения потребностей людей, и сводится к выявлению, обоснованию и структурированию системы ценностей разного уровня. Что это значит? Дело в том, что реализация аксиологического подхода требует не только выявления совокупности социально и личностно значимых ценностей (в идеале еще и определения их происхождения, указания связей и иерархии взаимоотношений), но и разработки механизмов формирования этих ценностей (например, с учетом норм культуры) [10].

Промежуточный вывод. Аксиологический подход выполняет функцию ориентира в поведении и деятельности, характеризует уровень принятия личностью тех или иных ценностей профессиональной деятельности, выступает как средство познания их значимости, удовлетворения потребностей.

8. Коммуникативно-партиципативный подход предполагает практико-ориентированную стратегию, построенную на понимании учащегося как свободной творческой личности, способной к самостоятельному выбору типа межличностной коммуникации на основе соучастия и организации совместной деятельности с разноразрядными субъектами [16].

Промежуточный вывод. Для коммуникативно-партиципативного подхода характерны следующие положения: наполнение общения можно представить в виде предметов интереса, и как следствие – предметов обсуждения; общение базируется на взаимодействии индивидуальностей [6]; мотивы общения во время профориентационного взаимодействия в полной мере могут возникнуть лишь в случае, когда партнеры по общению интересны друг другу; в основе общения должен быть не простой обмен информацией, например о профессиях, а обмен мыслями, идеями и интересами [3]

9. Праксеологический подход основывается на положении о единстве личности и ее деятельности. Это единство проявляется в том, что деятельность

влияет на изменения в структурах личности; личность же, в свою очередь, осуществляет выбор адекватных видов и форм деятельности и преобразования деятельности, удовлетворяющей потребностям личностного развития. Суть профессиональной социализации с позиции праксеологического подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная эффективная деятельность учащихся с учителями по достижению вместе выработанных целей и решению возникающих при этом задач [6]. Праксеология как общая методология рассматривает способы деятельности с точки зрения их эффективности. Субъекту необходимо владеть приемами, способами, средствами деятельности, чтобы иметь возможность эффективно их использовать

Промежуточный вывод. Возможности реализации данного подхода максимально позволяют не только определить нормы педагогической и учебной деятельности, но и вскрыть новые резервы эффективности за счет оптимизации взаимоотношений участников образовательного процесса.

10. Квалиметрический подход. Понятие квалиметрии компетенций впервые было введено А.И. Субетто в 2006 году [13]. Основные положения настоящего подхода можно охарактеризовать нижеследующими особенностями:

- Квалиметрия компетенций должна трактоваться как компетентностный формат квалиметрии человека.

- Квалиметрия компетенций входит в систему предметных квалиметрий. Что это значит? Арсенал предметных компетенций должен формироваться на всех специальных квалиметриях, в том числе экспертной, педагогической, таксономической, акмеологической, тестовой.

- Нельзя упрощать методики оценки качества компетенций.

- Методология выбора типа специальных квалиметрий для оценки качества сформированных компетенций у будущих специалистов должна учитывать направления их подготовки [7].

Промежуточный вывод. Квалиметрический подход, предполагающий использование метода групповых экспертных оценок, является одним из путей решения проблемы диагностики качества формируемых у будущих специалистов профессиональных компетенций. Его использование в проектировании оценочных средств для профессиональных проб позволяет научно обосновать их структуру и содержание, а также алгоритмизировать все необходимые для этого процедуры.

Общий вывод. Указанные подходы в своей совокупности обеспечивают достаточный потенциал для изучения феномена профессиональной социализации. Они позволяют выявить особенности, характеризующие различные стороны проявления данного феномена в структуре профессионального становления выпускника определяются особенностями социально-экономической, политической ситуации отдельно взятого временного периода, зависят от условий, целей, возможностей социума, агентов профессиональной социализации и ряда иных факторов.

Литература

1. Афанасьев Г.А. Что такое форсайт? Попытки определения – URL: [HTTP://STRATEG.RU/LIBRARY/GLOBAL/PROGNOZ/FORESIGHT/4](http://STRATEG.RU/LIBRARY/GLOBAL/PROGNOZ/FORESIGHT/4)
2. Воронин А.Н. Метод многокритериальной оценки и оптимизации иерархических систем // Кибернетика и системный анализ. 2007. № 3. С. 84–92
3. Гончарова Т.М. Партиципативный подход как одна из составляющих теоретико-методического инструментария формирования медиакомпетенции студентов вузов // Актуальные задачи педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 205–207. – URL: [HTTPS://MOLUCH.RU/CONF/PED/ARCHIVE/20/1431](https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1431)
4. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30
5. Зенгин С.С. Проектный подход как инновационный метод повышения эффективности деятельности вуза // Теория и практика общественного развития. 2015. № 18. С. 306–311
6. Зуев П.В. Теоретические основы эффективного обучения физике в средней школе (праксеологический подход): монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000
7. Коломиец Б.К. Комплексная оценка качества подготовки выпускников вузов на соответствие ГОС // Квалиметрия человека и образования: методология и практика: тез. докл. IX симпози. Кн.3. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – С. 5–11
8. Лешер О.В., Казикин А.В. Партиципативный подход как теоретико-методологическая основа воспитания коммуникативной креативности магистрантов вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. – URL: [HTTPS://SCIENCE-EDUCATION.RU/RU/ARTICLE/VIEW?ID=26246](https://science-education.ru/ru/article/view?id=26246)
9. Макарова С.Н. Профессиональная социализация: подходы к классификации определений // Проблемы личностно-профессионального самоопределения в современном обществе: мат.межд. науч.конф. (Саратов, 8 февраля 2010 г.). – Саратов: ИЦ «Наука», 2010. – С. 40–51
10. Медведев А.М., Жуланова И.В. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции // Мир науки. Педагогика и психология, 2021. № 2. – URL: [HTTPS://MIR-NAUKI.COM/PDF/20PSMN221.PDF](https://mir-nauki.com/pdf/20PSMN221.PDF)
11. Разуваев С.Г. Профессиональная социализация личности в условиях многоуровневого образовательного комплекса. – Пенза: ПГТА, 2012. – 179 с.
12. Пробст Л.Э. Профессиональная социализация школьной молодежи в современной России: дисс. д-ра социол. наук. – М., 2005. – 354 с.
13. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. – СПб: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2006. – 72 с.
14. Уткина Т.В., Рыженкова Н.В. К вопросу об организации работы по профессиональному самоопределению учащихся в условиях социального партнерства на основе образовательного кластера // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. – URL: [HTTPS://WWW.SCIENCE-EDUCATION.RU/RU/ARTICLE/VIEW?ID=27018](https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27018)
15. Хохлова М.В. Проектный подход к реализации личностно-профессионального развития студентов в инженерном вузе средствами учебной дисциплины // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30965>
16. Шкитина Н.С. Коммуникативно-партиципативный подход к процессу социализации будущих учителей / Н.С. Шкитина // Кадровая стратегия современного образования: курс на профессиональную социализацию молодых специалистов: материалы Всероссийской научно-практ. конф. 15–16 октября. – Челябинск: ЧПУ, 2012. – С. 218–223

Раздел 4. Межведомственное взаимодействие специалистов по сопровождению детей и подростков в трудной жизненной ситуации

Межведомственное взаимодействие по сопровождению детей и подростков с проблемами в развитии познавательной и эмоциональной сферы

Зайцева И.А.

Педагог-психолог, МОУ «Средняя школа № 67 Дзержинского района Волгограда»,
член «ФПОР», г. Волгоград,

Медицинские психологи в областной детской клинической больнице занимаются консультированием детей с различными психологическими и неврологическими проблемами. Они изучают особенности детской психики, эмоциональное и психологическое развитие ребенка, причины психосоматических заболеваний. В центре психического развития детей и подростков (далее – Центр) ведется консультирование родителей и детей по самым разным вопросам. Ведется информационно просветительская работа в виде лекций, школ, тренингов, арт-терапевтических занятий.

Наша работа с Центром выстраивается следующим образом. Ребенка к медицинскому психологу направляет педагог-психолог школы, классный руководитель составляет характеристику, где описаны жалобы, наличие проблем ребенка в обучении, взаимодействии и т.д. При первичном посещении психолог изучает ребенка, собирает подробный анамнез развития ребенка, семейный анамнез, выясняет иные социальные факторы, влияющие на психоэмоциональное развитие. Затем с помощью диагностических тестов выявляет особенности психологического развития. Врач-невролог назначает фармакотерапию, физиотерапию, реабилитационные мероприятия, психолог проводит психокоррекционные мероприятия, не только с ребенком, в первую очередь, с родителями, что позволяет наилучшим образом помочь восстановлению физического и психического здоровья детей. Если диагноз маленького пациента требует более серьезного лечения, его направляют в психоневрологический диспансер. Такое внутренне взаимодействие позволяет добиться наилучших результатов в восстановлении физического и психологического здоровья ребенка.

В связи с тем, что в последнее время участились эпизоды депрессивных состояний не только у взрослого населения, но и у детей подросткового возраста, а также участились эпизоды суицидального поведения подростков, возникла необходимость взаимодействия медицинских психологов общелечебной сети с психиатрическими службами и с педагогами-психологами системы образования. По данным всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) депрессия является одним из самых распространенных психических расстройств. От нее страдает более 264 млн. человек из всех возрастных групп. Депрессия является основной причиной инвалидности в мире и вносит значительный «вклад» в глобальное бремя болезней.

Для диагностики депрессии у нас имеется большой арсенал диагностических методик, проективные методики. При клинически выраженной депрессии, ребенок нуждается в назначении соответствующей фармакотерапии. Невролог и психолог не имеют права назначать антидепрессанты и транквилизаторы, это может сделать только врач-психиатр. Таким образом, мы назначаем консультацию психиатра и отправляем ребенка в психиатрическую больницу. В виду страха родителей перед психиатрическими учреждениями очень часто дети «не доходят» до психиатра. Соответственно депрессивное состояние усугубляется. В связи с этим возможны попытки суицида. И самое главное, мы теряем таких детей из виду.

Опыт последних лет показывает, что сотрудничество с Центром является наиболее успешным, позволяет решить задачи, касающиеся физического и психологического здоровья ребенка и семьи в целом, комплексно решать проблемы развития ребенка посредством межведомственного взаимодействия.

В нашей школе создан пример успешного взаимодействия с Центром психического развития детей и подростков. Один из случаев – совместное ведение подростка с проблемой гендерного самовосприятия. В школе училась девочка 14 лет, которая демонстрировала свою принадлежность к мужскому полу. В рамках взаимодействия с девочкой работал медицинский психолог, был собран подробный анамнез, проведена диагностика психоэмоционального состояния ребенка с помощью опросника ПДО, шкалы госпитальной тревоги и депрессии HADS.

Были получены следующие результаты – истероидная акцентуация, попытка суицида демонстративная, умеренная конформность и реакция эмансипации, риск дезадаптации, дискардантность характера, клинически выраженная тревога (15) и депрессия (17). Девочке понадобилась психотерапевтическая помощь, назначение лекарственной терапии. А также дальнейшее наблюдение у психолога и психокоррекционные занятия. Для подростка была разработана программа индивидуального психолого-медико-педагогического сопровождения, которую совместно со специалистами Центра реализует образовательная организация, в которой получает образование девочка.

Второй случай – совместное ведение ребенка с задержкой психоэмоционального развития. Родители ребенка самостоятельно обратились к педагогу-психологу школы с жалобами на сложности общения в классе, неустойчивость внимания, сложности восприятия информации и в связи с этим импульсивное поведение, выражающееся в кидании учебников, тетрадей, отказа от учебной деятельности.

Возраст ребенка 8 лет. Семья полная, родители работают, есть старшая сестра, социально благополучны. Беременность протекала с осложнениями, трижды возникала угроза преждевременных родов, ХГП (хроническая гипоксия плода). В 2 месяца мама заметила, что ребенок запрокидывает головку назад, обратилась к неврологу, была назначена лекарственная терапия. В дальнейшем ребенок наблюдался у невролога согласно плановым осмотрам. Мама с самого раннего возраста замечала небольшую задержку развития, которая выражалась в

медлительности, импульсивных эмоциональных реакциях, не соответствующих возрасту ребенка. При поступлении в дошкольное учреждение неврологом и педагогом-психологом патологии не выявлено. В первом классе у ребенка возникали незначительные затруднения в ответах на уроке, в общении со сверстниками. Во втором классе обучение стало более затрудненным, и мама обратилась на прием к неврологу. Неврологом был назначен ряд препаратов, реабилитационные мероприятия и рекомендована консультация психолога.

Для проведения исследования психоэмоционального развития ребенка были использованы следующие методы диагностики: психологического наблюдения, клинической беседы, сбор и анализ анамнестических сведений, анализ медицинской документации, методика для определения уровня умственного развития детей 7–9 лет Э.Ф. Замбиявичене. Во время исследования ребенок во взаимодействие с взрослым вступает, задания понимает, старается выполнить, инициативен, подвижен, немного неусидчив. Все просьбы выполняет, инструкции к тестам понятны.

На основании данных, полученных в результате исследования, были сделаны следующие выводы. По методике определения уровня умственного развития детей 7–9 лет Э.Ф. Замбиявичене – 3-й уровень. Отмечается неустойчивость внимания, медлительность психических процессов, их пониженная переключаемость. Недостаточный запас общих сведений об окружающем мире, недостаточно сформированные пространственные и временные представления. Тем не менее, при неправильных ответах на предложение подумать, ребенок давал верные ответы.

Так как выполнение словесных субтестов на третьем и втором уровнях успешности не позволяет сделать однозначный вывод о наличии или отсутствии отклонений в развитии словесно-логического мышления, нами было рекомендовано обратиться в Центр для дальнейшего обследования. В результате проведенного исследования были сделаны выводы, что уровень актуального развития ребенка не соответствует возрастной норме и необходима комплексная помощь медицинского и психокоррекционного характера.

Семье были даны рекомендации:

- Организовать режим дня.
- Уделить внимание совместным играм и занятиям, больше разговаривать, читать, уделить внимание формированию эмоционального и пространственного интеллекта, читать различные детские энциклопедии.
- Развивать общую и мелкую моторику рук, формировать зрительное и звуковое сосредоточение.
- Занятия на тренажерах в режиме онлайн.
- Занятия с психологом по коррекции и развитию высших психических функций.
- Физически развивать ребенка (водные процедуры, массаж).
- Прогулки на свежем воздухе.

Родители раз в неделю в течение двух месяцев, а затем один раз в три недели

посещали психокоррекционные занятия, выполняли все рекомендации. Также было выстроено взаимодействие с преподавателем мальчика, был дан ряд рекомендаций и техник, позволяющих скорректировать обучение ребенка, его психоэмоциональное состояние, а также эмоциональное состояние педагога. Все эти мероприятия позволили ребенку благополучно продолжить образовательный процесс в общеобразовательном учреждении. Ребенок стал более спокойным, эмоциональные реакции в пределах нормы, обучение на достаточно высоком уровне.

Таким образом, межведомственное взаимодействие позволяет осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку, к семье в целом. Работа с родителями, с педагогом, позволяет учитывать предпочтение ребенком того или иного содержания обучения и приучать его к мыслительной работе на том материале, который ему интересен. Это повышает его самооценку, настроение, поднимает готовность участвовать в работе, что способствует формированию положительного отношения к учению и обеспечивает эффективность коррекционной помощи. Межведомственное взаимодействие позволяет оказывать всестороннюю помощь семье и ребенку на всех этапах, а также при коллегиальной работе эта помощь более качественна.

Дети с ОВЗ постепенно входят в общеобразовательный процесс, это длительный процесс и его успешность зависит от рационального выбора методов и приемов, используемых в работе всех служб. Необходимо не только развивать жизненно важные навыки у детей с ОВЗ, важно психологически подготовить педагогов для реализации этой сложной задачи. И вот здесь работа педагогов-психологов, медицинских психологов является необходимой. В завершение необходимо отметить, что успех этой работы будет зависеть от объединения усилий образовательной организации и медицинских учреждений.

Особенности детско-родительских отношений у подростков с отклоняющимся поведением

Лыгина Д.В.

Педагог-психолог, МОУ «Средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов № 33 Дзержинского района Волгограда»

В настоящее время проблема детско-родительских отношений среди подростков, склонных к отклоняющемуся поведению, приобретает не только психологическую, но и социальную значимость, так как это мешает подросткам адаптироваться к жизни в обществе, усваивать школьную программу. При неблагоприятных обстоятельствах в подростковом возрасте их поведение может стать девиантным и даже делинквентным. Поэтому проблемы конкретного подростка следует рассматривать, исходя из конкретного случая, и восстанавливать нарушенные механизмы его психологического состояния. Именно такой подход дает подростку шанс на полноценную и достойную жизнь и будущее, удерживая его от правонарушений.

Но что делать, когда семья испытывает трудности? Например, теряет свою

полноценность и остается один из супругов играть роль родителя. Так образуется неполная материнская семья. Одинокие матери, сталкиваясь с большим количеством затруднений физического, материального, социального характера, часто подвергаются различным психологическим проблемам, которые они часто переносят и на собственных детей. Поэтому особенности выполнения основных функций по воспитанию детей в неполной материнской семье зависят от уровня осознанности материнства. Это ставит перед педагогом-психологом вопрос об особенностях детско-родительских отношений в неполных материнских семьях. Особенно это касается моментов, когда в поведении ребенка возникают трудности. Эти трудности могут проявляться и отклоняющимся поведением.

В целом отклоняющееся поведение имеет сложную природу и обусловлено разнообразными воздействующими факторами. Такими, как: экономические, социальные, демографические, культурологические, психологические. Их учет необходим для выявления основных направлений психодиагностики в профилактической и коррекционной работе с девиантными личностями. При этом необходимо исходить из анализа причин отклоняющегося поведения.

Наиболее чувствительный период формирования склонности к отклоняющемуся поведению является подростковый возраст. Основные детерминанты, провоцирующие формирование отклоняющегося поведения у подростков, формируются под влиянием триады социального окружения, личностных особенностей и физического развития. Однако в ряде работ постулируется мысль о том, что ведущим фактором в развитии отклоняющегося поведения у детей и подростков является все-таки семейная среда.

Поэтому изучение особенностей детско-родительских отношений в неполных материнских семьях, а также их взаимосвязи со склонностью подростков к отклоняющемуся поведению – одно из актуальных направлений работы педагога-психолога в общеобразовательном учреждении. Р.В. Овчарова и М.А. Мягкова провели исследования материнства в неполных и полных семьях по трем структурно-содержательным компонентам – когнитивному, эмоциональному, поведенческому и выделили такие особенности «неполного материнства» [12, с.64–65]. В их числе такие, как:

- Образ идеального родителя отражается в сознании одинокой матери намного яснее и четче, но их установки и позиции, проявляющиеся в особенностях взаимодействия матери и ребенка, выражены намного хуже.

- Одинокие матери немного знают о воспитании детей и не считают, что отсутствие опыта мешает быть хорошим родителем.

- Одинокие матери не считают нужным полностью ограничивать своего ребенка, вмешиваться в его жизнь, критиковать, влиять на его решения или решать за него.

- Одинокие матери не стремятся доказывать свою правоту, проявлять строгость, требовательность, но ни в коем случае не оставляют его один на один с

проблемами, и проявляют те или иные качества в зависимости от ситуации, в которых оказался их ребенок.

- Одиноким матери стремятся проявлять больше ласки, теплоты и сделать свою жизнь более счастливой, радостной.

В.Н. Егорова и Н.В. Матвеева [8, с. 40–48], проведя исследование особенностей воспитания детей в неполной материнской семье, определили ряд сложностей, а именно:

- В материнских семьях матери придерживаются более строгой формы воспитательной тактики и не выделяют при этом ни гендерных, ни типологических различий детей.

- Чрезмерный контроль со стороны матери дети воспринимают как проявление равнодушия и недоверия.

- Предпочитаемыми воспитательными тактиками в материнских семьях являются враждебное отношение, непоследовательность и авторитарность матери.

- Во взаимоотношениях с детьми матери предпочитают такие родительские отношения как «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник».

Н.А. Цветкова в своем исследовании [13, с. 268] получила новые данные об особенностях характеристик семейного воспитания в неполных семьях, а именно:

- Матери-одиночки испытывают воспитательную неуверенность и имеют тенденцию выносить конфликт с другим родителем ребенка в сферу воспитания.

- У матерей-одиночек отношения с ребенком становятся доминантой семейной жизни.

- Матерям-одиночкам присуща склонность решать свои личностные проблемы за счет ребенка, что объясняется стремлением получить через ребенка компенсацию своему чувству одиночества, брошенности, отверженности.

- У матерей-одиночек в воспитательном процессе сильно выражены стремления к гиперпротекции, к чрезмерности требований-обязанностей, требований-запретов и санкций по отношению к ребенку.

- У матерей-одиночек наблюдается более высокий уровень понимания причин состояния ребенка, они более склонны к безусловному принятию ребенка, их отношение к себе как к родителю эмоционально более позитивное.

- Матери-одиночки больше стремятся к телесному контакту с ребенком, больше ориентируются на состояние ребенка при построении взаимодействия с ним.

Резюмируя, можно сказать, что много сказано и написано о трудностях неполной материнской семьи. Это играет важную роль в процессе воздействия на детей, растущих в таких семьях. Успех осуществления данной функции напрямую зависит от воспитательного потенциала семьи, который соединяет бытовые и материальные условия, численность и половой состав детей, развитие семейного коллектива и тип отношений среди его членов. Он включает в себя эмоцио-

нально-психологическую, трудовую и идейно-нравственную атмосферу, образование, жизненный опыт и профессиональные свойства матерей-одиночек.

На основании анализа теоретических работ отечественных и зарубежных ученых можно выделить факторы, детерминирующие склонность к отклоняющемуся поведению у подростков [11, с. 19–20], в частности:

- Переживание череды неудач и проблем вместе с невозможностью справиться с ними вследствие отсутствия позитивной модели поведения и неспособности применить адекватные средства и способы поведения в трудных ситуациях.

- Физиологические изменения, происходящие в подростковом возрасте, гормональная перестройка молодого организма.

- Сложности во взаимоотношениях с окружающими, выражающиеся в трудностях взаимодействия с одноклассниками и друзьями.

- Наличие эмоциональной поддержки и взаимопонимания в асоциальных группах подростков.

- Отсутствие благополучной семьи, антиобщественное поведение самих родителей.

- Задержка психического или физического развития.

- Деструктивные модели семейного воспитания.

В 2023 году на базе МОУ СОШ № 33 Дзержинского района г. Волгограда была проведена исследовательская работа, целью которой было выявить взаимосвязи особенностей детско-родительских отношений со склонностью подростков к отклоняющемуся поведению в неполных материнских семьях.

Выборку эмпирического исследования составили четыре экспериментальных группы:

1. В основные группы вошли: 15 подростков (7–9 классы) в возрасте от 13 до 15 лет и 15 одиноких матерей данных подростков в возрасте от 32 до 46 лет.

2. В две сравнительные группы вошли: 15 подростков (7–9 классы) в возрасте от 13 до 15 лет и 15 матерей, состоящих в браке, подростков в возрасте от 33 до 54 лет.

В соответствии с целью и эмпирическими задачами были подобраны психодиагностические инструментари, раскрывающие психологические особенности детско-родительских отношений в неполных материнских семьях с детьми подросткового возраста. К таким методикам относятся:

1. Опросник «Тест родительского отношения» (ТРО) А.Я. Варга.

2. Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) И.М. Марковской.

3. Опросник «Шкала семейного окружения» (ШСО) С.Ю. Куприянова.

4. Опросник «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП) А.Н. Орла.

■ Первые три методики (ТРО, ВРР, ШСО) предназначены для выявления психологических особенностей родительского отношения к детям, а также восприятия членами семьи друг друга. Данные методики заполняются матерями. Последняя методика (СОП) предназначена для выявления склонности к

отклоняющемуся поведению среди подростков. Данная методика заполняется подростками.

Исходя из средних и процентных результатов матерей из неполных материнских семей, можно утверждать, что им чаще всего свойственны такие типы родительского отношения, как: принятие и симбиоз.

Исходя из средних и процентных результатов матерей из полных семей, можно утвердить, что им чаще всего свойственны такие типы родительского отношения, как: принятие и кооперация.

Исходя из средних и процентных результатов матерей из неполных материнских семей, можно утверждать, что при взаимодействии матери с ребенком у них возникают следующие психологические особенности:

- требовательность матери к ребенку;
- контроль со стороны матери поведения ребенка;
- эмоциональная близость с ребенком, принятие ребенка и сотрудничество с ним;
- непоследовательность поведения матери в отношении к ребенку.

Остальные показатели находятся в границах нормативных значений.

Исходя из средних и процентных результатов матерей из полных семей, можно утверждать, что во взаимодействии матери с ребенком, у них возникают следующие психологические особенности: эмоциональная близость с ребенком, принятие ребенка и сотрудничество с ним, авторитет матери для ребенка, удовлетворенность отношениями матери с ребенком. Остальные показатели находятся в границах нормативных значений.

■ Третья методика – опросник «Шкала семейного окружения».

Исходя из средних и процентных результатов матерей из неполных материнских семей, можно утверждать, что показатели отношений между членами семьи (сплоченность, экспрессивность, конфликт) свидетельствуют о наличии сильной семейной сплоченности, отсутствии конфликтов (по крайней мере, актуальных), но высокой экспрессивности в межличностных отношениях. Показатели личностного роста (ориентация на достижения, интеллектуально-культурная ориентация, ориентация на активный отдых, морально-нравственные аспекты) говорят о стремлении членов семьи к личностному росту и общественным достижениям с учетом моральных и духовных ценностей, но низкой независимости членов семьи (мать-подросток) друг от друга при достижении целей. Показатели управления семейной системой (организация, контроль) демонстрируют высокую тенденцию старших членов семьи (мать) организовывать и контролировать жизни младшего поколения (подросток).

Исходя из средних и процентных результатов матерей из полных семей, можно утверждать, что показатели отношений между членами семьи (сплоченность, экспрессивность, конфликт) свидетельствуют о наличии сильной семейной сплоченности, отсутствии конфликтов (по крайней мере, актуальных) и нормальной экспрессивности в межличностных отношениях. Показатели лич-

ностного роста (ориентация на достижения, интеллектуально-культурная ориентация, ориентация на активный отдых, морально-нравственные аспекты) говорят о стремлении членов семьи к личностному росту и общественным достижениям с учетом моральных и духовных ценностей и нормальной независимости членов семьи (мать-подросток) друг от друга при достижении целей. Показатели управления семейной системой (организация, контроль) демонстрируют практическое отсутствие тенденции старших членов семьи (мать) организовывать и контролировать жизни младшего поколения (подросток).

■ Четвертая методика – опросник «Определение склонности к отклоняющемуся поведению».

Исходя из средних и процентных результатов подростков из неполных материнских семей, можно утверждать, что в нормативных границах у данной категории подростков лежат такие склонности к отклоняющемуся поведению, как:

- склонность к аддиктивному поведению и склонность к агрессии и насилию;
- низкие показатели – склонность к делинквентному поведению и склонность к преодолению норм и правил.

Опасения вызывают показатели по склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, которые находятся на границе нормативной и чрезвычайной выраженности.

Исходя из средних и процентных результатов подростков из полных семей, можно утвердить, что в нормативных границах у данной категории подростков лежат такие склонности к отклоняющемуся поведению, как:

- склонность к аддиктивному поведению;
- склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению;
- склонность к агрессии и насилию;
- низкие показатели – склонность к делинквентному поведению и склонность к преодолению норм и правил.

Такие результаты позволяют выдвинуть следующую гипотезу исследования: подростки из неполных материнских семей демонстрируют склонность к отклоняющемуся поведению, что взаимосвязано с некоторыми психологическими особенностями материнского отношения к ним. В частности, с симбиотическим типом материнского отношения, требовательностью матери по отношению к ребенку, высоким контролем жизни ребенка со стороны матери и выраженной экспрессивностью детско-родительских отношений. Данное предположение не характерно для детско-родительских отношений матери и подростка в полных семьях.

Выявленные корреляции показали существующие взаимосвязи между склонностью подростков из неполных семей к отклоняющемуся поведению и психологическими особенностями материнского отношения к подростку. Эти факты позволяют дать качественную характеристику взаимосвязей особенностей детско-родительских отношений со склонностью подростков к отклоняющемуся поведению в неполных материнских семьях.

Ведущим типом родительского отношения к своему подростку матери из неполных семей чаще всего выбирают симбиотические отношения, которые выражаются в том, что мать считает себя единым целым с подростком, как правило, старается удовлетворить все его желания и потребности, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Вместе с тем, мать часто ощущает повышенную тревогу за жизнь и здоровье подростка.

Мать, не имеющая супруга, в воспитании подростка часто проявляет излишнюю требовательность, ожидает от него высокого уровня ответственности, что проявляется в мелочной опеке, навязчивости, ограничительности и непредоставлении подростку самостоятельности. При этом их поведение может быть непоследовательным, требования могут различаться в одинаковых ситуациях в разный момент времени, что может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности и непринятии себя как матери.

Однако матери из неполных семей безусловно принимают своего подростка, не отвергают его, испытывают положительные эмоции по отношению к нему, создавая довольно авторитетные отношения. Они стремятся к тому, чтобы их дети-подростки достигали успеха в жизни, ориентируясь на социальные-нравственные нормы.

Подростки из неполных материнских семей, в свою очередь, демонстрируют склонность следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения, они не хотят преступать закон. В некоторых случаях им характерна ориентация на чувственную сторону жизни, когда существует так называемая «сенсорная жажда», что может приводить к увлечению разными способами ухода от реальности. Самым вызывающим опасения фактом о подростках из неполных материнских семей является то, что у них наблюдается достаточно низкая ценность собственной жизни, склонность к риску и потребности в острых ощущениях.

Таким образом, перед педагогом-психологом стоят задачи по работе в рамках психологического консультирования, просвещения родителя; в коррекционной работе, психологическом консультировании с подростком-школьником.

В целях совершенствования психологической помощи была разработана программа психолого-педагогических тренингов для подростков из неполных семей со склонностью к отклоняющемуся поведению.

Реализация программы предполагает работу в несколько этапов: предварительный этап (определение принципов, цели и задач программы, выбор методов и методик работы, разработка графика программы), основной этап (проведение программы), заключительный этап (анализ результатов программы и оценка ее эффективности с помощью ретестовой диагностики).

Данная программа позволит оптимизировать состояние и детско-родительские отношения подростков из неполных материнских семей со склонностью к отклоняющемуся поведению. Ее могут использовать в своей работе педагоги-психологи и прочие специалисты, работающие с детьми школьного возраста.

Литература

1. Артамонова Е.И., Екжанова Е.В., Зырянова Е.В. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. – М.: Академия, 2022. – 192 с.
2. Боброва С.Г., Хохлов Р.С. Проблема неполной семьи в современной психологии // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2023. № 15. С. 83–87
3. Бочкарева К.С. Неполная семья // Экономика и социум. 2022. № 4–1 (13). С. 826–830
4. Бусловская М.А. Детско-родительские отношения // Обучение и воспитание: методики и практика. 2016. № 29. С. 88–94.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: ЧеРо, 2020. – 240 с
6. Голубева Е.В., Истратова О.Н. Диагностика типов детско-родительских отношений // Российский психологический журнал. 2019. Т. 6. № 1. С. 25–34.
7. Дикусар Я.С. Влияние семьи на формирование девиантного поведения несовершеннолетних // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 28–33
8. Егорова В.Н., Матвеева Н.В. Детско-родительские отношения в материнской семье // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. № 10. С. 37–54
9. Жукова М.В. Отклоняющееся поведение в детском возрасте: терминологическое поле исследования // Вестник ЮУрГПУ. 2012. № 11. С. 71–85.
10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. 8-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2020. 456 с.
11. Салчак А.М., Бегзи А.К. Гендерные особенности девиантного поведения тувинских подростков // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2022. № 4 (103). С. 15–22.
12. Овчарова Р.В., Мягкова М.А. Психологические особенности материнства в неполной семье // Теория и практика общественного развития. 2013. № 2. С. 63–66.
13. Цветкова Н.А. Особенности характеристик семейного воспитания в неполных семьях // Социология. 2022. № 3. С. 262–269.

Укрепление психического здоровья школьников через повышение родительских компетенций в рамках системного подхода к работе с семьей

Мордовина Е.И.

Педагог-психолог, МОУ «Средняя школа № 110
Кировского района Волгограда», член «ФПОР»

Известно, что на формирование молодого поколения семья оказывает наиболее существенное влияние. В то же время семейная идеология в ряде случаев еще сохраняет консерватизм, не всегда поддается воздействию извне и тормозит развитие детей. Порой негативное влияние на ребенка семья оказывает неосознанно, сама того не желая, в силу низкой педагогической и психологической компетентности.

В последнее время современные подростки все чаще подвержены отрицательному общественному влиянию улицы. Их все сложнее увлечь полезным делом, занятиями в кружках, секциях. Сомнений нет, в этом им должны помочь именно родители своим участием в делах школы: организационным, спортивно-оздоровительным, досуговым мероприятиям. Они могут пробудить интерес детей.

Вряд ли стоит доказывать, как важна включенность детей в жизнь семьи, их информированность о тех проблемах, которые решают родители, взаимное признание и интерес друг к другу.

Исследование, проведенное в МОУ СШ № 110 Кировского района г. Волгограда, показало: 20% подростков не знают заработка родителей, а 8% школьников не смогли оценить материальное положение своей семьи. Таким образом, сами родители, самоотверженно ограждая детей от семейных проблем, способствуют формированию безучастности к делам взрослых. Еще одним подтверждением этого может служить следующий показатель: 27% обучающихся не знают, где родились их родители, кем были их бабушки и дедушки. Видимо в семье не обсуждаются вопросы, связанные с историей жизни родителей. Таким образом, становится понятным, в связи с чем дети не помнят своих исторических корней и не любят свое прошлое.

Отсутствие информированности у детей о делах семьи объясняется низким уровнем общения с родителями. Об этом свидетельствуют результаты анкет: 54% школьников говорят о том, что далеко не все родители проводят семейный досуг с детьми. Таким образом, дефицит достаточно разнообразной, богатой эмоциями культурной среды в семье обедняет духовный мир ребенка.

В последнее время педагоги и психологи отмечают потерю интереса обучающихся к учебе, делам класса и школы. Упал процент посещаемости родителями классных и школьных собраний. Причину такого отношения к школе отчасти можно объяснить тем, что родители не стали видеть в лице учителей помощников в воспитании детей.

Исследования показывают, что родители, воспитывая детей, сами все больше нуждаются в помощи специалистов. Консультации нужны не только родителям «проблемных детей». Они необходимы и благополучным семьям, так как растущие потребности общества предъявляют к семье все новые требования.

Говоря о воспитании родителей, нужно иметь в виду, что речь, прежде всего, о благополучии, здоровье и счастье всей семьи, о дальнейшем развитии взаимоотношений между членами семьи, основанными на их стремлении к общению между собой. Эти цели достигаются путем передачи родителям знаний о воспитании детей, о развитии семьи в целом. Чтобы достичь этих целей в 2024 году была создана программа «Связующая нить», которая с нового 2024–2025 учебного года будет апробироваться в МОУ СШ № 110. Программа «Связующая нить» рассчитана на три года.

Каждый этап работы будет решать определенные задачи:

1 этап – обучение классных руководителей новым формам работы с семьей;

2 этап – активизация работы с семьей через классных руководителей.

На третьем этапе предполагается:

– диагностика успешности внедрения программы в учебно-воспитательный процесс школы;

– отслеживание ожидаемого результата, а именно: изменение отношений в

системе «родитель – ученик – учитель»; изменение установок родителей, ориентированных на совместную работу со школой; повышение учебной мотивации и познавательной активности школьников; повышение уверенности родителей в воспитании своих детей; использование родителями психолого-педагогических знаний в воспитательном процессе.

Всю работу с семьей планируется проводить системно, всеми структурными подразделениями школы в форматах лекций, диалогов, ролевых игр, тренингов, семейного психолого-педагогического консультирования и др. Интерактивные формы ведения семинаров должны быть самыми эффективными в работе с семьей, которые позволяют родителям стать активными участниками процесса воспитания.

Литература

1. Арутюнян М., Земнов М. Легко ли быть родителями? Взрослые и дети: союз, конфликт, компромисс. – М., 1991.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – СПб.: Речь, 2001
3. Хухлаева О.В. Работа психолога с родителями: концепции и технологии. Курс лекций // Школьный психолог. 2006. № 17–24.

Психопрофилактика и урегулирование конфликтов в школе

Пуликова Е.В.

Педагог-психолог, МОУ «Средняя школа № 27
Тракторозаводского района г. Волгограда», член «ФПОР»

Одной из актуальных проблем современного общества является рост агрессивно-конфликтных настроений в подростковой среде. Современный мир складывается в условиях обострения социальных противоречий, роста нестабильности и напряженности общественных процессов, характеризующихся повышенной конфликтностью межличностных отношений.

Подростковый возраст – это этап онтогенеза, который находится между детством и взрослостью, являющийся одним из самых непростых детских возрастов. В подростковом возрасте серьезно изменяются деятельность подростка, общение, окружение, что, в свою очередь, приводит к перестройке психики, появлению новых форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Подросток остро переживает все, что с ним происходит. И эти переживания кажутся ему уникальными, неповторимыми. Подросток стремится осмыслить свои притязания на признание, оценить себя как взрослого человека, переосмыслить для себя свое прошлое, спланировать будущее, занять место в социальном пространстве, осмыслить свои права и обязанности. Подросток сравнивает себя со сверстниками и взрослыми; у него меняется социальный статус, позиция, положение в коллективе, к нему начинают предъявлять более серьезные требования родители. То есть в подростковом возрасте в силу сложности и противоречивости особенностей взрослеющих детей, внутренних и внешних условий

их развития могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностного становления, создавая предпосылки для возникновения конфликтных ситуаций и проявления агрессии.

Профилактика, или предупреждение, конфликтов в школе должны быть в постоянном поле деятельности педагога-психолога и классного руководителя. В предотвращении и разрешении конфликтных ситуаций, оптимизации психологического климата особенно важную роль играет деятельность педагога-психолога. Педагогу-психологу для успешного выполнения своих обязанностей необходимо уметь учитывать такие сложные состояния взаимодействия подростков, как противоречие и напряженность, принимать во внимание различие в позициях и интересах участников совместной деятельности, уметь предотвращать столкновения и эффективно управлять ими.

Раскрывающими сущность профилактики, являются: предупреждение, предотвращение, предостережение, устранение и контроль. Психолого-педагогическая профилактика и коррекция конфликтного поведения подростка включает в себя всестороннее психолого-педагогическое изучение личности (диагностика личностных дефицитов), выявление и изучение неблагоприятных факторов социальной среды (диагностика среды), коррекцию среды (в том числе неадекватных методов воспитания) и коррекцию дисгармоничных черт личности.

Профилактическая работа заключается в изменении социальной, семейной, личной ситуации подростка путем применения специальных педагогических и воспитательных мер, способствующих улучшению качества жизни. К задачам психолого-педагогической профилактики относятся:

- подготовка учителей для работы с трудными детьми, содействие улучшению социального самочувствия;
- устранение психотравмирующей и социально опасной ситуации;
- формирование просоциального поведения.

Психопрофилактика заключается в раннем выявлении неблагополучных, конфликтных несовершеннолетних, проблемных семей, в оказании им своевременной педагогической, психологической, социальной помощи.

К методам профилактики конфликтного поведения в подростковом возрасте также относятся различные авторские тренинговые программы предупреждения конфликтов подросткового возраста. Например, психолого-педагогическая программа «Как не просмотреть беду», профилактическая психолого-педагогическая программа «Я выбираю мир в гармонии с собой». Или образовательная (просветительская) программа «Мир начинается с семьи».

А также такие методы, как:

- 1) включенность подростка в игровую деятельность с активизацией эмоционального компонента;
- 2) анализ и соотнесение содержания занятия с жизненными проблемами подростков;

3) формирование и закрепление позитивных ценностных ориентаций, разносторонних знаний, умений и навыков предупреждения конфликтов;

4) практическая направленность занятий с возможностью закрепления полученного опыта в жизненных ситуациях через систему домашних заданий.

Таким образом, предупреждение конфликтов является одной из важнейших задач педагогического коллектива школы, предупредить конфликт гораздо легче, чем конструктивно разрешить его.

Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей

Стрельцова Н.Б.

Педагог-психолог службы сопровождения замещающих семей,
ГКУСО Московской области «Семейный центр «Раменский»

Сопровождение замещающих семей – система психолого-педагогических мер, направленных на предотвращение семейного неблагополучия, преодоление трудностей воспитания в замещающей семье и обеспечивающих социально-педагогические и социально-психологические условия жизнедеятельности замещающих родителей и ребенка, способствующие полноценному развитию и социализации личности подопечного ребенка и повышению психолого-педагогической компетентности замещающих родителей.

Работа с приемными родителями начинается уже на этапе подготовки их к приему ребенка в Школе приемных родителей. Это важный этап, который помогает им осознать свою мотивацию, узнать об особенностях воспитания приемных детей и утвердиться в решении принятия ребенка. В период обучения проводится психологическое обследование кандидатов и вместе со свидетельством об окончании ШПР (школы приемных родителей) выдается психологическое заключение. При необходимости, в заключение даются рекомендации по прохождению психологической коррекции, которую кандидат может пройти в центрах психологической помощи населению. По статистике нашей Службы сопровождения замещающих семей (ССЗС) на подготовку к принятию ребенка в семью обращались граждане следующих возрастных категорий: до 35 лет – 3%; 35–39 лет – 22%; 40–44 года – 32%; 45–49 лет – 28%; от 50 и старше – 15%.

В основном примерно в равном количестве представлены в возрастных категориях от 35 до 49 лет. Среди них 16% проходили обучение для установления родственной опеки. Такие кандидаты были во всех возрастных группах. В группе старше 50 лет было всего 1,5% кандидатов на родственную опеку. Бездетные супружеские пары составили 32% от общего количества слушателей, среди них были граждане от 35 до 55 лет, которые либо заключили брак после 40 лет, либо жена была значительно старше мужа (от 5 до 12 лет), либо у одного из супругов был повторный брак (кровные дети остались в другой семье). Одинокие женщины, пожелавшие принять ребенка (5%), относились к возрастной группе от 40 до 55 лет. В этих группах опыта воспитания детей не

имели 28% кандидатов в замещающие родители. 25% от общего количества кандидатов в замещающие родители составили супружеские пары, в которых есть несовершеннолетние дети, но они хотели бы изменить семейную структуру в сторону увеличения количества детей. Среди них 13% составляли супруги с кровными детьми, у оставшихся 15% кандидатов в приемные родители это был повторный брак, дети были кровными для матерей. Остальные 12% кандидатов (старше 40 лет), желающих принять детей в семью, имели совершеннолетних детей, проживающих отдельно.

Опыт работы в ШПР показал, что большинство кандидатов в замещающие родители, принимая решение о принятии ребенка в семью, не имеют представления об особенностях приемных детей и возможных трудностях взаимодействия с ними. Показательно то, что кандидаты, определяя желаемый возраст приемного ребенка, не учитывают свой возраст. 69% кандидатов в приемные родители (от 35 до 50 лет) желали принять в семью детей в возрасте от 0 до 3 лет, еще 18% расширили возрастные границы ребенка до 4–5 лет, 8% до 6–8 лет. Только 5% (возрастная группа старше 50 лет) были согласны принять подростка.

Обучение в ШПР позволяет кандидатам оценить свои возможности и готовность к принятию в семью ребенка, скорректировать возраст ребенка с учетом своего возраста. На этапе обучения происходит отсев кандидатов в приемные родители. Некоторые из них понимают, что не готовы к принятию ребенка и выбирают иные формы помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Опыт работы показывает, что в первый год после окончания ШПР детей принимают в основном по родственной опеке. Дети, изъятые из семьи в связи с лишением родительских прав, в Московской области находятся в семейных центрах. Их определяют в семьи либо по очередности кандидатов, окончивших ШПР, либо в сложных случаях в семьи опытных замещающих родителей, которые успешно воспитывают приемных детей. Поскольку в Московской области проводится эффективная работа по профилактике социального сиротства, гражданам, желающим принять в семью ребенка, требуется время на ожидание своей очереди по желаемому возрасту ребенка.

Например, в Московской области ведется работа с матерями, намеренными отказаться от ребенка после его рождения, по программе «Отказам – нет!», поэтому новорожденных отказных детей очень мало. Семьи, находящиеся в трудной жизненной ситуации, сопровождает участковая социальная служба, что в большинстве случаев помогает предотвратить изъятие ребенка из семьи. В связи с этим довольно часто замещающие родители занимаются подбором детей в других регионах.

Трудности, возникающие у замещающих родителей при принятии ребенка в семью, неизбежны. Это связано с тем, что условия жизни ребенка и его окружение коренным образом изменяется. При изъятии из семьи, ребенок теряет все, что у него было раньше. Это родители и привязанность к ним. Лю-

ди, с которыми он общался. Жилье, к которому привык, и вещи, которыми пользовался. Нередко изменяется детское учреждение или школу, которую он посещал и др.

А в приемной семье все новое для ребенка: и люди, окружающие его, и обстановка, и вещи, и правила другие, и детские учреждения новые. Особенно трудно, если ребенок уже школьник. Это увеличивает нагрузку на него в период адаптации в приемной семье. Потому что в новой школе новые учителя, новые требования и еще множество детей, с которыми тоже надо установить взаимоотношения. Установление отношений со школой, куда поступает приемный ребенок, намного затрудняет адаптацию приемной семьи.

Как показал опыт взаимодействия ССЗС со школами, большинство педагогов не информированы о сложностях адаптации приемных детей и их особенностях. И на замещающих родителей сразу же ложится ответственность за все недочеты в воспитании и обучении приемного ребенка, приобретенные в период нахождения ребенка в кровной семье. Замещающим родителям часто не под силу выдерживать такую нагрузку, особенно если у них не было предыдущего опыта воспитания детей. Такая ситуация может привести к эмоциональному выгоранию замещающего родителя и отказу от ребенка.

Поэтому они нуждаются в помощи не только со стороны Службы сопровождения замещающих семей, но и со стороны педагогов школы. Для привлечения внимания педагогов к этой проблеме в Московской области органами опеки совместно с ССЗС проводятся семинары для педагогов, на которых ведется разговор об особенностях приемных детей и возможных способах сотрудничества специалистов опеки, ССЗС и школ для оказания помощи замещающим родителям и приемным детям.

Рассмотрим особенности приемных детей. Большая часть детей, поступают в детские учреждения, а затем в приемные семьи, после лишения кровных родителей родительских прав. Изъятие из семьи – это всегда травмирующая ситуация. В период проживания в неблагополучной семье, обстановка в которой приводит к изъятию ребенка, дети подвергаются почти всем видам жестокого обращения. И это тоже большая травма для ребенка. Дети приходят в замещающую семью с психологической травмой. Как правило, в неблагополучных семьях у ребенка формируется нарушенная привязанность. Существуют доказательства тому, что, чем раньше возникают проблемы в общении между матерью и ребенком, тем хуже развивается мозг ребенка. Это является решающим фактором, влияющим на способность ребенка в будущем справляться со стрессовыми ситуациями, сопереживать, и, в особенности, испытывать эмоции и контролировать их, именно мать формирует способность ребенка к психофизиологической адаптации. Стойкость и ригидность схем поведения, представляющих собой обобщенный опыт отношений с кровной матерью, во многом объясняют те длительные кризисы, которые неизбежно возникают у детей из неблагополучных семей при адаптации в новой приемной семье.

Необходим новый, достаточно длительный опыт иных позитивных отношений, чтобы прежние схемы перестроились. Такой опыт необходим и в детском учреждении, потому что весь свой багаж поведенческих реакций ребенок приносит и туда. У детей, которых изыали из семьи, может быть подорвано доверие к взрослому, у них низкая самооценка, много накопленного отрицательного жизненного опыта. В связи с этим они проявляют себя и свое отношение к окружающему через попытку защитить себя (посредством обмана, агрессии и так далее). Или же то, что в обществе чаще всего порицается, в их жизни могло быть абсолютной нормой или даже поощрялось (воровство, агрессия, сексуализированное поведение).

Причина плохого поведения ребенка в том, что он не владеет способами правильного реагирования в каких-то сложных для него ситуациях. В кровной семье его никто этому не обучал. На первых этапах адаптации в приемной семье и в школе у ребенка может возникать хроническое непослушание. Он не выполняет самые элементарные требования и просьбы взрослых. Объясняется это тем, что у ребенка нет нормальной модели отношений, когда взрослый защищает ребенка, заботится о нем. В своей кровной семье ребенок имел другую модель — от взрослых исходила не забота, а опасность. Ребенок привык сам отвечать за себя и теперь просто не понимает, почему нужно слушаться, не доверяет взрослым и не чувствует себя в безопасности. Необходимо формировать у ребенка новые формы реагирования, умение управлять своим поведением, ориентироваться на социальные нормы. И прежде всего, необходимо проявлять терпение и понимание, создать ребенку спокойную обстановку, поддерживать его, чтобы он чувствовал себя в безопасности. Все это требует очень большой затраты эмоциональных ресурсов от взрослых.

Большая проблема для взрослых, когда ребенок без повода проявляет агрессию к родителям, братьям и сестрам, животным, воспитателям, учителям, одноклассникам — ко всем, с кем он контактирует. Как правило, агрессия — это привычная защитная реакция ребенка на внешние воздействия. Он так защищался, потому что у него есть опыт выживания в агрессивной среде. Когда ребенок сильно травмирован (было или жестокое сексуальное насилие, или истязание), тогда агрессия — это выплеск боли и страха. Очень непросто замещающим родителям преодолеть все эти проблемы в одиночку, они очень нуждаются в помощи и поддержке Службы сопровождения замещающих семей и педагогического коллектива школы.

ССЗС предоставляет родителям следующие уровни психолого-педагогического сопровождения:

— На базовом (мониторинговом) уровне сопровождения замещающей семьи находятся семьи, самостоятельно справляющиеся с трудностями воспитания детей. Основной задачей сопровождения на базовом уровне является удовлетворение потребностей семьи в информировании и просвещении, а также в общей психологической, педагогической, социальной и правовой поддержке.

– На адаптационном уровне сопровождения замещающей семьи находятся замещающие семьи в течение первого года создания замещающей семьи. Целью деятельности специалистов является содействие прохождению благополучной адаптации членов замещающей семьи, оказание психологической поддержки всем членам замещающей семьи.

На кризисном уровне сопровождения замещающей семьи находятся семьи, которые не могут справиться с проблемами самостоятельно и (или) находятся в затяжном конфликте. Целью деятельности специалистов становится помощь в урегулировании семейной ситуации. Семьи получают специализированную помощь по устранению проблем, связанных с прохождением замещающей семьей «нормативных» и/или «ненормативных» кризисов.

На экстренном уровне сопровождения замещающей семьи находятся замещающие семьи «на грани» отказа от воспитания приемного ребенка и при выявлении случая самовольного ухода ребенка из замещающей семьи. Помощь семье направлена на предотвращение возврата ребенка в организацию для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Как правило, после прохождения периода адаптации на базовый уровень сопровождения переходят семьи, в которых находятся дети с ОВЗ. Такие семьи находятся на сопровождении до совершеннолетия. За кризисной и экстренной помощью может обратиться любая замещающая семья, в которой возникли проблемы. Специалисты Службы сопровождения замещающих семей для полноценной помощи в адаптации приемного ребенка в семье и школе всегда готовы к плодотворному взаимодействию с педагогическими коллективами школ. Для замещающих родителей очень важна психолого-педагогическая поддержка, позволяющая нормализовать условия функционирования замещающей семьи и предотвратить вторичное сиротство – отказ от приемного ребенка.

Литература

1. Министерство социального развития Московской области. Распоряжение от 24.04.2022 № 20PB-115. – URL: <https://msr.mosreg.ru/dokumenty/normotvorchestvo/rasporyazheniya-minsocravvitiya-mo/04-05-2022-17-01-37-rasporyazhenie-ministerstva-sotsialnogo-razvitiya?ysclid=lye88iiq3f220059121>
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Поведение ребенка в руках родителей. Азбука воспитания. – URL: <https://www.litres.ru/book/uliya-gippenreyter/povedenie-rebenka-v-rukah-roditeley-8286667/chitat-onlayn/>
3. Петрановская Л.В. Как ты себя ведешь? 10 шагов по изменению трудного поведения: пособие для приемных родителей. – М.: Студио-Диалог, 2010
4. Щипицына Л.М. Психология детского воровства. – М.: Речь, 2007

Раздел 5. Актуальные вопросы противодействия экстремистской, террористической и иной радикальной идеологии в профилактике деструктивного поведения детей и подростков

Риски экстремизма для учащихся образовательной организации в цифровую эпоху

Святина М.А.

Старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента в образовании ГАУ ДПО «ВГАПО», г. Волгоград

В современном мире интернет стал неотъемлемой частью нашей жизни. Все большее количество подростков становится активными пользователями мировой сети Интернет, подвергаясь нередко крайним негативным проявлениям информационного пространства, что часто принимает формы киберэкстремизма.

Интернет появился как уникальный ресурс, объединяющий в себе миллионы людей по разные стороны земного шара, впоследствии стал громадной библиотекой, местом хранения и передачи информации, способом мгновенного общения и проведения серьезных научных конференций и диспутов. Однако, как и любое доброе начинание, интернет практически с самого момента своего появления имеет и обратную теневую сторону. На просторах сети подростков подстерегает огромное количество рисков, угрожающих их психологическому развитию, формированию личности, безопасности.

Под киберэкстремизмом понимают профанацию крайних взглядов в виртуальном, или, как говорят, киберпространстве, наибольшую активность, проявившую с 2012 года, когда количество официально зафиксированных преступлений в этой области стало насчитываться сотнями. В 2012 г. было 231 преступление, в 2013 г. – 375 преступлений, и далее по нарастающей. Преимущественно используются для этого социальные сети.

В своем исследовании Г.Н. Чусавитина высказала мнение, что своим механизмом, способом совершения киберэкстремистская деятельность имеет определенную присущую только ей специфику, имеет высокий уровень латентности и низкий уровень раскрываемости [2]. Прежде всего, киберэкстремистские проявления оказывают влияние на молодежь, являющуюся наиболее активным пользователем интернет-сетей и, прежде всего, социальных сетей. Проблема осложняется тем, что под старший школьный возраст подпадает так называемый «подростковый период».

Психологи этот период называют переходным, трудным, критическим возрастом [6]. Все более актуальной становится проблема заманивания школьников в экстремистские группы посредством социальных сетей, в блогосфере, форумах и сетевых сообществах. Больше всего под подобного рода пагубные воздействия подпадают молодые люди, причем, чем моложе аудитория, тем бо-

лее эффективны подобного рода экстремистские воздействия. В школьные годы молодые люди особенно подвержены манипуляции и неразборчиво поддерживают разные идеологии [3].

Под влияние, каких группировок могут попасть дети на просторах всемирной паутины, и какие действия могут быть расценены как экстремистские преступления, рассмотрим подробнее ниже.

1. Субкультура «колумбайн» и школьная стрельба (или скулшутинг) – это, безусловно, угроза, проистекающая из сети Интернет. Потому что движение колумбайнеров существует исключительно в сети Интернет. Название «колумбайн» связано с бойней, устроенной двумя учениками старших классов 20 апреля 1999 года в школе «Колумбайн», расположенной в округе Джефферсон, штат Колорадо, США. Они убили 13 человек – 12 учеников и одного учителя. А также ранили еще 23 человека, после чего покончили жизнь самоубийством. С приходом онлайн-СМИ образовался фэндом – субкультура, состоящая из поклонников фанатов массовых убийств в образовательных организациях. Данный феномен получил распространение, в том числе и в России. Современным фактором популяризации идей скулшутинга становятся интернет-сообщества, активно распространяющие и идеологически оправдывающие идеи массового убийства. Молодежью колумбайн воспринимается не как ужасная трагедия, в которой погибли невинные люди, а как интересная для обсуждения тема, а преступники, напавшие на школу, становятся кумирами. В январе 2022 года это движение признано экстремистским и запрещено на территории РФ.

Со школьниками по этой проблеме надо работать педагогам, способным определить первые признаки угрозы, знающим признаки, сигнализирующие о готовящейся школьной стрельбе.

2. АУЕ («Арестантское Уркаганское Единство») – это «молодежная субкультура, пропагандирующая антисоциальный (преступный) образ жизни и навязывающая стереотипы и модели поведения, характерные для представителей криминального мира, находящихся в местах лишения свободы» [3]. Движение возникло как «криминальная пионерия». Это кадровый резерв для бандитов и воров, создавших АУЕ в начале 1990-х годов на Дальнем Востоке. Социальный вред криминальной субкультуры заключается в том, что она уродливо социализирует личность несовершеннолетнего, стимулирует противоправное (преступное) поведение и является механизмом «воспроизведения» преступности за счет несовершеннолетних и молодежи. 17 августа 2020 года Верховный суд России признал общественное движение АУЕ экстремистской организацией и запретил ее деятельность на территории РФ. После решения Верховного суда участие в деятельности этого неформального движения подпадает под уголовную ответственность. По ст. 282.2 УК РФ «Организация или участие в деятельности организации, в отношении которой действует вступившее в силу решение суда о запрете ее деятельности в связи с осуществлением экстремистской деятельности, а также за склонение, вербовку или иное вовле-

чение в деятельность такой организации». Однако несовершеннолетние этого не знают. И могут подпасть под влияние АУЕ посредством сети Интернет. Это движение пропагандирует через Интернет ценности и нормы поведения, тождественные по смыслу «воровским понятиям». Это и подобные ей движения и секты являются угрозой для детей. Так как дети рассматриваются в данном случае потенциальным человеческим ресурсом для решения различных задач.

Признаки принадлежности к идеям этого движения:

- ученики объявляют себя «смотрящими по школе»;
- они вымогают у малышей деньги «на общак»;
- занимаются при этом личным обогащением посредством мошенничества;
- ученики могут объединиться в фанатское движение, исповедующее ценности АУЕ.

3. Радикальные организации и секты, проповедующие в сети интернет экстремизм. Под их влияние нередко подпадают обучающиеся, для которых социальная сеть — возможность самовыражения. Особенно, если они лишены такой возможности в оффлайн-формате. Наиболее распространенные организации — это **ультраправые националисты** (в том числе «скинхеды») и **ультралевые активисты** из анархистских организаций. Еще одна угроза — это ячейки исламских фундаменталистов. Они также работают в социальных сетях. Поэтому учителям и классным руководителям, социальным педагогам важно следить за активностью школьников на социальных платформах. Первые признаки опасных ситуаций проявляются именно там. Например, вербовка в тоталитарно-деструктивные секты в абсолютном большинстве случаев начинается в соцсети.

Мусаелян М.Ф. [4] к направлениям профилактики экстремизма среди старших школьников относит прививание подросткам основ толерантности; усиление контроля деятельности общественных организаций (благотворительных организаций, военно-патриотических клубов); более жесткий контроль деятельности СМИ и мониторинг сети Интернет; выработка комплексной молодежной политики.

Ряд авторов считает, что профилактика киберэкстремизма среди старших школьников должна осуществляться по трем направлениям: юридическому, акмеологическому, технологическому.

Исходя из первого направления, профилактика проводится на уровне формирования осознания ответственности за киберэкстремистские действия и величину наказания [1].

Акмеологическое направление предусматривает построение строгой системы ценностей у старших школьников, которая ориентирована на противостояние влиянию киберэкстремизма. В ней важнейшей является воспитательная функция образовательного процесса, выработка единой государственной политики воспитательного воздействия.

Технологическое направление предполагает фильтрацию интернет-кон-

тента и персонификацию доступа к потенциально опасным ресурсам, в том числе и при поддержке различных общественных организаций и отделов образования [1].

В школьном образовании в последние годы стали больше внимания уделять профилактике киберэкстремизма на уроках истории, ОБЖ, на собраниях.

Однако этого недостаточно. Весьма эффективен в этом отношении опыт высших учебных заведений, где в последние годы с учетом обострившихся международных отношений и увеличения случаев террористических актов по всему миру стали появляться занятия на темы:

- «Сущность терроризма»;
- «Дисциплинированность и бдительность – в чем выражается их взаимосвязь?»;
- «Как террористы и экстремисты могут использовать подростков и молодежь в своих преступных целях»;
- «Мы голосуем за мир»;
- «Профилактика и разрешение конфликтов» и т.п. [5].

Большое внимание должно быть уделено разъяснению потенциальных угроз, исходящих от организаций и объединений насильственного экстремизма и радикализации [7]. Необходимо выстроить систему обучения цифровой безопасности на всех уровнях образования в образовательных учреждениях (рис. 1).



Рис. 1. Схема динамики обучения кибербезопасности в общеобразовательной организации

Как видно, профилактика киберэкстремизма в образовательной школьной среде является актуальной и серьезной проблемой. Педагоги, осуществляющие эту важную работу, должны иметь специальную подготовку посредством, к примеру, повышения квалификации [7].

В программах повышения квалификации Академии последипломного образования мы подробно рассматриваем признаки детей, оказавшихся под влиянием интернет-угроз, учимся работать и оказывать психолого-педагогическую помощь детям, попавшим под негативное влияние в сети.

Литература

1. Ефимова И.Ю., Варфоломеева Т.Н., Веремеенко О.О., Ступар О.С. Воспитание противодействия идеям киберэкстремизма среди молодежи // Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи: сборник статей / Под ред. Г.Н. Чусавитиной, Е.В. Черновой. – Магнитогорск: Дом печати, 2014. – 203 с.
2. Курзаева Л.В., Чусавитина Г.Н. Подготовка будущих педагогических кадров к превенции киберэкстремизма среди молодежи: моделирование процесса установления требований к процессу профессиональной подготовки // Фундаментальные исследования. 2014. № 12–5. С. 1078–1082.
3. Методические рекомендации по профилактике распространения среди несовершеннолетних и молодежи криминальных субкультур, экстремистских и антиобщественных идей от 22 июля 2019. – URL: <https://minsoc18.ru/about/commissions/minors/methodical/4710/>
4. Мусаелян М.Ф. Профилактика экстремизма – важнейшее направление противодействия экстремизму в Российской Федерации // Адвокат. 2009. № 7. С. 99.
5. Мусийчук М.В., Мусийчук С.В. Психологические основания социально-культурных рисков в процессе киберсоциализации современной молодежи // Риски в изменяющейся социальной реальности: проблема прогнозирования и управления: мат. междунар. науч.-практ. конф. (г. Белгород, 19–20 ноября 2015 г.) / Отв. ред. Ю.А. Зубок. Воронеж: ООО «ПТ», 2015. – С. 537–543.
6. Психология и педагогика подросткового возраста. – URL: <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/26496-psihologiya-i-pedagogikapodrostkovogo-vozrasta.html>
7. Чернова Е.В. Компетенции педагогических кадров в области превенции идеологии киберэкстремизма среди молодежи // Фундаментальные исследования. 2013. № 10 – 9. С. 2075–2079. – URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=1000181.

Раздел 6. Психолого-педагогическое сопровождение здоровьесформирующего образования в современных условиях

Арт-терапия в работе педагога-психолога дошкольной образовательной организации

Горшенина Т.Н.

Педагог-психолог, МДОУ д/с № 59 «Весна», г. Волжский, член «ФПОР»

Каширская Ю.Н.

Педагог-психолог, МДОУ д/с № 104 «Звоночек», г. Волжский, член «ФПОР»

Арт-терапия возникла в 1930-е годы и переводится как терапия искусством. Данный термин ввел в употребление А. Хилл в 1938 г. Это словосочетание использовалось по отношению ко всем видам занятия искусством, которые проводились в больницах и центрах психического здоровья. Арт-терапия – это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительной и творческой деятельности. Первоначально арт-терапия возникла в контексте теоретических идей З. Фрейда и К.Г. Юнга, а в дальнейшем приобретала более широкую концептуальную базу. Основная цель арт-терапии: гармонизация развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания.

Выделяют два основных механизма психологического коррекционного воздействия, характерных для метода арт-терапии:

1. Искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта.

2. Связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие "аффекта от мучительного к приносящему наслаждение" (Л.С. Выготский, 1987).

Цели и задачи арт-терапии:

1. Дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам.

2. Облегчить процесс лечения. Неосознаваемые внутренние конфликты и переживания часто бывает легче выразить с помощью зрительных образов, чем высказать их в процессе вербальной коррекции.

3. Получить материал для интерпретации и диагностических заключений.

4. Проработать мысли и чувства, которые клиент привык подавлять.

5. Наладить отношения между психологом и клиентом (создание отношений эмпатии и взаимного принятия).

6. Развить чувство внутреннего контроля.

7. Сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах.

8. Развить художественные способности и повысить самооценку.

Существует две формы арт-терапии: пассивная и активная.

Пассивная форма – ребенок «потребляет» художественные произведения, созданные другими людьми: рассматривает картины, читает книги, прослушивает музыкальные произведения.

Активная форма – ребенок сам создает продукты творчества: рисунки, скульптуры и т.д. [5, с. 130].

В зависимости от характера творческой деятельности и ее продукта можно выделить следующие виды арт-терапии: рисуночную терапию, библиотерапию, музыкотерапию, танцевальную терапию, песочную терапию, хореотерапию и др.

Любая деятельность педагога-психолога может быть либо технологией, либо творчеством. Все начинается с творческой идеи, а технологией заканчивается. Основой любой технологии служит четкое определение конечной цели. Работа педагога-психолога состоит в том, что он должен владеть различными современными технологиями, методами и приемами, уметь их комбинировать и модифицировать, стараясь создать ребенку развивающее пространство, в котором ведущую роль занимает игра, позволяющие ему проявлять собственную активность и наиболее полно реализовывать себя.

Соединение, комбинирование и использование новых образовательных технологий в работе педагога-психолога направлено на всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка, а также повышает и улучшает качество и уровень занятий.

Музыкотерапия – это контролируемое использование музыки в коррекции и развитии психоэмоциональной сферы ребенка [4, с. 45]. Использование музыкотерапии на занятиях способствует восстановлению, сохранению и улучшению духовного, интеллектуального и физического здоровья. Воздействуя на эмоциональную сферу ребенка, музыка облегчает отреагирование чувств во время занятий. В музыкальном восприятии правое полушарие головного мозга играет ведущую роль. Положительные эмоции при прослушивании музыкальной композиции требуют высочайшей деятельности психики. Неприятные аффекты при этом подвергаются некоторой разрядке, превращаются в свою противоположность.

Упражнения могут сопровождаться инструментальной музыкой: произведениями классической музыки В.А.Моцарта, П.И.Чайковского, А. Вивальди, И. Баха, Ф.Шопена и др., записи звуков природы (водной стихии, звуков леса, джунглей). Музыкотерапия, представленная как активная форма, позволяет детям активно выражать себя в музыке, пассивная (рецептивная), предлагает прослушивание музыкальных фрагментов. Например, такие как: «Шум дождя», «Рассвет в лесу», «Звуки, похожие на мое настроение». Музыка создает положительный эмоциональный фон, снижает эмоциональное напряжение, тревожность.

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции

личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром [4, с. 33]. Сказкотерапия способна познакомить детей и отправиться в самые разнообразные сказки: народные, авторские, психотерапевтические, психокоррекционные, медитативные. Каждое занятие-путешествие может строиться на основе знакомого детям сюжета сказок. Например, совместная постройка «Теремка», промеривание на себя ролей хозяйки «Мухи – цокотухи» и веселых зайчат, хитрых лисичек, полет в волшебных башмачках, рисование домиков для «Трех поросят», все полученные знания в процессе проигрывания сказочных ситуаций дают возможность накопить опыт совместного взаимодействия и эмоционального отреагирования.

Привлекательность сказок, подобранных для детей, заключается в следующем: с помощью сказки ребенок отождествляет себя со сказочным героем и использует опыт в жизненных ситуациях. Сказка несет тайну, волшебство, интригующий сюжет – это позволяет детям удерживать интерес и мотивирует к получению нового опыта на протяжении всего занятия-путешествия. Важным условием использования сказок является их краткость, чтобы дети не теряли нить повествования. Сказки, используемые на занятиях, могут содержать простые образы: животных, героев, с которыми ребенку проще идентифицировать себя, чем с реальной ситуацией.

Песочная терапия как одно из направлений арт-терапии представляет собой невербальную форму психокоррекции, где основной акцент делается на творческом самовыражении ребенка [3, с. 12]. Песочная терапия в контексте психологической и психотерапевтической работы обладает мощным ресурсом для коррекционно-развивающей и образовательной работы с ребенком. Песок способен «заземлять» отрицательную энергию, взаимодействие с ним стабилизирует эмоциональное состояние ребенка, что актуально в работе с детьми, имеющими нарушение речи. Очень важным является и то, что дети с большим удовольствием играют с песком, это существенно повышает мотивацию ребенка к занятиям.

На сегодняшний день на занятиях с детьми применяются различные модификации метода и формы (сказки на песке, дидактические игры, рисование песком и по песку, кинетический песок).

«Живой песок» – это инновационная арт-терапевтическая техника, основным инструментом которой является уникальный по своему составу песок. Полимерные материалы и кварц обеспечивают необходимую для лепки вязкость, но в тоже время позволяют песку легко менять свою структуру и рассыпаться при необходимости на мелкие частички, которые продолжают самостоятельно двигаться даже после окончания внешнего воздействия на материал.

Кинетический, «живой» песок хорошо развивает мелкую моторику, тактильное восприятие и творческое мышление. Прекрасно снимает стресс и обладает терапевтическим эффектом. Благодаря уникальным свойствам пластич-

ности и сыпучести, он притягивает взоры, завораживает, пробуждает желание взаимодействовать с ним. В коррекционной работе с детьми, применяется на занятиях для снятия тревожности, снижения агрессивности, а также в обучающих и развивающих целях.

Рисование песком и на песке – это погружение в сказку, мир фантазий, причудливых образов, извилистых линий. Прикасаясь к песку, дети чувствуют его тепло, его текучесть, его движение. Создание картины песком – увлекательный процесс, он затрагивает все сферы чувств, пробуждает творчество, расслабляет и вдохновляет одновременно. Мягкий колорит природных оттенков, контраст песка и света, плавность контуров и припудренность линий создают волшебство. Песочные рисунки дают прекрасную возможность принять, раскрыть и проявить в творчестве множество граней собственного «Я».

В процессе взаимодействия с песком ребенок избавляется от негативных эмоций. Рисование происходит непосредственно пальцами по песку, что способствует развитию сенсорных ощущений, раскрепощает и гармонизирует, а также способствует развитию двух полушарий (рисование происходит двумя руками).

Куклотерапия – метод психологической помощи детям, подросткам и их семьям, заключающийся в коррекции их поведения посредством кукол. Данный метод призван помочь в устранении болезненных переживаний, укреплять психическое здоровье, улучшать социальную адаптацию, развивать самосознание, разрешать конфликты в условиях коллективной творческой деятельности [7; 45]. В соответствии с данным методом с любимым персонажем разыгрывается в лицах история, связанная с травмирующей ситуацией.

Методика позволяет работать с детьми самого разного возраста: от четырех до четырнадцати. Работа с куклами начинается уже на этапе диагностики. Перед ребенком раскладывают куклы: Медведь, зайчик, волк, мальчик, мужчина, женщина, девочка, малыш, баба-яга, клоун, непонятная фигура с глазами. Ребенку предлагается выбрать понравившуюся куклу, взять ее и зайти с ней за ширму. Уже сам выбор игрушки может о многом рассказать. Если ребенок выбирает зайчика, можно заподозрить у него страхи, особенно если он про них не говорит. Если выбирает волка – можно предположить проявление агрессивности. Когда выбор сделан, с куклой на ширме разворачивается диалог.

Можно порекомендовать приблизительный перечень вопросов: Ты кто? Где ты живешь? С кем ты живешь? Где твои родители? Большой ты или маленький? Чем любишь заниматься? Если выбрано животное: у вас в лесу есть кто-нибудь страшный? Чем ты питаешься? За тобой гоняются? Тебя кто-нибудь защищает? Есть ли у вас в лесу школа? А если можно было бы не ходить, ты ходил бы в школу? Есть ли у тебя друзья? Во что вы играете? Кто обычно выигрывает? А если проигрываешь – расстраиваешься? Что бы ты попросил у волшебника? Зачем психотерапевту кукла? Кукла в руках ребенка – ширма, за которой можно спрятаться, отделиться от самого себя и раскрыться. Кукла в

руках психолога отвлекает пациента от серьезности процесса и дает поговорить по душам. Особенно импонируют беседы с куклами детям.

Куклотерапия позволяет в игровой форме, с помощью кукол, безопасно для человека, воссоздать, проиграть травмирующую ситуацию и снять травмирующий фактор. Она широко используется для разрешения внутри- и межличностных конфликтов, улучшения социальной адаптации, заиканием, нарушениями поведения и т.п. В куклотерапии применяются разнообразные куклы: от отдельно взятых персонажей до представителей многочисленных видов театральных кукол (куклы-марионетки, штоковые куклы, пальчиковые, варежковые, плоскостные, ростовые и многие другие). Куклотерапия может использоваться в разных направлениях психотерапии: психодраме, игротерапии, сказкотерапии и арт-терапии.

Комбинированные занятия наиболее интересны для детей дошкольного возраста, когда занятие начинается с музыкального сопровождения, а потом ребенок волшебным образом входит в сказку, где его встречают герои кукол. Вместе с героями они отправляются выполнять задания или справляются с проблемами на пути к цели. Встречаются с песочной феей и отправляются к песку, могут встретить отрицательных героев (куклы), которым нужно помочь стать лучше и добрее, а в завершении получить море положительных эмоций от пройденного занятия.

Необходимо комбинировать различные методы, техники и приемы, в том числе использовать арт-терапевтические игры, поскольку данные методы работы в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей. Кроме того, у дошкольников преобладает правополушарный тип мышления, наиболее важная для их развития информация должна быть передана через яркие образы. Поэтому разнообразные средства арт-терапии наилучшим образом способствуют развитию.

Литература

1. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Методический практикум по песочной игротерапии. – СПб.: «Златоуст», 1999.
2. Гребенщикова Л.Г. Основы куклотерапии. Галерея кукол. – СПб.: «Речь», 2007.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Игра с песком. Практикум по песочной терапии. – СПб.: «Речь», 2015.
4. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: «Речь», 2006.
5. Осипова А.А. Введение в практическую психокоррекцию. – М., 2007.
6. Сакович Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту. – СПб.: «Речь», 2006.
7. Татаринцева А.Ю. Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда. – СПб.: «Речь», 2007.

Кофеграфия как способ профилактики и снижения стресса перед экзаменами

Колотева Е.Ю.

Педагог-психолог, МКОУ СШ № 5 г. Михайловка,
зам. председателя ВРО «ФПОР»

Соловьева Н.Г.

Педагог-психолог, МДОАУ № 20, г. Оренбург

Экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди многих причин, вызывающих психическое напряжение не только у школьников, но и у всех членов семьи. С первых дней учебного года учителя, родители старшеклассников, одноклассники делятся друг с другом страхами и волнением перед экзаменом. К концу года, к моменту ЕГЭ, старшеклассники оказываются накрученными до такой степени, что снижается концентрация внимания, работоспособность, на учебную деятельность остается меньше сил. Тревога забирает много энергии.

Для снижения напряжения у учащихся выпускных классов в предэкзаменационный период эффективно использовать техники и методики арт-терапии и, в частности, такого его направления, как кофеграфия, или кофейная живопись. Кофеграфия (кофейная живопись, кофейная гризайль) – новое направление в арт-терапии, нетрадиционная техника живописи и рисования, где в качестве красок используется кофейный сироп.

Такое рисование сочетает в себе психологию и творчество, и может быть полезным для:

- гармонизации эмоционального состояния и трансформации негативных переживаний;
- развития творчества и креативности;
- самопознания;
- развития навыков общения и эмоционального интеллекта.

Погружаясь в такое рисование, дети переключаются с возбуждающего внешнего мира на расслабление и на свой внутренний мир безграничных фантазий. Кофейное рисование помогает лучше понимать себя, выгружать в безопасное пространство важное и волнующее и научает понимать и трансформировать свое эмоциональное состояние. Кроме того, большим преимуществом такого художественного материала, как кофейный сироп, является его необычайная пластичность, т.к. при необходимости его можно легко вымыть водой. Это позволяет корректировать рисунок и достигать самой лучшей передачи оттенков: от нежно-кремового до темно-каштанового.

Кофейная живопись является одновременно и арома – и арт-терапией. Аромат любимого напитка создает уютную атмосферу, пробуждает фантазию и вдохновляет на приятные образы. Рисование кофе – это такой медитативный процесс рисования, который погружает во внутренний мир, от-

влекает от повседневных проблем и раскрывает новые грани творческих способностей.

Прежде всего, кофе – это цвет! Если рассмотреть коричневый с точки символизма и психологии цвета, то можно отметить, что коричневый цвет – это затемненный желто-красный. Импульсивная жизненная сила красного коричневым затемнена, приглушена, успокоена «сломлена», как сказал бы художник. Коричневый цвет обладает экспансивно действующим импульсом, которому не хватает активной жизненной силы красного цвета. Живость не действует более активно, а воспринимается пассивно.

Коричневый цвет представляет собой живое чувственное восприятие. Коричневый, как и любой цвет, имеет свое значение в мировых религиях и культурах. Для древних египтян он ассоциировался с землей, сельским хозяйством, зарождением жизни. Африканские племена считали, что коричневый цвет оказывает успокаивающее, снотворное действие. В Древней Греции с этим оттенком была связана Деметра, богиня, покровительствовавшая плодородию и земледелию. Цвет был очень почитаемым и часто применялся в интерьере и духовных практиках.

В психологическом отношении коричневый – это серьезный и приземленный цвет. Он означает стабильность, устойчивость и надежность. Коричневый цвет относится к защите и поддержке семьи, связан с чувством долга, ответственности, защищенности. Он ассоциируется с денежным достатком, накоплением материальных ценностей. Коричневый цвет тесно переплетается с идеей домашнего уюта, семейного очага. Это цвет дерева, из которого делается мебель в доме.

В психологии цвета коричневый связан с честностью, искренностью, прямодушием. Он ассоциируется трудолюбием, усердием, некоторой приземленностью – не зря такой цвет имеет земля. При этом он теплый, чувственный, согревающий, способен пробуждать чувство защищенности, спокойствия, умиротворения.

Для создания кофейных картин нам понадобится акварельная бумага, раствор гранулированного кофе (не мелкого в порошке), кисти, вода, салфетки. И помните: рецепт кофейной гризайли прост, как все гениальное: смешайте кофе, воду, сахар, корицу или ваниль по вкусу, перемешайте с интересом и желанием творить, приправьте вдохновением и толикой фантазии! Вы получите уникальную картину, написанную в этой замечательной технике!

В рисовании кофе важно отметить некоторые особенности. На начальном этапе создания работ лучше использовать небольшое количество кофейного сиропа и рисовать светлыми оттенками, так легко исправить недочеты и внести изменения в работу, ведь в интуитивном рисовании не делают предварительный карандашный набросок. Иногда можно и совсем «размыть» контуры, дать листу высохнуть, а потом продолжить работу.

Если есть желание усилить цвет в рисунке, необходимо нанести новый слой

кофейного сиропа после полного высыхания предыдущего слоя. Если не дожидаться высыхания, контуры могут растекаться. Такое послышное нанесение кофейного сиропа позволяет получать в рисунке разные оттенки коричневого и дает красивый глянцевый эффект в результате. Таким образом, в рисовании есть самый главный принцип – кофе как изобразительное средство не любит спешки, суеты. Именно поэтому работа кофейным сиропом позволяет замедлиться, выделить время для себя, почувствовать погружение в момент.

Любая работа в стиле кофеграфии начинается с создания фона. Есть несколько различных вариантов их создания. Самое простое решение – использовать лист бумаги для акварели в первозданном виде! Рисовать по сухому белому листу очень комфортно, шероховатая поверхность бумаги отлично «дружит» с кофейным сиропом! Прекрасно получаются даже самые изящные линии. Контраст цветов делает рисунок ярким.

Следующий вариант – тонирование кофейным сиропом. Для создания светлого фона необходимо использовать больше воды и меньше кофейного сиропа. Получить светлые участки на листе можно путем промакивания бумажной салфеткой. Таким же способом можно легко убрать излишек воды. Для того чтобы затемнить некоторые участки листа, необходимо взять большее количество кофейного сиропа, либо нанести кофейный слой повторно. Можно задавать направление движения в фоне – растягивать краску по диагонали, по вертикали, по кругу, расходящимися лучами и т.д.

Предлагаем вашему вниманию одну из техник кофейной живописи, которую можно эффективно использовать в работе по профилактике экзаменационного стресса.

Техника «Морские звезды»

Цель: развитие активной жизненной позиции.

Задачи: активация творческого потенциала; развитие уверенности в себе; усиление веры в позитивные изменения.

Возрастная категория: 14–16 лет и старше.

Время работы: 20–30 минут.

Инструкция:

Щедро увлажните лист бумаги широкой кистью или губкой, подхватите кофейный сироп и расходящимися лучами из центра растяните краску. Не старайтесь получить однородный цвет, пусть фон будет наполнен разными оттенками коричневого. Пока влага не впиталась, возьмите щепотку сахара и посыпьте лист. Дайте фону высохнуть, а сахаринкам выполнить волшебные превращения. Если местами сахар растворился не полностью, это придаст особый эффект работе, сахаринки будут похожи на песчинки!

Теперь нарисуйте одну или несколько морских звезд. Это обычная пятиугольная звезда. Для того чтобы она выглядела реалистичной, обведите по контуру тонкой кистью белилами. В середине каждой звезды белилами нарисуйте еще одну чуть меньшего размера (фото 1).

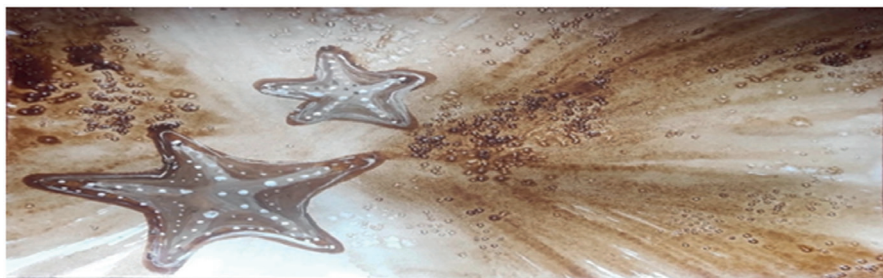


Фото 1. Морские звезды

В этой работе можно рисовать, не дожидаясь полного высыхания кофейного слоя, тогда белила будут подтягивать коричневый цвет, будет получаться мягкий переход оттенков. Детализируйте лучи звезды точками белым цветом, можно прорисовать маленькими точками и контур. Когда работа будет завершена, поместите ее в рамку.

Аналитические вопросы:

- От кого зависит решение менять мир к лучшему?
- Как изменится мир, если позитивные изменения будут направлены на вас самих?
- Запишите сферы жизни, нуждающиеся в позитивных изменениях, которым поможет ваше участие.
- Какие простые действия вы способны предпринять уже завтра с целью позитивных изменений?
- Составьте план действий на ближайшую перспективу.

Таким образом, анализируя работу, мы видим, что техника позволяет рассмотреть влияние простых действий, иногда даже элементарных, но способных сдвинуть с места решение проблем. Вера в собственные силы крепнет с каждым успешным шагом, а активная жизненная позиция позволяет расширить зону позитивных изменений!

Литература

1. Суханова С. Живи ярко, твори сердцем. – URL: <https://monecle.com/buy/40144?ysclid=lyfi1v97o5392315430>
2. Одриосола М.В. Интуитивное рисование: развитие творческих способностей средствами арт-терапии. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016
3. Гилберт Э. Большое волшебство. – URL: <https://www.labirint.ru/books/865480/?ysclid=lyfi8o1sqk72775382>

Детская тетрадь «Мой мир» как средство организации взаимодействия с родителями в вопросах социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста

Школьная В.Н.

Педагог-психолог, МДОУ Детский сад " Дельфиненок",
р.п. Средняя Ахтуба, Среднеахтубинский район, Волгоградская область

Л.С. Выготский указывал, что семья – важнейший элемент социальной ситуации развития. Именно она оказывает решающее влияние на развитие основных черт личности ребенка, формирование у него социально-нравственного потенциала. В семье закладываются исходные жизненные позиции. Ребенок овладевает социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации в обществе.

Обучение детей-дошкольников социальному опыту, накопленному человечеством, овладение культурным наследием народа, привитие нравственных норм и народных традиций – прямая функция семьи как социального института.

Рост эмоционально-психического напряжения среди взрослых приводит к распространению невротических явлений среди детей. Проблема состоит еще и в том, что дети легко перенимают образцы агрессивного поведения взрослых, повсеместно демонстрируя их в группах дошкольного образовательного учреждения. Родители активно «развивают» дошкольников: учат читать, рисовать, говорить на иностранном языке. Но, может быть, для ребенка в этом возрасте важнее душевная теплота и безусловное внимание родителей, чем академическая премудрость?

Недооценка важности эмоциональной стороны жизни, ее игнорирование ведут к заболеваниям, возрастанию числа эмоциональных взрывов и конфликтов, к гнетущему состоянию неудовлетворенности собой и окружающим миром, к трудностям установления теплых, доверительных контактов и получения социальной поддержки. Российский педагог К.Д. Ушинский отмечал, что общество, заботящееся об образовании ума, совершает большой промах, ибо человек более человек в том, как он чувствует, нежели в том, как он думает.

В связи с этим повышается актуальность социально-коммуникативного развития детей. Актуализация обусловлена особенностями социального окружения ребенка, в котором часто наблюдаются дефицит воспитанности, доброты, доброжелательности, речевой культуры во взаимоотношениях людей [2]. Содержание дошкольного воспитания данной области согласно ФГОС дошкольного образования [3] предусматривает:

- усвоение детьми норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие эмоциональной отзывчивости, общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками;
- развитие самостоятельности и умений совместной деятельности;
- формирование позитивных установок к различным видам труда, уважительного отношения к окружающим людям и семье;

– формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Главным для педагога является стремление направить детей на деятельность, в ходе которой они смогут ощутить свою самостоятельность, успешность, удовольствие от проделанной работы, удовольствие от общения друг с другом.

Взаимодействие с семьей – непереносимое условие социально-коммуникативного развития детей, которое в своей основе базируется на положительных примерах в поведении взрослых. Например, нельзя требовать от ребенка соблюдения какого-либо правила поведения, если взрослые сами не всегда ему следуют. Или как поддерживать уверенность ребенка в своих возможностях, если дома, от близких, он чаще получает порицание, чем похвалу и одобрение?

Несогласованность в требованиях, предъявляемых детям в детском саду и дома, может вызвать у ребенка чувство растерянности, обиды и даже агрессии. Поэтому крайне важно, чтобы составной частью работы по социально-коммуникативному развитию детей было повышение педагогической компетентности родителей. В соответствии с этим перед педагогом стоит особая задача: заинтересовать родителей перспективами социально-коммуникативного развития детей, вовлечь их в жизнь детского сада, сделать союзниками в своей работе. Важно активизировать и обогащать воспитательные умения родителей, поддерживать их уверенность в собственных педагогических возможностях, распространять положительный опыт воспитания в семье.

Проблемы дошкольного детства вызываются и усугубляются, в том числе, неспособностью и неготовностью некоторых семей к созданию условий для гармоничной социализации ребенка, ослаблением преемственных связей между семейным и дошкольным воспитанием. Современные родители, воспитывая детей, все больше нуждаются в помощи специалистов. Совсем не обязательно давать родителям глубокие знания, но познакомить их с основными положениями, подходами. Показать родителям, каким образом можно повысить самооценку ребенку, дать ему возможности для личностного роста, научить понимать своего ребенка, открыто и честно выстраивая взаимодействие в семье.

Можно привести немало примеров, когда вмешательство педагога-психолога, проведенная беседа с ребенком, консультация для родителей приносили безусловную пользу. Эффективная работа педагога-психолога с семьей становилась предпосылкой к формированию нового отношения родителей, способного улучшить какое-то качество личности или его свойство, облегчить адаптацию ребенка к учебному процессу или смягчить сложные семейные условия. Настоятельно требуется воспитание психологической культуры, грамотности – психологическое просвещение родителей через различные формы работы психолога с ними.

Детская индивидуальная тетрадь «Мой МИР» является приложением к разработанной нами программе по социально-коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста «Мой МИР» [1]. Программа ориентирована на детей старшего дошкольного возраста от 5 до 7 лет (дошкольники с нормативным кризисом развития), посещающих дошкольную организацию. Тетрадь ве-

дятся 2 года (старшая и подготовительная группа), отдается родителям перед уходом ребенка из детского сада.

Индивидуальная тетрадь представляет собой обычную тетрадь в клетку 48 листов. На обложку наклеивается картинка с названием тетради, именем ребенка, первой буквой его фамилии. В тетради дети выполняют различные задания: проективные методики, творческие задания, опросники.

Проективные методики – это рисуночные тесты и упражнения, в которых ребенок переносит, то есть проецирует, свои чувства, свою модель поведения, свои эмоции на рисунок. Как и прочие проективные тесты, рисуночные методики очень информативны, т. е. позволяют выявить множество психологических особенностей человека. При этом они просты в проведении, занимают немного времени и не требуют никаких специальных материалов, кроме карандаша и бумаги. Они наиболее близки детям дошкольного возраста. Но делать окончательные выводы о психологических особенностях ребенка на основе одних лишь рисуночных тестов не рекомендуется. Эти тесты дают основания для обоснованных предположений, но не для безапелляционных суждений. Окончательное заключение может быть вынесено лишь при сопоставлении особенностей рисунков с другими данными (например, с результатами наблюдений, данными беседы или дополнительных, более строгих тестов).

Творческое задание – это такая форма организации информации, где, наряду с заданными условиями и неизвестными данными, содержится указание для самостоятельной творческой деятельности, направленной на реализацию личностного потенциала и получение требуемого образовательного продукта. Грамотно организованные творческие задания способствуют развитию у детей творчества, оригинальности мышления, образной памяти, умения находить свое собственное решение, умения отстаивать свою точку зрения, импровизировать, способности к выразительному движению, целеустремленности, способности доводить начатое дело до конца, умения продолжать работу, несмотря на сложности и неудачи.

Опросник представляет собой беседу педагога с ребенком, построенной с помощью специально подобранных вопросов.

Тетради хранятся у педагога-психолога в кабинете. Просматривают их дети (каждый свою тетрадь, во время занятия) и родители (каждый смотрит тетрадь своего ребенка во время родительского собрания).

Дети с удовольствием рассматривают свои рисунки в тетради, выполненные во время прошлых занятий. Такое рассматривание сопровождается зачастую радостными эмоциями и желанием похвастать своими достижениями перед сверстником.

Наблюдая за выполнением детьми заданий в тетради, педагог-психолог может вовремя заметить ребенка, находящегося в нервно-психическом напряжении, наметить дальнейшую индивидуальную работу с ним. Наблюдая за детьми на занятии, в режимные моменты в группах, анализируя проективные методики и ответы на вопросы в индивидуальных тетрадях, педагог-психолог

делает выводы. Он составляет диагностические таблицы с результатами и итоговые заключения по группе детей в целом и каждому ребенку индивидуально.

Неотъемлемой частью работы педагога-психолога является просвещение родителей. В процессе освоения ими педагогических знаний продолжает развиваться и личность самих родителей. Профилактическая работа наиболее актуальна на сегодняшний день.

Родительское собрание является основной формой просветительской работы психолога с семьей. Полученная информация из детских тетрадей «Мой МИР» помогает определиться с тематикой родительских собраний. Если ребенок из занятия в занятие показывает свое психическое неблагополучие, то педагог приглашает его родителей на индивидуальную беседу.

На родительских собраниях педагог-психолог включает родителей в работу по индивидуальным тетрадям «Мой МИР». Рассматривая задания и рисунки детей, читая ответы детей на разные вопросы, родители улыбаются, смеются, удивляются необычным ответам, задумываются над душевными переживаниями ребенка, о которых он рассказывает педагогу-психологу. Индивидуальная тетрадь ребенка «Мой мир» помогает развивать у родителей компетентность в вопросах воспитания и взаимодействия с ребенком дошкольного возраста.

Работа родителей по детским индивидуальным тетрадям направлена на повышение педагогической культуры родителей, на усиление воспитательного потенциала семьи. Такая новая форма работы с родителями, как анализ детских рисунков и ответов, вовлекает родителей в учебно-воспитательный процесс, мотивирует их к созданию условий в семье, позволяющих ребенку нормально развиваться, обучаться, самореализовываться.

Работа с детскими тетрадями будет способствовать развитию у родителей компетентности в вопросах воспитания детей, предотвращению конфликтных взаимоотношений между родителями и ребенком, установлению благополучного психологического климата в семьях.

Литература

1. Школьная В.Н. Программа «МОЙ МИР» социально-коммуникативного развития детей (старший дошкольный возраст) // Просветительские программы родительского Университета «Мир начинается с семьи» и лучшие практики сопровождения родителей: сборник материалов регионального фестиваля просветительских программ для родителей в помощь педагогам-психологам, социальным педагогам, воспитателям дошкольных образовательных организаций; Россия, Волгоград, 15–31 мая 2024 года. / Сост. П.П. Кучагашева, И.В. Букаева; науч. ред. А.Н. Кузибецкий, Ю.О. Севостьянов. – Волгоград, РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2024.

2. Трофимова И.В. Технологии социально-коммуникативного развития дошкольников. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2021/10/22/cotsialno-kommunikativnoe-razvitiye-detey-doshkolnogo-vozrasta>

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lyfjr49j2k873528500>

Научно-практическое издание

**Актуальные вопросы комплексного сопровождения
воспитания, обучения и развития**

Сборник материалов
X Всероссийской научно-практической конференции
педагогов-психологов, социальных педагогов,
педагогов образовательных учреждений,
специалистов, работающих в системе
среднего профессионального
и высшего образования

Россия, Волгоград, 25-26 апреля 2024 года

Составитель:
П.П. Кучегашева

Научные редакторы:
А.Н. Кузибецкий, Ю.О. Севостьянов.

Ответственный за выпуск:
И.В. Букаева

Волгоградская государственная академия
последипломного образования
Редакционно-издательский центр
Государственного автономного учреждения
дополнительного профессионального образования
Волгоградской государственной академии
последипломного образования
400012, г. Волгоград, ул. Новодвинская, 19а
тел.: (8442) 60-66-25
e-mail: vgarkrio@gmail.com
Подписано в печать 8.08.2024 г.
Формат 60х84/16. Усл. печ. л. 7,21.
Тираж 300 экз. Заказ № 11/2024
Отпечатано с оригинал-макета
400012, г. Волгоград, ул. Новодвинская, 19а