Министерство образования Чувашской Республики
Бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашской Республики
Бюджетное общеобразовательное учреждение Чувашской Республики «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Министерства образования Чувашской Республики

Современные тенденции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования Чувашской Республики

Сборник материалов Республиканского форума к 100-летию государственной системы образования Чувашской Республики

г. Чебоксары,
2025 г.

Министерство образования Чувашской Республики

Бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашской Республики

Бюджетное общеобразовательное учреждение Чувашской Республики «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Министерства образования Чувашской Республики

Современные тенденции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования Чувашской Республики

Сборник материалов Республиканского форума к 100-летию государственной системы образования Чувашской Республики

г. Чебоксары,
2025 г.

УДК 740
ББК 88
С 56

Рецензенты:

Дулина Г.С. кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и социальной психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова»

Хохлова Н. А., кандидат педагогических наук, заместитель директора МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содружество» г. Чебоксары, педагог-психолог высшей квалификационной категории

Сборник материалов Республиканского форума к 100-летию государственной системы образования Чувашской Республики «Современные тенденции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования Чувашской Республики: материалы Республиканского форума (г. Чебоксары, 27 марта 2025 г.,). Сост. С. Г. Краснова, Е. П. Иванова. – Чебоксары: БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии», 2025. – 89 с.

В сборнике представлены материалы участников **Республиканского форума к 100-летию государственной системы образования Чувашской Республики «Современные тенденции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования Чувашской Республики**

© Бюджетное общеобразовательное учреждение Чувашской Республики «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Министерства образования Чувашской Республики

СОДЕРЖАНИЕ

Абрамова Т. Н. Ресурсный психологический тренинг в подготовке обучающихся к ОГЭ/ ЕГЭ: из опыта работы……5

Архипова Т. Ю., Григорьева В. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях ДОУ……..8

Бронина И. Г. Семья глазами детей…….13

Визгина Е. Н. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников средствами литотерапии……...18

Дмитриева Н. Г. Использование детских песенок в развитии эмоционального интеллекта……20

Коробова В. А. Особенности социализации студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей……..23

Краснова С. Г. Особенности разработки и реализации программ психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях…….27

Кричевская Л. В. Профилактика рискованного поведения несовершеннолетних……..37

Любимова Л. Н. Инновационные методы экологической коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста……...……...42

Мельникова Е. Н. Психолого-педагогическое сопровождение родителей и детей раннего возраста……..45

Мисякова С. С., Александрова А. А., Шидловская Т. Г., Михайлова С. Я. Цифровое благополучие и влияние мультфильмов на психику ребенка дошкольного возраста……50

Михайлова Т. Б. Социальные изменения и посттравматическое стрессовое расстройство……52

Никитина Н. А. Кейс по профилактике межличностных конфликтов между сверстниками в начальной школе……62

Николаева А. Э. Психологические аспекты развития инженерного мышления у дошкольников.....68

Орлова О. В. Использование массажных мячей в коррекционной работе педагога-психолога….71

Петрова З. Н. Формирование профессиональных намерений у несовершеннолетних студентов……74

Сергеева О. Е. Повышение уровня психологического благополучия посредством тренингов личностного роста и трансформационных игр……...80

Старостина О. А. Психологическое наставничество как новый образовательный тренд современности: роль наставничества в формировании профессионального развития педагогов - психологов детских садов города Чебоксары……..…83

Удина Т.Н. «Пятишаговый алгоритм планирования адресной помощи для целевой группы обучающихся» как пример единого методического подхода к решению педагогами-психологами своих профессиональных задач……..… 87

Шипунова А. С. Путешествие в Голландию ……94

Абрамова Татьяна Николаевна,
педагог-психолог МБУ «Центр ППМСП
«Содружество», г. Чебоксары

РЕСУРСНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОГЭ/ ЕГЭ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Срывы на экзаменах являются достаточно распространенным явлением. И, к сожалению, от них никто не застрахован. Основная причина этих срывов кроется в отсутствии у подростков адаптивных способов эмоционального реагирования на стрессовые ситуации, а также провоцируются различными видами тревожности: мотивационной, самооценочной, межличностной, школьной, экзаменационной.

В 2019 году при содействии МБУ «Центр ППМС «Содружество» г. Чебоксары в школах города был проведен мониторинг среди обучающихся 9-х и 11-х классов на предмет психологической готовности к ГИА. Было опрошено 5 780 подростков, из них 2,5% вошли в «группу риска» по уровню экзаменационной тревожности. 2,5%, казалось бы, не такая уж большая цифра, но в пересчете на количество реальных учеников эта цифра составила 145 человек. То есть, 145 обучающихся, нуждаются в дополнительной эмоционально позитивной настройке в экзаменационный период.

Таким образом, несмотря на то, что в школах подготовка к итоговой аттестации ведется в течение года, некоторым обучающимся особенно необходима дополнительная психологическая подготовка на кануне экзаменов и наша задача заключается в том, чтобы помочь им справится с эмоциональным напряжением в этот непростой период.

Одной из задач при работе с тревожностью является – формирование более реалистичного отношения к самому себе, своим возможностям и способностям, т.к. завышенные ожидания, как мы знаем и понимаем, ведут к разочарованию и усиливают последствия стрессовой ситуации. Поэтому, двигаясь к поставленной цели, важно, как можно более реалистично, объективно оценивать свои ресурсы и возможные препятствия

Ориентируясь на эти данные и на этих обучающихся, мы разработали и провели «Ресурсный психологический тренинг в подготовке обучающихся к ОГЭ/ ЕГЭ».

Основная цель: профилактика дисфункционального эмоционального состояния в период прохождения итоговой аттестации (подготовки и сдаче ОГЭ и ЕГЭ).

Задачи:

- познакомить обучающихся и помочь им освоить техники образовательной кинезиологии, способствующие сознательному изменению своего состояния

- сфокусировать сознание на внешних и внутренних ресурсах личности

- дать возможность и почувствовать, и оказать эмоциональную поддержку и принятие в лице сверстников (участников группы) и взрослых (ведущих группы).

Форма ведения: групповая

Количество участников: от 6 до 15 человек

Продолжительность: 2 академ. часа.

Структура тренингового занятия состоит из двух блоков**:** ***блок 1*** - включает в себя техники и приемы из арсенала образовательной кинезиологии, направленные на сознательное изменение своего эмоционального состояния, улучшение концентрации внимания и когнитивных процессов; ***блок 2*** - включает задания, направленные на преодоление актуальных страхов, фокусирование сознания на внутренних и внешних ресурсах личности, повышение психической активности за счет самопрограммирования. В конце тренинга каждый участник формулирует собственное «Напутствие Другу», это такие поддерживающие фразы, которые призваны оказать эмоциональную поддержку в период прохождения экзамена.

Реализация: данный тренинг проводился на базе МБУ «Центр ППМС «Содружество» г. Чебоксары в апреле 2019 г. и 2022 г. В тренинге приняли участие обучающиеся 9-х и 11-х классов школ г. Чебоксары: МБОУ «СОШ №48», МБОУ «СОШ №65», МБОУ «СОШ №12», МБОУ «СОШ №40», МБОУ «СОШ №9», МБОУ «СОШ №24», МБОУ «Лицей №2», МАОУ «Лицей №4».

Отзывы участников тренинга:

«Мне понравилось все, и все что мы прошли мне поможет на экзамене», «мне понравилась Татьяна (ведущая) и люди, которые меня окружали», «понравилось представления подсознания», «мне понравилось все, это очень полезно, особенно та часть с добрыми словами на асфальте», «все! Узнала для себя полезные вещи», «понравилось! Помогли разговором!», «все, в особенности упражнения», «время провождения, информация, примеры,

визуализация», «новые знания», «мне понравилось то, как мы избавлялись от волнения», «атмосфера проведения тренинга. Искренние наставления в помощи», «я сдам, потому что я человек, у которого есть выход!!!», «обстановка», «все. Морально подготовился», «мне понравилась обстановка, да и было комфортно, у меня есть надежда сдать экзамены», «мне очень понравился этот тренинг, он мне поможет справиться с тревогой».

Так же, в процессе занятия 84,2% участника отметили позитивную динамику своего эмоционального состояния.

Из опыта проведения данного тренингового занятия могу сказать, что многие из присутствующих ребят, т. е. почти все, впервые оказывались на психологическом тренинге. Я, как психолог и ведущая группы, предполагаю и понимаю, что для подростков с повышенной тревожностью, незнакомая обстановка, незнакомое окружение и ограниченный временной формат может явится дополнительным стресс-фактором, поэтому в начале занятия мы (я и участники) уделяем особое внимание созданию доброжелательной, доверительной атмосферы общения. А актуальная тревога, "здесь и сейчас" служит непосредственным материалом для реальной работы и бывает интересно наблюдать за ее трансформацией к окончанию занятия.

Кроме упражнений и заданий, которые я даю в процессе работы, у меня есть Волшебная Палочка, из цветной бумаги ☺, когда-то один мальчик сделал ее и подарил мне, и я беру ее с собой на тренинги. Обычно, в начале занятия я показываю ее подросткам, как метафору мысли «волшебства нет, все зависит от нас самих» и говорю: «Вот, у меня есть Волшебная Палочка из цветной бумаги», машу ею и спрашиваю: «Верите, что она волшебная?» Кто-то говорит: «Верю», кто-то ничего не говорит, кто-то говорит «не верю». Я улыбаюсь, убираю ее, и мы начинаем работу. Однажды, когда я проделывала этот трюк, махала «волшебной палочкой», человек сказал, что ощутил внутреннее тепло и энергию и ему неважно, настоящая это палочка или нет. С тех пор я заменила фразу: "Волшебства нет" на фразу: "Да воздастся каждому по вере его" ☺

Каждый раз, проводя этот тренинг, я надеюсь, что он возымеет свои плоды и ребята смогут воспользоваться в реальной жизни тем опытом, который они получают, на это занятии.

Список литературы

1. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержание, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. – М.: Эксмо, 2007. – 416с.

2. Исаев Д.И. Предупреждение реакций дезадаптации (кризисных состояний) / Обучение и воспитание детей «группы риска»: Хрестоматия. - М., Институт практ. психологии, 2000. - С.88-103.

Архипова Тамара Юрьевна,
педагог-психолог,
Григорьева Валентина Степановна,
инструктор по физической культуре
МБДОУ «Детский сад № 17» г. Чебоксары

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОУ

В последнее время увеличилось количество дошкольников, посещающих группы общеразвивающей направленности в ДОУ, которые испытывают трудности в обучении. Такие дети по решению психолого-педагогического консилиума (далее - ППк) дошкольного учреждения направляются в территориально-психолого-медико-педагогическую комиссию (далее - ТПМПК) города. Согласно заключению ТПМПК организация образовательного процесса проводится по указанной в нем образовательной программе с детьми, являющихся обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ). Также адресная помощь специалистов для детей с ОВЗ в нашем ДОУ строится по принципу комплексного подхода в индивидуальной и подгрупповой форме по прописанным направлениям работы для специалистов в заключении ТПМПК и основана на принципах партнерства, диалогичности и взаимодополняемости. Еще Г.В. Чиркина в середине XX – начала XXI веков, доктор медицинских наук, логопед, последователь идей педагога и психолога Р.Е. Левиной, неоднократно подчеркивала в своих трудах о важности комплексного подхода в работе с детьми с речевыми нарушениями, это учет особенностей и речевого, и психического развития.

Коррекционно-развивающая работа специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя) и воспитателей группы

воспитанника – это постоянный поиск конструктивных способов в оказании помощи преодоления трудностей обучения, испытывающим ребенком, т.е. ребенком с ОВЗ. На каждого ребенка с ОВЗ составляется индивидуальный образовательный маршрут (далее - ИОМ), включающий: цель, направление работы специалиста, календарно-тематическое планирование. Занятия проводятся два раза в неделю, в свободное время от основных групповых занятий продолжительностью согласно возрастным показателям по СанПиНу.

Воспитатель проводит индивидуальную работу с ребенком с ОВЗ по подгруппам и индивидуально с учетом рекомендаций специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя) в любой режимный момент.

Каждое индивидуальное коррекционно-развивающее занятие ИОМ педагога-психолога имеет четкую временную организацию - начало и конец: «ритуал приветствия», «ритуал прощания», несет комплексный подход. Комплексный подход предполагает решение нескольких разноплановых задач в рамках одного занятия (интегративность). Стоит подчеркнуть, что занятие проходит в атмосфере полного доверия между ребенком и взрослым и побуждения уверенности ребенка в собственных силах. В каждое занятие включается широкий диапазон упражнений и игр, направленных на формирование предпосылок к эмоциональному контакту, общению и развитие речи. Упражнение заканчивается прежде, чем оно наскучит ребенку. Своевременное переключение на другую деятельность происходит при помощи голосовых реакций, логических пауз и ударений, интонационных конструкций. Посторонние раздражители на занятии должны быть сведены к минимуму.

«Дети охотно всегда чем-нибудь занимаются. Это весьма полезно, а потому не только не следует этому мешать, но нужно принимать меры к тому, чтобы всегда у них было то, что делать» (Я. О. Коменский). Первоочередная задача в работе педагога-психолога с дошкольниками – это сохранение и укрепление их психологического здоровья. Индивидуальная коррекционно-развивающая работа педагога-психолога с детьми с ОВЗ способствует развитию их высших психических функций, коррекции нарушений поведения, личностных отклонений (гиперактивности, агрессивности, тревожности, а также профилактику расстройств психоэмоционального состояния). Так, например, использование счетных палочек в выкладывании фигур по образцу активизирует навыки логического мышления, развивает зрительно-пространственную координацию, мелкую моторику рук («лопата», «елка», «телевизор» и др.). Также применяемые нами нейропсихологические и кинезиологические упражнения позволяют импульсивным или медлительным детям сосредоточиться, запомнить

предстоящий материал, плавно переключиться с одного вида деятельности на другой, т.е. сделать работу детей более динамичной, насыщенной и менее утомительной.

В настоящее время проблема формирования навыков коммуникативного поведения и самоконтроля у детей с ОВЗ остается актуальной. О значении формирования коммуникативных способностей у дошкольников отразили в своих научных работах многие отечественные педагоги и психологи (О.Е. Грибова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.В. Нищева). Так, например, советский психолог М.И. Лисина отмечала: «Если у ребенка не сформирована способность к общению в детстве, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные и внутриличностные конфликты, которые у взрослого человека разрешить, произвести их коррекцию очень сложно, а иногда и невозможно». В настоящее время дети с ОВЗ имеют слабую коммуникативную способность, они часто замкнуты и не уверены в себе. Посредством создания коммуникативно-речевой среды и грамотно подобранных ролевых коммуникативных игр с учетом индивидуальных потребностей ребенка мы вовлекаем его в планомерную игру – модель социальных отношений, снятию трудностей вхождения таких детей в детский коллектив, форму познания мотивов и наделения себя ролью. Можем отметить, что только удачно подобранные игровые приемы позволяют обогатить мотивы речи, научить эффективно выражать собственные мысли и чувства, возбудить интерес к самой спланированной игре, а игра, в свою очередь, позволит развить у ребенка все психические процессы и сформировать необходимые личностные качества. Например, игры-драматизации по русским народным сказкам «Теремок», «Репка» и др., а такие игры, как «Моя семья», «Салон красоты», «Супермаркет» с использованием различных фигурок помогают сформировать навыки коммуникативного общения и самоконтроля.

В наше время проблема сенсорной интеграции у детей дошкольного возраста, т. е. имеющих нарушения слухового, зрительного, тактильного, вкусового, двигательного, обонятельного и координационного характера, стоит остро. В последние десятилетия во многих странах в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с ОВЗ активно используется метод сенсорной интеграции. Разработчиком данного метода является Джин Айрес, логопед и психолог из штата Аклахома (США), которая в процессе своей практической работы с 1976 года пришла к созданию теории нарушения работы сенсорных систем – теории дисфункции сенсорной интеграции. Более чем 70% детей, имеющих какие-либо отклонения в развитии речи, двигательной и эмоциональной сфер, проблемы с обучением, поведением, общением, имеют нарушения работы сенсорных систем. В индивидуально-ориентированной коррекционно-

развивающей работе с детьми, имеющих нарушения отработки сенсорной информации, стараемся побудить, усилить, сбалансировать и развить отработку сенсорных стимулов центральной нервной системой, т. е. помогаем ребенку получить новые собственные чувственные ощущения, активизирующие речевое развитие; тщательно подбираем для каждого ребенка различные игры и упражнения, игровые ситуации, которые увлекают и заинтересовывают ребенка - манипуляции с предметами различной текстуры (ткань, бумага, магнит, кинетический песок, камешки марблс и т. п.), игры на дифференциацию звуков, зрительных образов, пальчиковые игры, сенсомоторные игры (например, «Кошка»), упражнения для вестибулярной и проприоцептивной стимуляции с использованием вестибулярной доски, мыльных пузырей (поочередная ловля правой и левой рукой пузырей), также игры с линейным, угловым перемещением, преодолением сопротивления движению, изменением скорости.

Вся эта используемая нами игровая механика не принуждает ребенка к трудноreализуемым действиям, а просто стимулирует нервную систему, восстанавливает баланс «рецептор-рефлекс», т. е. улучшает сенсорную интеграцию, а в совокупности ведет к улучшению речи.

В рамках единого коррекционно-образовательного процесса также активно ведется работа с семьей. В трудах отечественных педагогов Л.М. Шипицыной, Л.А. Пастуховой, В.В. Ткачевой отмечается, что семья, как главный институт воспитания, играет огромную роль в полноценном развитии ребенка. В целях оказания квалифицированной психолого-педагогической поддержки родителей, имеющих детей с ОВЗ, мы используем традиционные и нетрадиционные формы работы с семьей:

- консультации, беседы (носят рекомендательный характер по результатам диагностики физического и психического развития детей, наблюдений, занятий);

- практикумы;

- индивидуальные детско-родительские занятия (обучение родителей конкретным приемам и методам сохранения и укрепления психофизического развития ребенка);

- родительские чтения (рекомендованная нами специальная литература);

- вовлечение к участию в конкурсах, акциях разного уровня.

Такие формы работы позволяют оптимизировать характер взаимоотношений в семье, снять у родителей напряжение и тревогу, создать благоприятный психологический

микроклимат в семье для максимального раскрытия имеющихся у ребенка с ОВЗ личностных, творческих и социальных ресурсов.

На наш взгляд, взаимодействие между педагогом-психологом и воспитателем имеет много аспектов, представляет собой определенную целостность и является существенным элементом в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с ОВЗ (положительная динамика психофизического развития дошкольников, создание основы для их успешной подготовки к школьному обучению, социальной адаптации в обществе).

Еще Сократ, величайший древнегреческий философ, более двух тысяч лет назад сказал: «В каждом человеке есть солнце, только дайте ему светить» и по философии Сократа, каждый из нас может познать самого себя. Это высказывание актуально и сегодня, особенно для тех, кто работает с детьми - мы можем дарить свой теплый лучик добра, любви маленьким человечкам - детям.

Список литературы:

1. Гриченок Ю.Н., Онучина Л.А. Развитие коммуникативно-речевых возможностей детей с нарушениями речи в ходе комплексной работы учителя-логопеда и педагога-психолога/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativno-rechevyh-vozmozhnostey-detey-s-narusheniyami-rechi-v-hode-kompleksnoy-raboty-uchitelya-logopeda-i-pedagoga (дата обращения: 14.04.2025).

2. Использование педагогами нейропсихологических и нейрокинезиологических упражнений, способствующих успешности решения учебных задач учащимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Методич. пособие / Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А., Ицкович М.М., Токарская Л.В. - Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2019. - 160 с.

3. Коноваленко С.В. Развитие коммуникативных способностей и социализация детей старшего дошкольного возраста. – СПб: Детство-Пресс, 2011. - 50 с.

4. Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – СПб: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. – 240 с.

5. Программа реабилитации по сенсорной интеграции «Шаг навстречу» - коррекция, развитие и воспитание детей с ОВЗ / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://multiurok.ru/files/pogramma-reabilitatsii-po-sensornoi-integratsii-sh.html (дата обращения: 14.04.2025).

6. Сиротюк А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: Практическое пособие. - М.: АРКТИ, 2008. – 60 с.

7. Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. Серия «Учебники для вузов. Специальная литература». – СПб.: Лань, 1999. – 32 с.

Бронина Ирина Георгиевна,
педагог-психолог
МБУ «Центр ППМСП «Содружество»,
г. Чебоксары

СЕМЬЯ ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ

Семья является главным фактором, обуславливающим развитие детей. Вопрос влияния взаимодействия взрослого с ребенком на формирование его личности широко обсуждался на протяжении нескольких десятилетий. Заметное внимание к семье как одному из важнейших факторов формирования личности ребенка проявилось в 20–30-х годах в трудах Т.С. Шацкой, И.П. Блонского. О роли семьи в воспитании ребенка много говорили в свое время К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, Е.А. Аркин. В качестве главных факторов, определяющих полноценное развитие детей и их межличностные отношения, выделяются атмосфера семьи, наличие эмоционального контакта у ребенка с родителями. По утверждению А.И. Захарова, дошкольный возраст представляет особую, уникальную фазу в эмоциональном развитии и формировании структуры семейных отношений, именно в семье ребенок приобретает первый опыт человеческого общения.

Согласно Л.А. Гордону, опыт общения и взаимоотношений с родителями и близкими взрослыми, приобретенный в семье, в значительной степени определяет характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми. Благодаря правильной организации общения «взрослый − ребенок», между выявленными сторонами устанавливаются эмоциональные связи, доверительные отношения: в этом случае воспитание осуществляется более успешно. Общение с родителями жизненно необходимо для ребенка, так как он нуждается в серьезном, заинтересованном отношении взрослых к себе.

В статье особое внимание уделено тому, как дети от рождения и до школы видят и воспринимают семью в зависимости от своего возраста. Так образ семьи трехлетнего ребенка и ребенка на пороге школы в корне отличаются. Очень важно рассмотреть семью не только с

точки зрения восприятия взрослых, но и с точки зрения детей. Поняв мысли и чувства ребенка возможно действительно правильно выстроить семейные отношения не только в соответствии с ожиданиями и представлениями родителей, но и опираясь на потребности и мироощущение детей.

Для того, чтобы наглядно продемонстрировать отношение детей разного возраста к семье, детям от 1 года до 7 лет было предложено 6 иллюстраций художника К. Крюгер с изображением разного состава членов семьи.

1. На первом изображении только дети и домашний питомец – собака.

2. На второй семья супружеская, только родители и домашнее животное.

3.На 3 иллюстрации представлено 2 поколения родители и бабушка с дедушкой.

4. На четвертой папа, ребенок и собака.

5. На пятой мама и дети.

6. Семья на которой присутствуют все члены семьи.

С детьми всех возрастных групп проводилась беседа по каждому изображению. Дети рассказывали о том, что они видят и чувствуют глядя на картину. Также они делились своим мнением о том, на каких картинах, по их мнению изображена семья.

С рождения ребенок выстраивает отношения с окружающими его людьми, а новорожденный и младенец в первую очередь с мамой. Для младенцев именно мама наиболее значимая фигура и эта тенденция сохраняется длительное время. Так, дети 1-2 года на представленных изображениях практически не указывали, где папа или мама, а большинство не различали и пол, что не удивительно, так как половая идентификация еще не сформирована. И на вопрос, где мама? показывают не на изображение, а на маму, сидящую рядом.

Ситуация начинает меняться после 2 лет, и уже в возрасте с 2 до 3 в иллюстрации с изображением взрослых и детей видят своих родителей и себя, т.е. говорят это моя мама, это папа, это Миша (либо говорят я). В состав семьи дети также включают домашнего питомца. Так как для детей этого возраста семья это все, кто находится с ним в квартире. В сознании ребенка уже сложился на основе опыта образ семьи, и ребенок переносит его в воображаемый мир, как бы проигрывая в нем ту семейную ситуацию в которой он живет. При этом дети уже безошибочно на фотографиях показывают не только членов своей семьи, но и других родственников.

Несмотря на то, что в раннем возрасте представления о семье еще только складываются, к трем годам ребенок четко знает своих ближайших родственников, особенно выделяя среди всех маму, поэтому на данном этапе просто жизненно необходимо, помочь детям своими действиями и примером усвоить простую истину – дом и семья, это место в котором тебя любят и о тебе заботятся.

После 3 лет восприятие семьи меняется, обрастая новым социальным опытом, знаниями, наблюдениями ребенка.

На первом изображении дети 3-4 лет в первую очередь замечали собаку. Несмотря на то, что социальный опыт взаимодействия уже приобретен, именно животные в первую очередь находят у них отклик, дети еще не вызывают такой интерес, так как именно опыт взаимодействия с детьми не достаточно накоплен.

Дети 4-5 лет выдели варенье. Особенно тут же вспомнили какое варенье они любят. «А я люблю больше малиновое», «А я пробовал только шишечное, но что-то совсем не понравилось».

Дети в возрасте 5-7 уже выделили детей. Потому что именно сверстники привлекают их особое внимание в этом возрасте, это связано с постепенным отделением от взрослого и развитием сюжетно-ролевой игры.

Но в целом как правило эта иллюстрация не вызывала у детей особого интереса, и на вопрос кто изображен и что они делают дети отвечали односложно это брат и сестра, хотят поесть варенье.

На втором изображении единственный персонаж, кто привлек внимание детей, причем всех возрастов - это собака. Взрослые без детей, так же, как и дети без взрослых не вызвали у детей никакого эмоционального отклика. Дети просто говорили, тут нарисованы папа и мама.

На третьем изображении дети 3-4 лет в первую очередь обратили внимание на родителей, дети после 5 лет на бабушек и дедушек, а вот старшие дошкольники уже заметили ребенка в углу стола. Т.е. тут мы видим, как расширяется восприятие детей от возраста к возрасту.

На следующем 4 изображении эмоции детей разделились – первые с улыбкой говорили, что это я и папа, а вторые смотрели с явной грустью, просто обозначив, кто на картинке, а вот третьи бросив беглый взгляд на изображение тут же отводили с безразличием взгляд.

Дети испытывающие положительные эмоции, тут же вспоминали и делились тем, что они делали вместе с папой, причем именно на этой иллюстрации хотя изображена девочка, даже мальчики говорили, что это я, для того, чтобы показать общность с папой.

Дети, с грустью рассматривающие образ папы, не всегда как может показаться пережили расставание с ним, некоторые отмечали, что папа много на работе, или папа с ними не играет.

Безразличие к образу чаще всего был вызван тем, что папы по тем или иным причинам в жизни нет давно, либо не сложился контакт изначально, к сожалению, бывает и так. Поэтому папам очень важно с самого раннего периода принимать участие в жизни ребенка, ведь дети в любом случае, даже при отсутствии внимания с его стороны, очень любят отцов, независимо от того как часто его видят.

На пятом изображении мы видим маму и детей. Именно к этой иллюстрации художник подошел с особой теплотой. Мама, занимающая довольно большое пространство листа, длинная рука, обнимающая детей.

Тут я задала детям всех возрастных групп такой вопрос – Как вы думаете, почему художник изобразил маму такой большой?

Дети безошибочно поняли смысл картины – «Мама она для всех», «Мамы всегда много для ребенка». Дети действительно тут воспринимают маму как человека, любви которого хватает на всех и абсолютно не важно 1 ребенок у нее или 3, или даже 5.

В завершении иллюстрация 6. Самая простая для восприятия, самая позитивная иллюстрация, где все семья в сборе в полном составе. Тут дети всех возрастов с интересом рассматривали ее, наперебой кричали, папа, мама, я, сестренка. На самом деле именно к этому изображению и не нужны были вопросы, все было понятно без слов.

В конце, после просмотра всех изображений был подведен итог одним вопросом. На каких картинках изображена семья? Детьми были выбраны 3 изображения. Семья со страшим поколением, семья мама папа дети и мама и дети. Причем один и тот же ребенок выбирал 2-3 изображения одновременно.

Мама как мы видим, на протяжении всего дошкольного возраста остается ключевой фигурой семейных отношений.

А к 6-7 годам мы приходим к тому, что из состава семьи дети начинают исключать животных, и теперь говорят, что кошки и собаки — это не члены семьи, а домашние питомцы. Т.е. растет статус семьи, ценность именно человеческих отношений. Понимание, что у каждого члена семье есть своё определенная роль для детей становится характерен четко сложившийся образ. Тем не менее, какой бы образ семьи не был близок ребенку, в любом случае, самое главное в любой семье это – понимание, любовь, и доверие.

Для того, чтобы поговорить с ребенком, договориться или что-то донести до него необходимо присесть на его уровень, не нависать над ним, а быть рядом. Так же и в плане понимания ребенка – очень важно быть на его уровне, встать в его позицию, чтобы понять, что чувствует и в чем нуждается.

Таким образом, можно утверждать, что для полноценного развития личности ребенка, обеспечения психологического благополучия семьи необходимо повышать психолого-педагогическую грамотность родителей.

Литература:

1. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – Москва: Просвещение, 1998. − 208 с.

2. Общение детей в детском саду и семье. / Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. – Москва: Педагогика, 1990. – 152 с.

3. Рахматшаева В.А. Грамматика общения. – Москва: Семья и школа, 1995. – 189 с.

Визгина Елена Николаевна, педагог-психолог,
член Чувашского регионального отделения
Федерации психологов образовании России

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЛИТОТЕРАПИИ

(результаты исследования)

Согласно стандартам дошкольного образования, одним из приоритетов современного образования является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия. Развитие социально-коммуникативной компетентности детей основывается на развитии общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, независимости, самостоятельности и целеустремленности и контроля собственного поведения, социального и эмоционального интеллекта и эмоциональных реакций, эмпатии готовности к совместной деятельности со сверстниками, развитие установок на уважение и чувства принадлежности к детско-взрослому сообществу семьи и организации.

Педагогами-психологами г. Чебоксары и г. Новочебоксарск (Визгина Е.Н., Дунаева НА., Ратманова С.А.) разработана программа психологической коррекции поведения и нарушения в развитии обучающихся «Каменные сказки» на основе технологии «литотерапия».

Сфера применения технологии – дошкольная образовательная организация, работа с детским коллективом как психолого-педагогическое сопровождение и коррекция.

Выявленные трудности целевой аудитории:

- недоверие к воспитателям;
- нервозность, агрессивное поведение;
- сниженная познавательная активность;
- устранение зажимов и блоков, связанных с общением;

- адаптацией в социуме;

- адекватной самооценкой.

Основой коррекции стала гармонизация детско-родительских отношений.

Проблемная ситуация. Воспитанники средней группы дошкольной образовательной организации испытывают трудности в выстраивании контактов между собой, а также со взрослыми (в лице родителей и педагогов), поведение детей превалирует в части повышенного индекса агрессивности, неумении решать вопросы в конструктивном русле, слушании и слышании друг друга, что отражается на когнитивных процессах, усвоении программы ООП ДОО, мотивации посещать детский сад, низких показателях социометрии группы, отсутствии лидеров в сообществе.

Диагностические методики:

- графическая методика «Кактус» М.А. Панфилова (авторская) на оценку эмоциональной сферы ребенка;

- методика самооценки «Лесенка» (по В.Г. Щур);

- изучение взаимоотношений между детьми в группе детского сада. Социологический метод игра «Секрет» Т.А. Репиной;

- выявление тревожности у дошкольников методика «Паровозик»;

- Диагностика эмоциональных отношений в семье. Методика «Цветик-восьмицветик.

Цель: развитие эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста.

Задачи:

- создание положительного эмоционального фона;

- формирование умения детей до конца выслушивать мнения оппонентов и соблюдать правила поведения на занятии;

- снятие тревожность, агрессивности и страхов;

- развитие у детей связной речи и познавательных процессов (внимание, воображение, восприятие зрительное - визуальное, слуховое - аудиальное, ощущение - кинестетическое).

Дизайн исследования: проходил в два этапа.

Первый - поисковый (сбор материала и его систематизация).

Второй этап – практический и прогностический, на основе теоретического осмысления материала строилась работа над программой.

Форма проведения: программа рассчитана на детей возраста 4-5 лет, работа строится индивидуально или по подгруппам 6-8 человек.

В экспериментальной группе - 55 детей из них 29 девочки и 26 мальчик, воспитанники средней группы (4-5 лет).

В контрольной группе – 55 детей из них 33 девочки и 22 мальчика, воспитанники средней группы (4-5 лет). Наполняемость групповых помещение детьми предусмотрено СанПиНом.

Наблюдение специалиста за испытуемыми детьми проводилось в непринужденной групповой обстановке в течение дня. Методики, предполагаемые индивидуальное обследование проходили с согласия родителей (законных представителей) в присутствие родителей в кабинете педагога-психолога.

Итак, показатель эмоционально-волевой сферы для контрольной группы практически не изменился и составил 69,5% детей в начале года и 73,8% детей в конце учебного года. В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика формирования эмоционально волевой сферы у детей, достигнутая благодаря тому, что работа над программой «Каменные сказки» велась в системе. В начале года этот показатель составлял 67,3 % детей, а на конец года - 85,8 % детей показали положительный результат в работе. Такие результаты были достигнуты благодаря тому, что для каждого ребенка были созданы условия для развития, учитывающие его индивидуальные способности и потребности, пространственная среда для развития, а также использование современных технологий и методов обучения, соответствующих развитию.

Литература:

1. Еремицкая И.А. Весенние-психолого-педагогические чтения [Электронный ресурс]: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти почетного профессора АГУ А.В. Буровой (г. Астрахань, 19 апреля 2022 г.) / сост. И.А. Еремицкая. – Астрахань : Астраханский государственный университет, 2022. – 246 с. - С. 192.

2. Митина Л.М. Стратегия и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика /под ред. Л.М. Митиной // Сборник научных статей. – М.: Психологический институт РАО. – 308 с. [Электронное издание]. – С. 256

Дмитриева Н. Г., педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад №145» г. Чебоксары

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕТСКИХ ПЕСЕНОК В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В эпоху виртуальной реальности и засилья гаджетов в жизни не только взрослых, но и детей, развитие эмоционального интеллекта как никогда актуально. Современные научные исследования показывают, что успешность человека в современном обществе определяется не столько академическими знаниями и уровнем общего интеллекта, сколько умением управлять своим эмоциональным состоянием и эмоциональным состоянием других людей. Большой процент успеха в социальной и личной сферах жизни обусловлено именно уровнем развития эмоционального интеллекта.

10 лет назад впервые в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования появляется фраза эмоциональный интеллект. И уже в федеральной образовательной программе дошкольного образования выделяется понятие эмпатия.

Эмпатия не отъемлимая часть психоэмоционального комфорта участников образовательных отношений. Эмпатию часто путают с сочувствием, хотя на самом деле между этими понятиями существует значительная разница. Проявляя сочувствие, мы обращаем внимание на собственные эмоции и чувства, говоря, например, «Мне было грустно услышать об этом», в то время как, проявляя эмпатию, мы концентрируемся на эмоциях другого человека: «Тебя, наверное, это очень расстроило?»

Эмоциональный интеллект имеет несколько составляющих. Первая – это способность осознавать свои эмоции, понимать, что вы чувствуете здесь и сейчас. К сожалению, в современном мире у людей очень низкий уровень осознания своих эмоций. Если спросить у взрослого человека, что он чувствует в данный момент, то чаще всего он затруднится ответить. Осознание того, что вы чувствуете, помогает, в первую очередь, избежать эмоциональной каши, которая приводит к огромному количеству проблем.

Второй момент – понимание причины, почему вы чувствуете ту или иную эмоцию, умение находить причинно-следственную связь. Если мы говорим о воспитании в себе эмоционального интеллекта, то всё начинается с двух шагов: понимание эмоции и осознание причины её возникновения.

Третья составляющая эмоционального интеллекта — эмпатия – способность распознавать эмоции другого человека. Часто жалость принимают за эмпатию, но это далеко не то же самое. Эмпатия – это сочувствие, умение разделить эмоцию другого человека, при этом не перенося её на себя.

Следующая составляющая – управление эмоциями. Если вы освоили два первых пункта, вы сможете управлять своим эмоциональным состоянием. Люди часто путают эту способность

с эмоциональной холодностью. Зачастую человек, который упаковывает свою злость внутрь себя, просто запрещает себе что-либо чувствовать. Управление эмоциями – это именно способность их чувствовать, любые, и позитивные, и негативные, но при этом уметь остановить в нужный момент.

В настоящее время взрослыми принято направлять все усилия на развитие интеллектуальной сферы ребёнка. Развитие социальных навыков и эмоционального интеллекта отодвинуто на второй план. Эмоции играют важнейшую роль в развитии и жизни дошкольника. С помощью эмоций ребёнок воспринимает окружающий мир и учится реагировать, на происходящее вокруг него.

Важным инструментом, играющим ключевую роль в развитии эмоционального интеллекта, является детская песня. Детские песни представляют собой отдельное музыкальное направление.

Песня как средство развития эмоционального интеллекта реализует ряд целей:

- позволяет преодолеть психологическую защиту ребенка – успокоить или наоборот, активизировать, настроить, заинтересовать;

- повышает самооценку на основе самоактуализации;

- способствует отреагированию чувств;

- помогает переживать катарсис;

- развивает эмпатические способности;

- помогает укрепить отношения с другими детьми, способствует установлению и развитию межличностных отношений;

- увлекает и оказывает сильное успокаивающее воздействие на большинство гиперактивных детей;

- замкнутые, скованные дети становятся более спонтанными и развивают навыки взаимодействия с другими детьми.

Мелодии и песенки из детства мы помним всю жизнь. Слушая детские песенки, дети учатся сопереживать, радоваться и грустить, развиваются в эмоциональном плане. Проанализировав современные детские песни, мы остановились на двух авторах, чьи произведения можно использовать как средство развития эмоционального интеллекта.

1. Программа «Все эмоции друзья! На все имею право я!». Год выпуска 2024. https://vk.com/market/product/programma-razvitia-emotsionalnogo-intellekta-211937382-8945929.

Автор текстов - Ю. Кузнецова, автор музыки и моторной программы - Ю.Дерябкина.

В программу входят: конспекты занятий, видеоматериалы, плюсы и минусы песен, а также ноты на следующие эмоции:

- страх («Пугалочка», Body Percussion);
- грусть («Грустинка» игру можно проводить с клавесами или с ложками);
- отвращение;
- удивление (игра с элементами Body Percussion, играть можно в кругу или сидя на стульях);
- почемучка (игра со стаканчиком - почемучкой);
- стыд («Стыдно», игра с мячиком);
- доверие;
- злость («Злючка»);
- радость.

Завершается программа песней «Ушки-послушки», в которой соединены все эмоции.

2. Следующий автор А. Логачевская «Музыкальная подписка 2024». https://logachevskaya.ru/musicsubscription#rec701735917

В подписку входит:

- картинка на эмоцию;
- песня о чувстве или эмоции (стыд, стеснительность, жалость, отчаяние, злость, скука, удивление, радость, страх, доверие);
- музыкальная игра на взаимодействие группы.

Песня как часть занятия, позволяет создать условия для эмоционального диалога часто даже в тех случаях, когда другие способы исчерпаны. Контакт с помощью песни безопасен, ненавязчив, индивидуализирован. Песня, имея большое влияние на физиологию, благотворно воздействует через телесный уровень на эмоциональное состояние детей.

Список литературы

1. Кисилева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – Спб.: Речь, 2007. – 160 с.
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2023. – 224 с.
3. https://rospsy.ru/node/127.

Коробова Вероника Александровна,
педагог-психолог,
БОУ «Центр образования
и комплексного сопровождения детей»
Минобразования Чувашии

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена особенностям социализации студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Раскрываются основные трудности, с которыми сталкиваются такие студенты в образовательной среде, включая социально-психологические, бытовые и учебные аспекты. Особое внимание уделяется роли педагогов и кураторов в процессе сопровождения, формированию позитивного психологического климата и развитию коммуникативных навыков. Описываются положительные личностные качества студентов-сирот и предлагаются формы поддержки, направленные на успешную интеграцию в образовательное и социальное пространство. Обоснована необходимость комплексного подхода к социализации данной категории молодежи.

Ключевые слова: социализация, дети-сироты, студенты, адаптация, педагогическая поддержка, психологическая помощь, образовательная среда, наставничество.

Актуальность темы, связанной с особенностями социализации студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не вызывает сомнений в современных условиях. Воспитание и поддержка данной категории молодёжи представляют собой сложный и многогранный процесс, который требует от образовательных учреждений не только педагогических усилий, но и психологического и социального сопровождения. Студенты этой группы, поступая в колледжи, техникумы и вузы, сталкиваются с целым рядом барьеров, преодоление которых возможно лишь при наличии целенаправленной, продуманной и доброжелательной среды. Важны не только государственные программы, но и личное участие педагогов, кураторов, которые играют важную роль в обеспечении полноценного процесса социализации этих молодых людей.

Целью данной работы является исследование специфики социализации студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; выработка практических рекомендаций; также возможность предложить инструменты, способные помочь им преодолеть

барьеры и стать полноценными участниками образовательного и социального пространства. Это особенно важно в современных условиях системы образования, где значительное внимание уделяется вопросам инклюзии, индивидуализации обучения и создания комфортной образовательной среды.

Задачи включают в себя, во-первых, анализ социально-психологических трудностей, характерных для данной категории студентов. Это позволит глубже понять внутреннюю картину их переживаний, барьеров и способов адаптации. Во-вторых, необходимо рассмотреть бытовые и образовательные сложности, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения. Это поможет определить, какие именно аспекты требуют наибольшего педагогического и психологического внимания. В-третьих, важно описать положительные качества и ресурсы этих студентов, поскольку именно на них можно опираться в построении стратегии поддержки. И, наконец, в-четвёртых, мы рассматриваем практические формы сопровождения, которые оказываются наиболее эффективными в условиях образовательной организации.

Процесс социализации представляет собой усвоение норм, ценностей, моделей поведения, необходимых для полноценной жизни в обществе. Это включает в себя не только знание правил, но и умение жить среди других людей, строить отношения, работать в коллективе, отстаивать свои интересы и, при необходимости, принимать помощь. В случае со студентами-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, данный процесс значительно осложнён как внешними обстоятельствами, так и внутренними личностными барьерами. Им часто недостаёт базового жизненного опыта. Это проявляется в виде низкой самооценки, недоверия к окружающим, страха перед неудачей, повышенной тревожности и недостаточной уверенности в себе. Им трудно выстраивать коммуникацию, выражать чувства и устанавливать доверительные отношения, что, в свою очередь, затрудняет процесс адаптации в образовательной среде [5].

С точки зрения бытовой составляющей, у этих студентов также наблюдаются некоторые пробелы. Им часто не хватает элементарных навыков самообслуживания, знания в области финансовой грамотности, планирования личного времени и ресурсов. Нередко они оказываются неготовыми к самостоятельной жизни. Эти бытовые пробелы осложняют учебный процесс, так как молодые люди сталкиваются с необходимостью одновременно справляться как с обучением, так и с решением каждодневных задач, которые для их сверстников являются обыденными и привычными [4].

Учебная среда также представляет собой определённое испытание. Студенты из числа детей-сирот, и детей, оставшихся без попечения родителей, часто испытывают трудности в установлении контакта с педагогами и сверстниками. Им тяжело принимать правила и нормы коллектива, выражать своё мнение, участвовать в групповой работе. Они нередко чувствуют себя одинокими и изолированными, что может перерасти в отказ от участия в студенческой жизни и даже в академическую неуспеваемость. К этому добавляется недостаток мотивации к обучению, обусловленный неопределёнными жизненными целями и заниженной верой в свои силы. Получается мотивационный кризис у таких студентов — это не личностная слабость, а отражение недостатка внешней поддержки и одобрения, с учетом их предыдущего опыта.

Тем не менее, несмотря на сложности, у студентов из числа детей-сирот, и детей, оставшихся без попечения родителей, имеются и положительные личностные качества, которые, при соответствующем подходе, становятся ресурсом. Среди них — высокое стремление к самостоятельности, умение адаптироваться к изменениям, стремление к независимости и способность ценить оказанную помощь. Эти качества формируются в условиях постоянной необходимости полагаться на себя, принимать решения и справляться с трудностями. Именно на эти внутренние ресурсы возможно опираться при проведении работы по социализации [3].

Ключевую роль в процессе успешной социализации играют педагог и куратор. Именно они, находясь рядом со студентом в повседневной образовательной среде, могут создать условия для формирования доверительных отношений, помочь сформировать уверенность в себе, развить коммуникативные навыки. Важно, чтобы такой специалист обладал не только профессиональными знаниями, но и эмпатией, умением услышать и поддержать. Создание благоприятного психологического климата в группе, индивидуальный подход, работа с личной мотивацией и участие в досуговой жизни студентов позволяют сформировать ощущение принадлежности к сообществу, что имеет первостепенное значение для социализации.

Практика показывает, что большое значение имеют формы социальной и психологической поддержки. Среди них особенно эффективными являются наставничество, когда более опытный взрослый помогает молодому человеку справляться с жизненными трудностями; участие в групповых тренингах, направленных на развитие коммуникации; организация клубов по интересам и вовлечение в студенческое самоуправление. Всё это способствует расширению круга общения, укреплению социальных связей и формированию ответственности за свою

жизнь. Важно, чтобы образовательная организация не ограничивалась только учебным процессом, а также создавалось пространство для развития личности.

Особое внимание следует уделить развитию финансовой и бытовой грамотности. Это могут быть практические курсы, мастер-классы, сопровождение в решении бытовых вопросов, таких как аренда жилья, оформление документов, составление личного бюджета. Такие знания имеют прямое прикладное значение и помогают снизить уровень тревожности у студентов, повысить их уверенность в завтрашнем дне [2].

Таким образом, социализация студентов из числа детей-сирот, и детей, оставшихся без попечения родителей — это процесс, требующий комплексного, целенаправленного и индивидуального подхода. В условиях внимания, заботы и последовательной работы со стороны специалистов, у этих студентов есть возможность не просто успешно адаптироваться к условиям жизни в обществе, но и реализовать свой внутренний потенциал, добиться профессионального и личностного роста. При таком подходе процесс социализации превращается не просто в адаптацию, а в путь становления зрелой, ответственной и целеустремлённой личности.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. (ред. от 13.07.2020): [принят Государственной Думой 21.12.2012: одобрен Советом Федерации 26.12.2012] // Консультант Плюс: справочно-правовая система. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.04.2025).
2. Валиева, Ф. М. Место средних специальных учебных заведений в социализации личности / Ф. М. Валиева // Среднее профессиональное образование. – 2023. – № 9. – С. 40–44.
3. Гайсина, Г. Г. Сопровождение замещающей семьи как новый вид профессиональной деятельности / Г. Г. Гайсина. – Уфа: АСТАРТА, 2020. – 128 с.
4. Жилина, Л. А. Модель социально-педагогического сопровождения студентов-сирот в условиях вуза / Л. А. Жилина // Cyberleninka: научная электронная библиотека. – Омск, 2021. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-sotsialno-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-studentov-sirot-v-usloviyah-vuza/viewer (дата обращения: 10.04.2025).
5. Реан, А. А. Социальная защищенность детей-сирот / А. А. Реан // Профессиональное образование. – 2007. – № 2. – С. 5.

Краснова Светлана Гурьевна,
кандидат психологических наук,
доцент БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Целевыми ориентирами современной психологической службы являются психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, основных и дополнительных образовательных программ, оказание психолого-педагогической помощи целевым группам детей и обучающихся в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Достижение этих целей возможно при системной и последовательной работе психологической службы, чему способствует разработка программ психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях.

Программа психолого-педагогического сопровождения является инструментом психологической службы общеобразовательной организации, имеющий комплексный характер, разрабатываемый и применяемый для стимулирования развития личности в условиях образовательных организаций, преодоления конкретных проблем целевых групп обучающихся, предупреждения психологического неблагополучия.

Программа психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях разрабатывается на основе следующих нормативно-правовых документов.

1. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1].
2. ФГОС ДО [2], ФГОС НОО [5], ФГОС ООО [8], ФГОС СОО [10], ФГОС СПО [11].
3. ФОП ДО [3], ФООП НОО [6], ООО, СОО, ФАОП НОО для обучающихся с ОВЗ [7] и др.
4. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования)» [12].
5. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Под ред. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – 120 с.

6. Методические рекомендации по планированию и реализации образовательной деятельности ДОО в соответствии Федеральной образовательной программой дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.edu.gov.ru/document/8a9cc6ca040d8c6dd31a077fd2a6e226/download/5633/ и др.

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (с. 11. п. 3. «Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования») и Федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней включают в себя требования к:

- структуре основных образовательных программ;

- условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

- результатам освоения основных образовательных программ.

Функциональная карта вида профессиональной деятельности профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования) предполагает:

- участие в разработке и реализации программ развития универсальных учебных действий, программ воспитания обучающихся, программ коррекционной работы;

- разработку и реализацию дополнительных образовательных программ, направленных на развитие психолого-педагогической компетентности педагогических и административных работников, родителей (законных представителей) обучающихся.

Педагог-психолог принимает непосредственное участие в разработке разделов ООП с учётом выделенных в профессиональном стандарте направлений деятельности (психодиагностика, психопросвещение, психопрофилактика, психоконсультирование, коррекционно-развивающая работа, психологическая экспертиза) и разрабатывает дополнительные образовательные программы.

Относительно типов, видов образовательных программ отметим, что в Международной стандартной классификации образования существует несколько типов образовательных программ: типовая, модифицированная, а также экспериментальная и авторская.

Типовая программа служит шаблоном и утверждается Министерством образования Российской Федерации и рекомендована Управлением дополнительного образования в качестве примерной. Модифицированная программа основывается на типовой, но учитывает особенности конкретного учреждения. В её основу положена примерная (типовая программа), которая изменена с учетом особенностей образовательного учреждения, возраста и уровня

подготовки обучающихся, режима и временных параметров осуществления деятельности, нестандартности индивидуальных результатов обучения и воспитания. Коррективы вносятся в программу самими педагогами-психологами и не затрагивают концептуальных основ организации образовательного процесса, традиционной структуры занятий, присущих исходной программе, которая была взята за основу.

Экспериментальная программа возникает в ответ на необходимость изменений и может включать новые методы, технологии. Экспериментальная программа разрабатывается педагогом-психологом с целью решения какой-либо практической задачи, связанной с преодолением определенных трудностей в образовательном процессе. На работу по экспериментальной программе должно быть разрешение методического совета и руководителя образовательного учреждения. После этого она обязательно проходит апробацию. В случае выявления новизны предложений автора экспериментальная программа может претендовать на статус авторской. Обязательное условие отнесения образовательной программы к разряду авторских – её новизна. Она должна быть полностью создана педагогом-психологом (или коллективом авторов) и принадлежать ему (им) на правах интеллектуальной собственности. Как правило, эта программа предполагает реализацию собственного подхода педагога-психолога к традиционным темам.

Авторская программа требует документального доказательства новизны и принадлежности этой новизны именно данному автору. Для этого претендент на авторство в пояснительной записке к программе должен убедительно показать принципиальные отличия его разработки от подходов других авторов, решающих сходную проблему. Авторская программа должна быть рекомендована к использованию методическим советом и утверждена руководителем учреждения.

По категориям образовательные программы делятся на: основные и дополнительные.

К основным образовательным программам относятся общеобразовательные. Сюда входят программы дошкольного, начального, основного и среднего образования. Это базовая программа, которую проходит каждый ребенок, обучающийся, посещая дошкольное образовательное учреждение и школу.

К дополнительным образовательным программам отнесены общеразвивающие, которые могут быть направлены, например, на обучение эффективному общению.

В соответствии с видами деятельности можно выделить коррекционно-развивающие, просветительские, профилактические психолого-педагогические программы или выделяются еще образовательные (социально-психологические) программы (проекты).

Основными требованиями к психолого-педагогическим программам являются:

- теоретическое обоснование по выбранной проблеме практической деятельности с акцентом на современные концепции и существующие разработки;

- соотнесение целей и задач с актуальными проблемами в образовательной и социальной средах;

- инновационную составляющую предлагаемых программ, технологий;

- отечественный и зарубежный научный опыт для решения диагностических, консультационных, коррекционных, просветительских, профилактических задач;

- привлечение современных цифровых технологий в реализации целей и задач работы психолога образования.

Все виды программ требуют одобрения руководства образовательного учреждения.

В соответствии с ФГОС структура программы психолого-педагогического сопровождения содержит разделы: целевой, содержательный и организационный.

«Целевой раздел» вбирает в себя пояснительную записку, планируемые результаты. Составляющими «Пояснительной записки» являются следующие структурные элементы.

1. Актуальность и перспективность программы.
2. Научная обоснованность программы.
3. Вид программы. Например, образовательная (просветительская) психолого-педагогическая программа для родителей.
4. Цель.
5. Задачи.
6. Адресат.
7. Продолжительность курса.
8. Практическая направленность. Сведения о практической апробации программы на базе образовательного учреждения (если проведена апробация).

Планируемые результаты реализации программы включают:

- поддержание психологической безопасности и комфортности среды общеобразовательной организации;

- привитие обучающимся навыков преодоления трудных жизненных ситуаций через внедрение образовательных, просветительских и профилактических программ;

- достижение личностных и метапредметных результатов освоения основной или адаптированной образовательной программы в соответствии с подгруппами универсальных учебных действий;

- скорректированное поведение обучающихся, варьирование развития познавательной сферы, нивелирование трудностей в обучении с помощью психокоррекционных развивающих программ;

- обеспечение соответствия компетенций содержанию деятельности у педагогов-психологов, реализующих мероприятия по профилактической работе с целевыми группами обучающихся;

- повышение эффективности образовательного процесса при работе с разными категориями обучающихся.

«Содержательный раздел» включает учебно-тематический план программы (в таблице содержатся перечень разделов и тем, количество часов по каждому разделу, формы занятия).

Содержание программы предполагает перечень и описание программных мероприятий, функциональные модули, дидактические разделы; структуру занятий (вводная, основная, заключительная часть); темы (количество часов); занятия 1.,2. и т.д.; (Упражнение 1), их цели. Содержание включает описание заданий и упражнений (краткое описание каждой темы с выделением основных понятий и видов деятельности обучающихся, подлежащих освоению).

Следующий, «Организационный раздел», содержит:

- требования к условиям реализации программы: (требования к специалистам, реализующим программу);

- требования к материально-технической оснащенности учреждения для реализации программы (помещение, оборудование, инструментарий и т.д.);

- перечень учебных и методических материалов, необходимых для реализации программы;

- психолого-педагогические условия реализации программы.

Психолого-педагогические условия реализации ООП прописаны в п. 28 ФГОС НОО, п. 25 ФГОС ООО. Они следующие:

- преемственность содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к начальной ступени общего образования;

- учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся;

- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской общественности;

- вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса; диверсификацию уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень учреждения);

- вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза).

В «Приложении» содержатся сценарии проведения занятий, раздаточный, стимульный, дидактический материалы. Список литературы выполняется в соответствии с требованиями ГОСТ.

В программах указываются целевые группы, являющиеся ключевыми участниками программы (подпрограммы).

Вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса может включать следующие направления.

1. Сохранение и укрепление психического здоровья детей и обучающихся
2. Формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни
3. Формирование коммуникативных навыков в образовательной среде и.д.

Психолого-педагогическая программа может иметь подпрограммы

4. Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса в адаптационный период.
5. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся «группы риска»
6. Подпрограмма коррекционно-развивающих занятий по снижению агрессивного поведения обучающихся младшего школьного возраста»
7. Подпрограмма коррекционно-развивающих занятий по снижению синдрома гиперактивности обучающихся младшего школьного возраста».
8. Подпрограмма по профилактике суицида и др.

Перечислим целевые группы, в отношении которых разрабатываются и реализуются программы психолого-педагогического сопровождения.

I. Нормотипичные обучающиеся.

II. Обучающиеся, испытывающие трудности в обучении.

III. Уязвимые категории детей.

1. Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации:

1.1. Обучающиеся с ОВЗ, дети-инвалиды.

1.2. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

1.3. Дети с отклоняющимся поведением.

2. Одаренные дети.

Целевая группа предполагает обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в отношении которых реализуются различные виды и формы психологической помощи.

Программа адресной психологической помощи (поддержки) – это целевая (персонифицированная) последовательность мер и/или мероприятий психологической службы в общеобразовательных организациях, направленная на психологическую помощь определенной целевой группе обучающихся. Она может быть разработана в образовательной организации или выбрана из реестра апробированных программ адресной психологической помощи целевых групп детей, которые содержатся в методических рекомендациях [Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации / Под ред. группы авторов в составе: Рубцов В.В. (руководитель) и др. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020.]. Также в этих рекомендациях содержатся проверенные на валидность и надежность диагностические методики.

В плане содержательного и методического обеспечения реализации программ детей с ОВЗ отметим следующее. При разработке программы адресной психологической помощи детям с ОВЗ следует обеспечить:

1) осуществление индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психического и (или) физического развития, индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК);

2) определение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов;

3) определение особенностей организации образовательного процесса для рассматриваемой группы детей в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка;

4) обеспечение дифференцированных условий образования:

- оптимальный режим учебных нагрузок;

- вариативные формы получения образования и специализированной помощи в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии;

- коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса;

- учет индивидуальных особенностей ребенка;

- соблюдение комфортного психоэмоционального режима;

5) создание условий, способствующих освоению детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального, либо основного, либо среднего общего образования и их инклюзии в образовательном учреждении;

6) использование современных технологий, в том числе информационных, компьютерных для оптимизации образовательного процесса, повышения его эффективности, доступности.

При реализации психолого-педагогических программ для детей целевых групп рекомендуется предусмотреть консультационную подготовку родителей (законных представителей). Осуществление психолого-педагогического сопровождения обучающихся возможно исключительно с согласия родителей (законных представителей) ребенка.

При проведении индивидуальных и групповых занятий с детьми в рамках реализации программ адресной психологической помощи важно руководствоваться установленными санитарно-эпидемиологическими требованиями.

Механизмом реализации психолого-педагогических программ могут явиться:

- предмет «Психология» в школе;

- внеурочная деятельность;

- классные часы;

- создание сообщества обучающихся, подросткового клуба. Форматом их проведения являются очный и дистанционный.

Выводы

1. Требования к структуре, содержанию и условиям реализации программ психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях определены в «Законе об образовании в Российской Федерации», в ФГОС разного уровня, профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования») и в др. документах.

2. Педагог-психолог принимает непосредственное участие в разработке разделов и реализации ООП с учётом основных направлений его деятельности.

3. Соблюдение требований к структуре программы позволит обосновать деятельность психолога в рамках практической работы с субъектами образовательного процесса.

Таким образом, разработка программ психолого-педагогического сопровождения позволит психологическим службам образовательных организаций отструктурировать педагогом-психологом свою профессиональную деятельность и обеспечить качество выполняемых функций.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 №30384) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f92

3. Приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 №1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 №71847) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_435832/bd991b8dc2f873841470d7d5580dfaba74717da7/

4. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. №1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/

5. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100) https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/

6. Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 N 372 (ред. от 19.03.2024) Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 N 74229) https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_NOO.pdf

7. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1023 (ред. от 17.07.2024) Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Зарегистрировано в Минюсте России 21.03.2023 N 72654) http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220005.

8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (с изменениями и дополнениями) https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/

9. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/

10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования" (с изменениями и дополнениями) https://base.garant.ru/70188902/

11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 3 июля 2024 г. № 464 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования» https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409416079/

12. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 N 514н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 N 38575) https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/1d5a331e22b04694fd4ed9299de5f0008af6c799/ .

13. Постановление Правительства РФ от 5 апреля 2022 г. N 588 "О признании лица инвалидом" (с изменениями и дополнениями) https://base.garant.ru/403829132/

14. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации / Под ред. группы авторов в составе: Рубцов В.В. (руководитель) и др. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 120 с. https://www.rospsy.ru/node/930

15. Международная стандартная классификация образования 2011 https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-ru.pdf .

Кричевская Л.В., педагог-психолог
МАОУ «СОШ №61 им. С. В. Капранова»
г. Чебоксары

ПРОФИЛАКТИКА РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация: в статье представлен опыт работы педагога-психолога по профилактике рискованного поведения несовершеннолетних. Раскрыты основные ключевые аспекты работы педагога-психолога при выстраивании профилактической работы с обучающимися, имеющих рискованное поведение.

Ключевые слова: рискованное поведение, риск, профилактика, девиантное поведение, подросток, психолог-педагогическая помощь.

«Если ты думаешь на десятилетия вперёд – посади дерево.
Если ты думаешь на век вперёд —
воспитай человека». (Восточная мудрость)

В современной школе перед педагогами- психологами поставлены важнейшие задачи.

1. Создать комфортную и безопасную окружающую среду в образовательном пространстве.

2. Содействовать раскрытию и реализации творческого потенциала обучающихся, развитию умственных способностей, вовлечение в проектную деятельность.

3. Своевременное выявление обучающихся имеющих склонности к девиантному поведению.

4. Проведение коррекционно-развивающей работы и оказание психолого-педагогической помощи с обучающимися, имеющими различные виды девиации и т.д.

А ФГОС накладывает на школы обязательства не только по обучению, но и воспитанию подрастающего поколения как достойного гражданина своей страны. Поэтому важно своевременно выявлять и профилактировать все возможные риски, с которыми сталкиваются подростки.

Основная цель психологической профилактики рискованного поведения несовершеннолетних – качественное изменение микросоциума подростка.

Основные задачи – создание благоприятной окружающей среды способствующей гармоничному развитию личности и снижение негативного воздействия внешней среды.

Главный акцент в работе педагога-психолога занимает именно первичная, или превентивная профилактика. Все мы знаем, что легче не допустить отклоняющегося поведения, чем менять уже сформированные привычки, убеждения, взгляды. Но если уже это случилось, то это тоже не повод опускать руки.

Первое, на что важно обратить внимание, то, что мы имеем дело с подростками. Нет необходимости описывать все характерные особенности подросткового периода, отметим только важные для нас маркеры – внутренний бунт, чувство взрослости, желание свободы, желание самоутвердиться, желание попробовать атрибутику взрослости, потеря авторитета взрослого в глазах подростка, ощущение, что его взрослые не понимают, желание чтобы прислушивались к его мнению, получение признания, значимость референтной группы, эмоциональная нестабильность. Другими словами, риск – это стихия подростка. Можно поставить знак равно между словами подросток и риск. И риск, это не всегда про плохо. Это про желание что-то изменить в своей жизни, быть замеченным, проявиться в чем-то. Часто дети просто не осознают, что поведение рискованное, они просто так "играются", не понимая ни границ, ни ответственности. Основное влияние на подростка оказывает среда. Подросток хочет либо привлечь внимание, либо что-то доказать, либо сделать назло, либо стать частью чего-то большого, а может он просто внушаем или боится сказать «нет». Поэтому важно выяснить мотив. Важно не бороться с самим рискованным поведением, важно понять, какую потребность ребенок пытался закрыть. Постараться понять, что повлияло на принятие такого решения, или подтолкнуло к такому действию. Вывести на осознание непродуктивности такого поведения. Восприятие происходящего через призму «это мне помогает развиваться делает меня лучше» или «это меня разрушает». Обучающимся важно дать мягко понять: Я тебя слышу, проблему понимаю, но одобрить такое поведение не могу, потому что это «не норма». Поэтому придется меняться. Научить закрывать свои потребности более экологично. Понимание этого педагогом-психологом приводит к отсутствию осуждения подростка с рискованным поведением и поиск возможностей эффективной помощи. Значит - взрослый (психолог, педагог) должен стать скорее взрослым другом, чем ментором. Замечено, когда разговариваешь с детьми не с позиции выявить и наказать, а с позиции «мне просто интересно, что там произошло», «мне интересно, что ты думаешь по этому поводу», «мне важно знать твое мнение», «мне важно знать твою правду», «что ты чувствуешь, когда делаешь это или думаешь об этом», «что натолкнуло тебя

на такую мысль» дети скорее раскрываются и даже рады обсуждать эти и другие темы. Ведь им так важно внимание и признание. Обучающийся должен чувствовать, что психолог заботится только о том, как им помочь. Важно создать с подростками чувство безопасности, доверия и при этом уважения - подросток должен быть уверен, что его выслушают, помогут и при этом для них очень важна конфиденциальность. Конфиденциальность в нашей школе создается так: аккуратно, не привлекая внимание, происходит первый разговор с обучающимся, мы договариваемся о возможности следующей встречи. Происходит обмен телефонных номеров и далее посредством сообщений договариваемся о дальнейших встречах. В школе можно (и нужно) вести наблюдение, но выдергивать его при других обучающихся и педагогов лучше не стоит. Детям нравится такой формат работы, они чувствуют уважение к себе. Также в школе стоит ящик «Запись к психологу», где обучающиеся (и при необходимости родители) заполняют бланк записи, указывают свои данные, телефон для последующей связи и записи на консультирование. Доверительный контакт легче выстроить, если подростки видят, что их тайна остается тайной. А задача психолога – не наказать, а помочь разобраться, с учетом интересов самого подростка.

Важно проводить профилактические мероприятия (тренинги, беседы) с обучающимися. Замечено, что после таких мероприятий резко возрастает количество обучающихся, желающих записаться на индивидуальную консультацию.

Начиная любую профилактику, важно правильно выстроить алгоритм работы, а для этого необходимо:

- знать виды рискованного поведения;

- понимать, кто является субъектами профилактики;

- оценить, какими ресурсами мы обладаем (время, люди, возможности);

- выстраивание доверительного контакта

- собрать исчерпывающую информацию, оценить возможные риски, выстроить план работы.

А теперь разберем подробнее.

1. Виды рискованного поведения. Нужно знать все маркеры рискованного поведения, их особенности и отличия. Понимание, что может являться причиной такого поведения. Под каждый вид рискованного поведения подбирается соответствующая индивидуальная и групповая работа.

2. Субъекты профилактики - это не только обучающиеся, но и родители, и педагоги, и представители администрации. Прекрасно, если получится заручиться поддержкой со стороны администрации, это поможет в выстраивании психопросветительской, психопрофилактической и психокоррекционной работы. А иногда это и помощь в разработке и реализации индивидуального подхода к отдельно взятому ребенку, если это необходимо.

3. Ресурсы. Психолог - один, а обучающихся порой более тысячи. Значит нужно правильно оценить свои время, силы и возможности. Найти помощников. Оценить продуктивность своей работы. Продумать эффективный формат работы - индивидуальный или групповой. На что ставить акцент в направлении работы, чтобы это было наиболее эффективно. Важно проводить систематическую психопросветительскую и психопрофилактическую работу с педагогами, направленную на обучение по выявлению обучающихся с рискованным (девиантным) поведением и оказанием им своевременной психолого-педагогической помощи. Учителей-предметников и классных руководителей необходимо убедить, что комфортная и безопасная среда в школе выгодна всем. И проще увидеть и отработать сразу, чем разгребать последствия. Такое сотрудничество помогает в сборе базы «проблемных» обучающихся. Далее начинается совместная работа по оказанию профилактической помощи каждому проблемному ребенку. Выдача рекомендаций педагогам по сопровождению детей «группы риска» также значительно облегчает работу самого педагога-психолога. Для педагогов-психологов учителя – это «агентурная сеть», которая находится всегда с детьми. Они основные глаза и уши. И чем лучше налажена эта связь, тем быстрее можно выявить обучающихся с проблемой, а значит и отработать ее.

Не нужно забывать и о выстраивании межведомственного взаимодействия: врачи-неврологи, специалисты МБУ «Центр ППМСП «Содружество» г. Чебоксары, БУ «Республиканская психиатрическая больница».

4. Работа психологической службы должна быть выстроена таким, чтобы она вызывала доверие. Без установления доверительного контакта продуктивная работа невозможна. Доверие к работе психолога должно быть и со стороны администрации, и со стороны учителей, и со стороны обучающихся. А когда оно еще есть и со стороны родителей, это значительно упрощает проведение любых профилактических и коррекционных работ и значительно сказывается на положительных результатах работы. Работу на доверие к педагогу-психологу обучающимися важно начинать не тогда, когда случилась беда, а с момента, когда ученик

пришел в школу. Важно постараться создать базовое чувство доверия к самой психологической службе.

5. Что важно сделать при составлении индивидуального плана работы:

- не привлекая повышенного внимания, собрать всю возможную первичную информацию;

- выяснить ситуацию в семье, в классе, наличие острых конфликтов;

- поднять результаты диагностик, проанализировать их. При необходимости дать дополнительные;

- проверить наличие согласия на психолого-педагогическое сопровождение;

- провести индивидуальную консультацию, беседу с целью установления доверительного контакта и выяснения причины такого поведения со слов самого ребенка, продумать план по корректировке поведения (Если обучающийся по каким-то причинам не готов к индивидуальной работе, можно разработать цикл занятий по групповой работе, вовлекая в работу весь класс);

- аккуратно переговорить с родителями, при необходимости, дать рекомендации в вопросах выстраивания конструктивных детско-родительских отношений (я-высказывание, активное слушание, алгоритм поведения в споре и т.д.), предупредить о возможных рисках и последствиях, переключить их с чувства раздражения на чувства заботы, помощи, поддержки;

- подключение к работе социальных педагогов, педагогов - организаторов с целью вовлечения детей группы риска во внеурочную деятельность.

На что делать акцент в профилактической работе педагог-психологу по сопровождению обучающихся с рискованным поведением: активация личностных ресурсов - формирование жизнестойкости, формирование Я-концепции, формирование стрессоустойчивости, обучение эмоциональному интеллекту, помощь в выстраивании их личностной и профессиональной траектории развития, создание образа идеального Я, снижение факторов риска, снижение уровня тревожности, формирование навыков принятия ответственности за свои действия, поступки, развитие навыков самоконтроля.

Грамотно выстроенная работа способна не только уберечь несовершеннолетнего от необдуманных поступков и рискованного поведения, снизить уровень внутренней тревожности, но и гармонизировать взаимоотношения в ближайшем кругу окружения, раскрыть внутренние ресурсы обучающегося, сформировать навыки жизнестойкости.

Список литературы

1. Гиенко, Л. Н. Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения: учебное пособие / Л. Н. Гиенко. — Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2020. — 100 с.

2. Климов, А. С. Причины и профилактика рискованного поведения в подростковом возрасте / А. С. Климов. — Текст: непосредственный // Образование и воспитание. — 2023. — № 3 (44). — С. 52-55. — URL: https://moluch.ru/th/4/archive/251/8337/ (дата обращения: 13.04.2025)

3. Пузыревич, Н. Л. Профилактика рискованного поведения в подростковом возрасте / Н. Л. Пузыревич // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2019. –№ 7. — С. 64–71.

4. Чубаровский, В. В. Первичная профилактика рисковых форм поведения подростков / В. В. Чубаровский // Гигиена и санитария. — 2019. — № 2. — С. 71–76.

Любимова Лариса Николаевна,
педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 114»
Аленький цветочек» г. Чебоксары,
Смиренская Анастасия Николаевна, педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад 163» г. Чебоксары

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена технологиям «Ошибана» и «Данмала». «Ошибана», «Данмала» относится к арт-терапевтической технике. Данная технология может быть использована у детей с особыми образовательными потребностями для развития, познания окружающего мира, социализации, урегулирования эмоций. Созидательное творчество является праздником для всех.

Ключевые слова: «Ошибана», «Данмала» арт-терапевтическая технология, природные материалы.

Дети дошкольного возраста, в том числе и с особыми образовательными потребностями имеют различный темп деятельности, поэтому на занятиях педагогу необходимо его учитывать. Для таких детей разрабатывается много современных пособий, технологий, помогающие развивать их способности, для таких детей мы использовали технологию «Данмала»,

«Ошибана». Это слово созвучно со словом «Ошибана», «Данмала», переводится как круг, центр, которое ввел первым в психологию К. Г. Юнг, считая, что процесс рисования рисунка в круге является отображением его внутреннего состояния. Юнг поощрял своих пациентов на проявление творчества, чтобы их рисунки были спонтанными. Позднее он узнал, что такие рисунки имеют свое название.

Дальнейшее исследование подобных рисунков совместно проводили Д. Келлог и С. Грофф. Идея использовать «мандалы», «ошибана» для работы в психологии, чтобы люди познавали самих себя, принадлежала Д. Келлог.

Одна из разновидности «мандалы» называется «данмала». Ее придумала художник Кэти Клейн (KathyKlein), используя для ее создания естественные природные материалы. В основе названия «данмала» (danmala) лежат 2 слова на санскрите: dan (дающий) и mala (гирлянда из цветов), так, дословный перевод данмалы–«дающий гирлянды из цветов».

«Данмала» – это круг,созданный из природных материалов.Для ее создания можно использовать сочетание природных и художественных материалов. Она относится к арт-терапевтической технологии. Язык арт-терапии понимают даже те, кто не используют вербальный язык в совершенстве, ведь невербальная экспрессия помогает им выплеснуть внутренние переживания, используя художественные образы. Как любая арт-терапевтическая деятельность, подразделяется на активную и пассивную. При активной арт-терапии дети с особыми образовательными потребностями сами занимаются творчеством;пассивная, когда они созерцают готовые работы или наблюдают за процессом их изготовления**.**

Создание или просматривание рисунков, составленных из природных материалов, помогает ребенку с особыми образовательными потребностями одновременно расслабляться, концентрировать внимание и открыть новые способности, скрытые в себе, кроме этого, помогает повышать самооценку, социализироваться в обществе.

Занятия у детей с особыми образовательными потребностями могут проходить индивидуально или в малой группе, их продолжительность должна соответствовать СанПиН.

На первом этапе создания «данмалы», «ошибаны» происходит сбор природных материалов, когда материала собрано уже достаточно, из него можно создавать коллекции. Их можно оформлять вместе с детьми с особыми образовательными потребностями: им понравится перекладывать красивые ракушки, камушки или засушенные листочки, а потом делать из них творческие работы. Чтобы листья после высыхания не теряли свой цвет, их необходимо прокладывать несколькими слоями бумажных салфеток.

Важно, чтобы материала хватало на каждого ребенка. Для лучшей доступностиперед занятием переложить в маленькие прозрачные коробочки и расставить на доступном для детей месте.

Второй этап предполагает определить, какую творческую работу будут создавать дети с особыми образовательными потребностями на занятии - индивидуальную или групповую, от этого зависит величина основы, которая будет предложена, а так же природные материалы, которыепонадобятся.

Третий этап - это занятие, на котором дети создают «данмалу», «ошибану». Некоторые материалы могут быть хрупкими, рассыпчатыми, из-за их свойств или ограниченного пространства их будет невозможно зафиксировать,хранить или отдать домой. Необходимо фиксировать создание и конечный результат, а также фиксировать эмоциональный фон детей с особыми образовательными потребностями. При проведении занятий накопится большое число фотографий, из которых можно создать в будущем альбом, библиотеку или видеоотчет для педагогов и родителей.

Для заинтересованности ребенка с особыми образовательными потребностями,на занятии используются дополнительные технологии: игротерапия и технология сотрудничества - включающая в себя информационные, обучающие, коммуникативные игры, влияющие на группу в целом. Сказкотерапия – помогает замотивировать ребенка на создание творческой работы.Музыкотерапия, определенный ритм - позволяет настроиться на взаимодействие с «данмалой».

К дидактическим материалам относятсяприродные материалы, которые делятся на 3 группы: растительные, животные, минеральные. Офисно -канцелярские принадлежности и технические средства.

Определить результативностьвозможно следующими методами: с помощью бесед с педагогами и родителями для выявления детей с особыми образовательными потребностями, наблюдения за поведением ребёнка и его эмоциональным состоянием в процессе занятий, его отношению к успеху и неудачам.

Изготовление творческих работ методами «данмалы», «ошибаны» с детьми с особыми образовательными потребностями втечение года - это знакомство детей с моделью мироздания, и очень увлекательное развивающее занятие. Они становятся более спокойными и в то же время радостными, глядя на плоды своего труда.

Список литературы

1. Арт-терапия. Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник материалов II Международной научно-практической конференция (20 апреля 2023 г.) / Г. В. Акименко, А. А. Лопатин, А. М. Селедцов, А. И. Копытин, Ю. Ю. Кирина, Л. В. Гукина; отв. ред. Г. В. Акименко. - Кемерово, 2023. - 675 с.
2. Копытин, А.И., Свистовская, Е.Е. - Арт-терапия детей и подростков. - М: Когито-Центр, 2017 – 197 с.
3. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Лебедева Л.Д., Никонорова Ю.В., Тараканова Н.А. – СПб: Речь, 2020.
4.

Мельникова Е. Н., педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад № 143» г. Чебоксары

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Ранний и младший дошкольный возраст, по мнению многих ученых, признан особо важным периодом в развитии ребёнка: так Е. О. Смирнова называет его «возрастом нераскрытых резервов», а Л. С. Выготский подчеркивал, что ранний возраст «сензитивен во всём». И главным условием развития ребенка в этот период являются благоприятные социальные условия его жизни, то есть окружение из значимых людей (родные люди, педагоги).

Сегодня институт семейного воспитания претерпевает различные деформации, теряются связи между разными поколениями в одной семье, наблюдается недостаток семейных и воспитательных традиций. Поэтому многие современные родители испытывают потребность в повышении своей педагогической и психологической культуры, которая помогла бы им продуктивно взаимодействовать со своими маленькими детьми, позволила быть более эффективными в вопросах воспитания и развития малышей. Негативизм, агрессивность, капризность, упрямство ставят родителей в педагогический тупик, а также являются индикаторами нарушения детско-родительских отношений, выступают показателем того, что базовые потребности малышей не удовлетворяются, поскольку их жизнь в семье недостаточно целесообразно организована. Современные родители могут даже не подозревать о наличии

таких специфических для данного возраста потребностей, как потребность в сенсомоторных впечатлениях, самостоятельности, сотрудничестве со взрослым в познании предметного мира.

На данном этапе эффективным средством оптимизации детско-родительских отношений и оказания родителям действенной помощи в воспитании детей является игра, которую следует рассматривать не только как особую деятельность ребёнка, но и как особое содержание усвоения, социально-педагогическую форму организации детской жизни (Г. П. Щедровицкий). Именно в игровых ситуациях происходит реальный процесс развития и обучения ребёнка. А взрослый получает возможность, с одной стороны, направлять данный процесс, а с другой – обеспечивать саморазвитие подрастающей личности.

В настоящее время непрерывно совершенствуется механизм обеспечения государственных гарантий по вопросам семьи и детства. Перед дошкольными организациями ставятся задачи поиска внутренних источников своего развития с целью повышения качества образовательных услуг, а также активного привлечения родителей к участию в совместном образовательном процессе детей.

Как известно, ранний и младший дошкольный возраст - это важные этапы развития ребёнка, так как в этот период развитие идёт максимально быстрыми темпами, как ни в каком другом возрасте. Главная особенность возраста – тесная взаимосвязь физического и нервно-психического развития:

- быстрый темп развития организма и психики ребёнка: в это время активно развиваются движения, сенсорные действия, малыш овладевает речью;

- особое значение в развитии детей имеет единство эмоционального и познавательного развития;

- в развитии ребёнка ведущая роль принадлежит взрослому.

Вышеперечисленные особенности психического развития детей были выявлены в результате целого ряда исследований ведущих специалистов по раннему возрасту детей: Н. М. Аксариной, К. Л. Печорой, Э. Г. Пилюгиной, В. М. Сотниковой, С. Н. Теплюк, Н. М. Щелованової и др. Результаты данных исследований не потеряли своей теоретической и практической значимости по сей день и активно применяются в опыте построения системы педагогического взаимодействия как в условиях семьи, так и условиях ДОУ.

В тоже время идеи раннего развития сегодня настойчиво пропагандируются в СМИ. И у родителей возникает мысль о том, что чем раньше начнётся непосредственная подготовка ребёнка к школе, тем лучшие результаты она принесёт.

Таким образом у современных родителей детей раннего возраста в их воспитательной практике возникает существенное противоречие: с одной стороны, они понимают, что ребёнка необходимо обучать, а не только присматривать и ухаживать за ним, а с другой стороны – у родителей отсутствуют достоверные знания о возрастных возможностях и потребностях ребёнка, педагогически и психологически оправданных методах его воспитания и обучения. Нередко организация повседневного общения с ним приводит к тому, что их попытки взаимодействовать с ребёнком, придать этому взаимодействию развивающий характер сводятся к дрессуре, механическому приобретению знаний и умений, зачастую не пригодных для усвоения ребёнком данного возраста.

Между тем уникальность раннего возраста определяется совсем другими основаниями - это период формирования доверительных и продуктивных контактов с миром, в том числе со взрослыми. На разрешение данного противоречия и направлен данный проект, где родители получат практические знания из рук специалистов ДОУ: педагога-психолога, инструктора по физическому воспитанию, учителя-логопеда, музыкального руководителя, что, несомненно, будет способствовать более эффективному общению родителей с детьми и, как следствие, более результативному развитию детей раннего дошкольного возраста.

ПАСПОРТ ПРОЕКТА

Название	«Играем вместе»
Разработчик	Мельникова Елена Николаевна, педагог-психолог
Цель	Создать условия для обеспечения психологического благополучия детей 2-4 лет на основе оптимизации детско-родительских отношений путём использования игровых технологий и методов
Задачи	1. Учить ребёнка устанавливать продуктивные контакты с окружающим миром, действуя вместе со взрослым и самостоятельно 2. Развивать у детей интерес к играм и игрушкам, игровые умения и навыки, формы игрового взаимодействия со взрослыми и сверстниками. 3. Создать условия для развития детско-родительских отношений на основе их содержательного игрового взаимодействия посредством психолог-педагогического просвещения, социально-психологического обучения и консультирования родителей.
Участники проекта	Родители, дети, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, , учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 143» города Чебоксары Чувашской Республики
Сроки реализации	Долгосрочный
Основные формы реализации	1. Групповые занятия с элементами тренинга для родителей. 2. Групповые детско-родительские тренинговые занятия.

проекта	3. Консультирование участников образовательного процесса
Ожидаемые результаты	Оптимизация детско-родительских отношений в процессе продуктивного игрового взаимодействия родителей с детьми. Родители станут более компетентными в следующем: - создание игровой среды в соответствии с возрастом и интересами ребёнка; -эффективно организовывать игровое взаимодействие с ребёнком; - использовать игровые ситуации в целях развития, обучения и воспитания ребёнка. Дети научатся: - эмоционально откликаться на предложение взрослого участвовать в совместных играх; - подражать взрослому, действовать в игре по речевой инструкции взрослого; - действовать, соблюдая правила; - выражать свои игровые предпочтения.

МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА

Проект планируется реализовывать в три этапа: подготовительный, практический, заключительный.

План мероприятий

№ п/п	Наименование мероприятий	Сроки
ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП		
1.	Создание рабочей группы по разработке и реализации проекта.	Сентябрь - Октябрь
2.	Календарно-тематическое планирование игровых коррекционно-развивающих сеансов специалистами (педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре).	
ПРАКТИЧЕСКИЙ ЭТАП		
1.	Занятие с элементами тренинга для родителей «Играем вместе» (педагог-психолог).	Ноябрь
2.	Совместное детско-родительское занятие «Моя любимая игрушка» (педагог-психолог).	Декабрь
3.	Совместное детско-родительское занятие «Мой весёлый звонкий мяч» (педагог-психолог, инструктор по физической культуре).	Январь,
4.	Совместное детско-родительское занятие «Наш послушный язычок» (педагог-психолог, учитель-логопед).	Февраль
5.	Совместное детско-родительское занятие «В гостях у сказки» (педагог-психолог, музыкальный руководитель).	Март
6.	Занятие с элементами тренинга для родителей «Сказка о садовниках» (педагог-психолог).	Апрель.

7.	Оформление результатов работы.	Май
ЗАКЛЮЧАТЕЛЬНЫЙ ЭТАП		
1.	Представление результатов.	Май

Дальнейшее развитие проекта

Все результаты, достигнутые в процессе реализации данного проекта, предполагается сохранить и обобщить с целью использования их в работе с родителями и детьми 2-4 лет.

Продукт проекта

Система (модель, структура) психолого-педагогического сопровождения родителей и детей 2-4 лет.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОЕКТА

1**.** Создание психологически комфортной образовательной среды для воспитанников раннего и младшего дошкольного возраста.

2. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей.

3. Создание модели взаимодействия педагогов, специалистов дошкольного образовательного учреждения и родителей в профилактической и коррекционно-педагогической работе с воспитанниками групп раннего дошкольного возраста, что является отличительной особенностью данного проекта, где эффективность представленного материала подтвердилась практикой.

Литература

1. Афонькина Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение в ДОУ развития ребёнка раннего возраста: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2010.

2. Афонькина Ю. А. Организация деятельности Центра игровой поддержки ребёнка раннего возраста: конспекты игровых дней. – Волгоград: Учитель, 2012.

3. Ларечина Е. В. Развивающие занятия для родителей и детей. Психолого-педагогическая программа «Счастливый малыш» для детей (2-3 года). – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2012.

4. Ермолаева Г. Н., Марченко Е. М., Савкова С. Л., Якунина И. С., Ярошевская А. Б. Первые шаги в мир. Игровые сеансы для детей 2-3 лет. Методическое пособие / Под ред. Микляевой Н. В. – М.: ТЦ Сфера, 2014.

Мисякова Светлана Сергеевна, педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад №80» г.Чебоксары,
Александрова Анна Александровна, педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад №136» г.Чебоксары,
Шидловская Татьяна Геннадьевна, педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад №98» г.Чебоксары,
Михайлова Светлана Яковлевна, педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад №101» г.Чебоксары

ЦИФРОВОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ВЛИЯНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА ПСИХИКУ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современной социокультурной ситуации медиапродукция занимает важное место в жизни ребенка. В силу своего активного комплексного воздействия на зрение, слух, психику и поведение, мультфильмы являются сильнейшим средством воздействия на ребенка дошкольного возраста. Мультфильм как цифровая медиатехнология предоставляет широкие возможности для расширения и углубления знаний о мире, развития эмоциональной и коммуникативной сферы, социализации личности дошкольника.

Использование мультфильмов в деятельности педагога-психолога является новым перспективным направлением в детской психологии, инновационным методом арт-терапии, основанным на совместной работе детей и взрослых. Это эффективный метод психокоррекции путем просмотра короткометражных тематических мультфильмов, с дальнейшим их обсуждением. Этот арт-терапевтический метод позволяет добиться быстрого вовлечения детей в общую деятельность.

Как известно, психика дошкольника очень восприимчива к внешним воздействиям, именно мультфильмы могут оказывать положительное на нее влияние, рассказывают об окружающем мире, с их помощью ребёнок может научиться считать, читать, говорить на иностранном языке, изучать геометрические фигуры, цвета и получать различные знания.

Среди отечественных мультфильмов, благотворно влияющие на психику ребёнка можно отметить: «Дядя Степа», «Малыш и Карлсон», «Крокодил Гена и Чебурашка», «Трое из Простоквашино» и др.

Малыши воспринимают мультфильмы, как реальные истории и интегрируют их в свой собственный опыт практически без сопротивления психологических защит. Поэтому мультфильмы можно использовать как при работе с личным психотравмирующим опытом ребёнка, так и для выработки у него желаемых форм поведения (нравственных норм).

При работе с мультфильмами решаются следующие задачи: развитие уверенности в себе, отработка негативных переживаний, работа со страхами, развитие коммуникативных навыков, развитие сознания и самосознания, развитие произвольного поведения, отработка агрессии, развитие эмоциональной сферы, умения разбираться в эмоциях окружающих, нравственное развитие, развитие толерантности, способности к сопереживанию, развитие чувства юмора и т.д.

Важно учитывать положительные и отрицательные аспекты влияния мультфильмов на психику ребёнка дошкольного возраста. Хотелось бы обозначить следующие **положительные аспекты**:

- воспитание положительных черт характера, формирование представлений о добре и зле, правильном и опасном поведении, дружбе, взаимовыручке;
- развитие творческих способностей: воображения, памяти и мышления;
- обучение доброте, искренности, любви и дружбе;
- удовлетворение познавательных и эмоциональных потребностей;
- социализация (сравнивая себя с мультипликационным героем ребенок учится воспринимать себя, преодолевать собственные страхи и трудности.

Однако есть и **негативные последствия** влияния мультфильмов на психику ребёнка дошкольного возраста:

1. Нарушения в работе нервной системы. Длительный просмотр мультиков с быстрой сменой кадров тормозит развитие корковых отделов головного мозга.
2. Формирование деструктивных моделей поведения. Если мультики подобраны неправильно, то ребёнок может перенимать у персонажей отрицательные черты: эгоизм, хамство, распущенность, агрессию.
3. Развитие психической зависимости. Зависимость формируется тогда, когда ребёнок смотрит мультики часами и не имеет альтернативных вариантов досуга.
4. Развитие синдрома гиперактивности. Из-за сильного эмоционального перевозбуждения ребёнок не может сосредоточиться на учёбе, общении, играх и других конструктивных занятиях.

Для того, что минимизировать негативное влияние мультфильмов, необходимо:

1. **Контролировать количество времени**, которое дети тратят на мультики. Оптимальное время просмотра зависит от возраста зрителя.
2. **Тщательно отбирать мультипликационный материал** для просмотра. Нужно постараться, чтобы малыш не видел сцен насилия, не слышал вульгарного юмора, нецензурных высказываний.
3. **Практиковать совместный просмотр мультфильмов вместе с родителями**. Взрослые могут комментировать сюжет, разъяснять, где правда, а где преувеличение, где добро, а где зло и т. д.

При работе педагога-психолога с мультфильмами наиболее эффективными являются следующие формы работы:

- совместный просмотр с параллельным комментированием мультфильма взрослым (взрослый расставляет акценты по ходу просмотра мультфильма, задает вопросы на осмысление).

- приём «что будет дальше?»: в режиме «стоп-мультфильм» с целью активизации личного опыта ребёнка, личностного включения в ситуацию мультфильма.

- проигрывание отдельных отрывков мультфильма по ролям.

- придумывание нового конца для истории. Например, в конце отрицательный герой исправляется (если этого не происходит по ходу сюжета).

- изменение характера персонажей при проигрывании и театрализации сюжета (с целью разрушить стереотипы).

- рисование персонажей мультфильма.

- написание письма какому-нибудь персонажу.

- вопросы типа «А в твоей жизни было так же?», «А как было у тебя?», «Как можно поступить в этой ситуации?» и т.п.

Для работы можно использовать как современные мультфильмы, которые хорошо знакомы детям, так и «советские» мультики – их отличает глубокий нравственный смысл.

Таким образом, мультфильм – это волшебный мир цифровых технологий, он помогает ребенку развиваться, фантазировать, учит сопереживать героям, учит дружбе и доброте.

Т.Б. Михайлова, педагог-психолог
МБУ «Центр ППМСП «Содружество» г. Чебоксары

СОЦИАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ И ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОЕ СТРЕССОВОЕ РАССТРОЙСТВО

Социальные изменения — это трансформации в общественных структурах, институтах и культурных нормах. Они могут происходить как в результате естественного развития общества, так и под воздействием внешних факторов.

Посттравматическое стрессовое расстройство – это: затяжная или отсроченная реакция на ситуации, сопряженные с серьезной угрозой для жизни или здоровья; • одно из возможных психологических последствий переживания травматического стресса, отличающееся

пролонгированным воздействием, имеющее латентный период и проявляющееся в период от 6 месяцев до 10 лет после перенесения однократной или повторяющейся психологической травмы;

Социальные изменения, которые могут возникнуть из-за посттравматического стрессового расстройства (ПТСР):

Социальная изоляция и маргинализация. Раздражительность, вспышки гнева, быстрая утомляемость, потеря интереса к общению и деятельности, социофобия и недоверие к людям приводят к разрыву в отношениях с родными и друзьями, распаду семьи, неспособности завести семью и друзей, проблемам в профессиональной сфере.

- **Отклоняющееся поведение**. Оно не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам и вызывает негативную оценку со стороны других людей.
- **Снижение адаптивных возможностей**. Избегание ситуаций или действий, которые имеют сходство с основной травмой или символизируют её, может влиять на межличностные отношения.

Если проявления ПТСР мешают повседневной жизни и отношениям, важно своевременно обратиться за помощью к специалистам.

Актуальность рассматриваемой темы заключается в том, что **с**обытия последних 3 лет в истории России чрезвычайно повысили востребованность практической психологии и психотерапии. Пандемия и специальная военная операция по защите ДНР и ЛНР во многих случаях стали причиной посттравматического стрессового расстройства.

За последние 2-3 года существенно увеличилось количество людей с диагнозом ПТСР. В 90% случаях расстройство возникает вследствие перенесенного стресса, а всеобщая паника лишь усугубляет положение. Наглядный пример ПТСР, который охватил сразу большое количество людей: пандемия коронавируса в 2020 году.

Новая волна исследований ПТСР связана с пандемией COVID-19 и пациентами, которые оказались в интенсивной терапии. У них, как показывают исследования, развивалось тяжелое посттравматическое стрессовое расстройство, которое обычно фиксируют после участия в боевых действиях (Бойко О.М., Медведева Т.И., Ениколопов С.Н., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю., 2020; Козлов В.В., 2021, 2022; Васильева А.В., 2020; Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И., 2020; Сорокин М.Ю., Касьянов Е.Д., Рукавишников Г.В., Макаревич О.В., Незнанов Н.Г., Лутова Н.Б., Мазо Г. Э., 2020 и др.).

В новейшей истории психологии ПТСР сыграют роль исследования, проведенные во время специальных военных операций в зонах конфликта.

Анализ работы за последние 3 года по запросу родителей или направлению субъектов профилактики (ОУ, КПДиЗП, Следственный комитет, СРЦН, РПБ) показал, что из 267 детей, оказанным психолого-педагогического сопровождения, из них: в 2022г. – 82 (30%), в 2023г. – 99 (37%), в 2024г. – 86 (33%), относятся к следующим целевым группам:

- испытывающих трудности в обучении (неуспевающие, слабоуспевающие, немотивированные) – 45 (17%) детей;
- сирот и оставшиеся без попечения родителей – 6 (2,2%) детей;
- с суицидальным и самоповреждающим поведением (группа риска и с подтвержденным в медучреждении статусом), – 29 (11,7%) детей, из них: в 2022г. – 5 (2%), в 2023г. – 14 (5,7%), в 2024г. – 10 (4%);
- с девиантным поведением (группа риска и состоящие на различных видах учетов: СОП, ВШУ, ОВД, КДН) – 16 (11,7%) детей, из них: в 2022г. – 2 (0,8%), в 2023г. – 9 (3,3%), в 2024г. – 4 (1,4%);
- свидетелей боевых действий и участников(ветеранов) СВО – 2 (0,8%) детей, из них: по 1 (0,8%), в 2023г. и 2024г.

У большинства подростков доминируют негативные отрицательные эмоции: тревога, страх, раздражение, злость, усталость, досада, безволие, недоверие, уныние, насилие, отчужденность и др. При ПТСР возможны такие клинические симптомы, как немотивированная бдительность, взрывные реакции, утрата прежних интересов, нарушение памяти и общая тревожность, бессонница и другие нарушения сна, РПП и суицидальные мысли. В динамике, с каждым годом, количество детей, испытывающих указанные сложности, становится больше.

Впервые синдром, очень сходный с современным посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР), был описан Да Коста у солдат во время Гражданской войны в Америке (Da Costa, 1864) и назван «синдром солдатского сердца». Ведущее место в описании занимали вегетативные проявления. Впоследствии влияние стрессов военного времени на последующее психическое состояние комбатантов (участников боевых действий) глубже всего было изучено на материале войны во Вьетнаме. C. F. Figley (1978) описывает «поствьетнамский синдром», для которого характерны повторяющиеся навязчивые воспоминания, часто приобретающие форму ярких образных представлений – флешбэков (flashbacks) и сопровождающиеся угнетением, страхом, соматовегетативными расстройствами. У вьетнамских комбатантов были

выявлены состояния отчуждения и безразличия с утратой обычных интересов, повышенная возбудимость и раздражительность, повторяющиеся сновидения «боевого» характера, ощущения собственной вины за то, что они остались живы.

В России феномен военного невроза (современное название посттравматическое стрессовое расстройство — ПТСР) был известен как минимум с русско-японской войны (1904–1905), когда через харбинский госпиталь прошло более 3000 солдат, не имевших физических ранений, но бывших явно психически нездоровыми. Несколько позже, в 1914 году, русский психиатр **Н.Н. Баженов** описал «аффекты ужаса» у жертв землетрясения в Мессине в 1908 году (Италия), включавшие в себя реакции шока (оглушение, индифферентность к собственной жизни и жизни близких и др.). После завершения Второй мировой войны в статье «Психогении военного времени» (1948) отечественный психиатр **Е.К. Краснушкин** писал: «Психическое воздействие на личность во время войны приобретает необычайную для мирных условий остроту… психогенный фактор в большой группе заболеваний становился ведущим и являлся причиной болезни… психотравмы приводят к органическим изменениям в организме» (цит. по [3]).

Обычно ПТСР возникает при событиях, оказывающих сверхмощное негативное деструктивное воздействие на психическое состояние личности. Иногда ПТСР имеет место в тех случаях, когда ситуация сама по себе не является экстраординарной, но по различным субъективным причинам она может оказаться серьезной психологической травмой для конкретного человека, то есть причина возникновения ПТСР во многих отношениях касается индивидуально-психологических особенностей личности и особой сензитивности к определенным качествам жизненных ситуаций. *Основной детерминантой травматичности события является ощущение-переживание собственной беспомощности и никчемности, что человек не может справиться с ситуацией, не может превозмочь вызов жизненной ситуации, не имеет возможности эффективно и адекватно реагировать на то, что происходит.*

Синдром ПТСР может развиться у любого человека, пережившего травмирующее событие, независимо от возраста, пола и личностных особенностей. При ПТСР возможны такие клинические симптомы, как немотивированная бдительность, взрывные реакции, нарушение памяти и общая тревожность, бессонница и суицидальные мысли. [6]

Однако некоторые группы людей более уязвимы к проявлению расстройства.

Дети особенно чувствительны к травмирующим событиям в силу незрелости психики и ограниченных ресурсов борьбы со стрессом. ПТСР у детей чаще всего диагностируется после природных катастроф, аварий, насилия или внезапной потери близких.

Пожилые люди тоже входят в группу риска в силу снижения стрессоустойчивости, социальной изоляции и гормональных изменений. Травмирующими событиями для людей преклонного возраста становятся потеря супруга, переезд в дом престарелых, ограбление, утрата здоровья. ПТСР у пожилых часто сочетается с депрессией и тревожными расстройствами.

Особая проблема - ПТСР у военных - она заслуживает отдельного рассмотрения. Именно эта группа пациентов чаще всего обращается к психиатрам за помощью. Объясняется это тем, что участники боевых действий сталкиваются с максимальной нагрузкой на психику. При возвращении в обычную жизнь у них появляются симптомы, которые мешают общаться с близкими, устраиваться на работу и даже нормально спать.

К причинам ПТСР относятся:

- террористические акты;
- эпидемии;
- затяжные тяжелые болезни;
- физическое (в том числе сексуальное) или психическое насилие;
- тяжелая болезнь или смерть близкого родственника;
- политические факторы: геноцид, репрессия, вынужденная миграция;
- угроза для жизни.

Среди признаков посттравматического стрессового расстройства ПТСР выделяют:

1) интенсивные физиологические реакции, когда вы вспоминаете о травмирующем событии (ускоренное сердцебиение, учащенное дыхание, тошнота, мышечное напряжение, усиленное потоотделение и др.);

2) избегание вещей, которые напоминают о психотравмирующем событии: избегание действий, мест, вещей, мыслей и (или) ощущений, которые напоминают о психотравмирующем событии, которые возникают спонтанно или провоцируются внешними стимулами (триггерами).; невозможность вспомнить важные моменты психотравмирующего события; потеря интереса к жизни, апатия; ощущение отделенности от других людей; ощущение ограниченности в будущем (вы не думаете, что проживете нормальную жизнь, создадите семью, сделаете карьеру и др.);

3) увеличенное беспокойство, тревога и эмоциональное возбуждение: проблемы со сном (сложности с засыпанием; пробуждения посреди ночи, прочее); раздражительность и (или) вспышки гнева; трудности с концентрацией / сосредоточением внимания; гипербдительность/гиперконтроль; ощущение нервозности и быстрой возбудимости.

Другие проявляющиеся симптомы ПТСР: 1) вина, стыд и (или) самобичевание (самообвинение); 2) гнев/раздражительность; 3) депрессия / ощущение безнадежности; 4) злоупотребление вредными веществами (алкоголь, никотин, наркотики); 5) мысли и (или) чувства о суициде; 6) физиологическая (физическая) боль и (или) напряжение; 7) чувство недоверия и (или) предательства со стороны других; 8) чувство одиночества и (или) оторванности от мира.

В последствии ПТСР человек может стать замкнутым, скрытным, подозрительным или впасть в депрессию. Нарушенное восприятие события может привести к незаслуженным упрекам других в своих неудачах. В некоторых случаях уменьшение напряжения происходит путем приема алкоголя или медикаментозных средств. Возможны попытки суицида или агрессивного поведения. Негативная психопатологическая дезинтеграция как исход кризиса ПТСР совершенно необязательна, но иногда случается из-за остроты индивидуальных проблем и отсутствия необходимой социальной поддержки.

Отклоняющееся поведение личности как следствие ПТСР не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам и вызывает негативную оценку со стороны других людей (социальные санкции). Девиантное поведение хотя и наносит реальный ущерб самой личности, окружающим людям, но связано с общей направленностью личности на снятие нервно-психического напряжения ПТСР. Оно сопровождается явлениями социальной дезадаптации и имеет выраженное индивидуально-психологическое своеобразие.

Из всего огромного перечня девиантного поведения хулиганство, лихачество на дорогах, уголовная преступность, алкоголизм, наркомания, токсикомания, игромания, терроризм, экстремизм, вандализм, нанесение самоповреждений являются основными как следствие ПТСР. При этом базовым мотивом личности является стремление уменьшить интенсивность посттравматических симптомов.

Следствием ПТСР у подростков часто является раздражительность, вспышки гнева, быстрая утомляемость и потеря интереса к общению и разного рода деятельности, социофобия и недоверие к людям. Это приводит к социальной изоляции и маргинализации — к разрыву в

отношениях с родными и друзьямик неспособности завести друзей, проблемам в учебной деятельности.

Агрессивность и антисоциальное поведение как девиация при ПТСР может быть детерминирована проигрыванием роли агрессора жертвой насилия. При этом следствием и симптомом могут стать уголовная преступность, терроризм, экстремизм, вандализм.

ПТСР всегда является интенсивным и экстремальным опытом, который связан с пиковыми состояниями сознания, эмоционального переживания ликования, прилива энергии, необычайности страха, любопытства, ужаса и драйва. Физиологически этот феномен связан с тем, что в момент травмы мозг выделяет эндорфины — вещества, уменьшающие чувство боли и страха и даже создающие чувство особого наслаждения и удовольствия эйфорического характера. У личности возникает некий феномен страстной привязанности и жажды интенсивного опыта, желание оказаться в ситуации экстремальной опасности, которая временно выводит его из состояния замирания в обыденной реальности и позволяет почувствовать себя опять на пике переживаний.

Психологические последствия ПТСР:

1) возникновение приступов немотивированной паники;

2) вялость и апатия – эмоциональная, а потом и личностная отстраненность;

3) нарушение способности к интеграции травматического опыта с другими событиями жизни: травматические воспоминания не интегрируются в когнитивную схему индивида и практически не подвергаются изменениям с течением времени; жертва остается «застывшей», фиксированной на травме как на актуальном переживании, вместо того чтобы принять ее как событие прошлого;

4) невроз тревоги;

5) повышенное импульсивное поведение;

6) появление навязчивостей и фобий (страхов): агарофобия (страх открытого пространства (площадь и др.)); клаустрофобия (паника при попадании в замкнутое пространство (лифт и т. д.)); боязнь темноты и др.;

7) развитие вторичной депрессии;

8) развитие разного рода психологических зависимостей:алкоголизм; наркомания; игровая зависимость и т. д.;

9) склонность к суицидальным мыслям или попыткам;

10) склонность обвинять самих себя за случившееся: особенно дети; взятие ответственности на себя в этом случае позволяет компенсировать чувство беспомощности и уязвимости иллюзией потенциального контроля;

11) снижение восприимчивости информации и проблемы с ее усвоением;

12) снижение познавательной функции и потребности узнавать новое;

13) сужение круга внимания, направленного на источник предполагаемой угрозы;

10) физические ощущения теряют функцию сигналов эмоциональных состояний, и, как следствие, они уже не могут служить ориентирами для деятельности.

11) попытки избежать эмоций, которые провоцируются мыслями о психической травме, – избегание может принимать разные формы, например: дистанцирование от воспоминаний о событии; злоупотребление наркотиками или алкоголем, для того чтобы заглушить осознание дистресса; использование диссоциативных процессов, позволяющих вывести болезненные переживания из сферы сознания;

12) снижение адаптивных возможностей – фобическое избегание ситуаций или действий, которые имеют сходство с основной травмой или символизируют ее, может влиять на межличностные взаимосвязи и вести к супружеским конфликтам, разводу или потере работы.

Предлагаю вашему вниманию диагностический инструмент и психокоррекцию ПТСР в кризисном состоянии методом арт-терапии в технике «ЛАБИРИНТ».

Форма работы: Технику можно применять как при **индивидуальной работе** с подростком в коррекционно-развивающей работе, так же на **семейных встречах**. Совместное обсуждение упражнения предоставляет возможность подростку опираться на ресурсы родителя, если они есть, что определяется в ходе выполнения упражнения.

Возраст: взрослые, подростки с 13 лет.

Цель техники: диагностика актуального состояния человека, его внутренних ресурсов, ценностей и убеждений в кризисном состоянии и выработка продуктивных копинг-стратегий в экстремальных и стрессовых ситуациях.

Ожидаемые результаты:

- переключение из эмоционального в рациональное состояние,
- приобретение уверенности в разрешении ситуации,
- принятие ответственности за свои решения,
- умение планировать и проектировать свое будущее,
- умение видеть, расширять и распределять свои ресурсы,

- позитивный настрой в достижении цели,
- готовность просить и получать помощь,
- выработка продуктивных копинг-стратегий в экстремальных и стрессовых ситуациях.

Инструкция: Клиенту предлагается нарисовать лабиринт таким, каким он его себе представляет, без дополнительных инструкций.

Ход занятия: Время рисования не ограничиваем, просим его сообщить психологу, когда он завершит процесс рисования лабиринта. Пока клиент рисует, наблюдаем и записываем есть ли выход из лабиринта, рассуждения клиента.

После завершения рисования Лабиринта, по факту выполнения предыдущей инструкции, клиента просим:

- обозначить вход и выход или выходы, если их несколько.
- Прорисовать возможные варианты передвижения от входа к выходу(ам) разными цветными карандашами или фломастерами.
- Обозначить флажком повороты или углы в лабиринте. Сколько их?
- Ответить какой у вас получился лабиринт? (простой или сложный)

Обсуждение: Просим представить клиента, что этот лабиринт и есть (кризисная или экстремальная, или трудная жизненная) ситуация с которой он к нам обратился.

Ориентируем клиента на то, что каждый угол или поворот, это возможность сделать выбор, а тупики в лабиринте – это ошибки.

Вопросы к обсуждению:

- Чем могут быть углы и тупики, в жизненной ситуации?(Ответ: трудности и ошибки)
- Если у тебя несколько вариантов выхода из ситуации, что тебе предстоит сделать? (выбор)
- От кого он зависит? (от меня). Чем эти пути отличаются? (длиной, временем - ресурсы).
- Кто несет ответственность за выбор пути? От чего/кого зависит результат?
- Что позволило вам двигаться дальше? (Ответ: принятие права на ошибку, отдых, передышка).
- Чему учат ошибки? (Ответ: быть внимательнее, делать выводы и получать жизненный опыт)

Предлагаем клиенту внимательно изучить лабиринт, а затем на свободной части листа или на ее оборотной стороне самостоятельно написать выводы, решения, которые есть в его лабиринте. Затем психолог рассказывает притчу «О заплутавшем путнике» и спрашивает: кем из реальной жизни могут быть персонажи из притчи? Какие еще решения у тебя появились?

Например, **(варианты ответов из выводов клиентов):**

1. Из любой ситуации (положения) есть хотя бы один вариант выход ли несколько.
2. Есть более легкие или сложные решения
3. Не стоит бояться трудностей, они временны
4. Не стоит останавливаться перед трудностями на пути к решению ситуации
5. Человек имеет право на ошибку
6. Трудности говорят о необходимости сделать выбор
7. Надо рассчитывать ресурсы, распределять время, брать паузы для восстановления.
8. На каждом этапе надо делать выбор куда двигаться
9. Я имею право выбора, у меня несколько вариантов выбора
10. Меня никто или ничто не ограничивает в решении
11. Я ответственен за выбор, который делаю
12. Результат, решение ситуации или мое будущее зависит от выбора или моих действий
13. Надо посмотреть на ситуацию со стороны
14. Надо довериться наставнику
15. Я сам проектирую свою жизнь

Интерпретация диагностических результатов: делается на основе наблюдений и записей.

Выход из лабиринта:

- если есть выход, то любая ситуация для клиента имеет свой выход – создается внутренняя уверенность.

- если не рисует/строит его, то клиент не видит решения ситуации – является показанием для теоретической работы с психотерапевтом. Если клиент в процессе рисования лабиринта уничтожает вход в лабиринт, то мы его не переубеждаем, а ориентируем на поиск решения(выхода).

Терапия работы с клиентом в данном случае должна быть направлена на поиск решения психотравмирующей ситуации:

- В худшем случае (при отсутствии выхода из лабиринта, а соответственно из ТЖС), можно вернуться обратно, в исходный вариант, ко входу, он тоже может быть вариантом выхода из ситуации,
- В лучшем случае - вариантов несколько.

Литература

1. Влияние эпидемии COVID-19 на психическое здоровье и психосоциальную поддержку лиц пожилого возраста / Ю. А. Бубеев, В. В. Козлов, Л. Д. Сыркин [и др.] // Успехи геронтологии, 2020. Т. 33. №6. С. 1043–1049.
2. Дзеружинская Н. А., Сыропятов О. Г. Посттравматическое стрессовое расстройство. Пособие для самоподготовки. Киев: Украинская военно-медицинская академия, 2014.
3. Кадыров Р. В. Посттравматическое стрессовое расстройство (PTSD): состояние проблемы, психодиагностика и психологическая помощь. Москва: Юрайт, 2020. 644 с.
4. Китаев-Смык Л. А. Стресс войны. Фронтовые наблюдения врача-психолога. Москва: Российский Институт культурологии, 2001. 80 с.
5. Козлов В. В. Психология пандемии. Издание 2-ое, расширенное и дополненное. Ярославль: РПФ «Титул», 2022. 126 с.
6. Козлов, В. В. Психология кризиса. Саратов: Вузовское образование, 2014. 386 с.
7. Yufei Li, Scherer N., Lambert F., Kuper H. Prevalence of depression, anxiety and post-traumatic stress disorder in health care workers during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. PLOS ONE, 2021; 16 (3). Pp. 12–20.

Никитина Наталия Александровна,
Ивакова Людмила Анатольевна,
педагоги-психологи МБУ «Центр ППМСП «Содружество» г. Чебоксары,
члены ЧРО ООО «Федерация психологов образования России»

КЕЙС ПО ПРОФИЛАКТИКЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ СВЕРСТНИКАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Специалисты ППМСП-центра «Содружество» осуществляют многие виды психологической помощи. Это консультирование всех участников образовательного процесса, методическое сопровождение педагогов-психологов, профилактика, просвещение. Особую актуальность в последнее время приобретает психологическая коррекционно-развивающая работа с обучающимися. Часто запросы на такой вид психологической помощи поступают от

ОУ при отсутствии в штате педагога-психолога. В зависимости от запроса, педагоги-психологи центра выбирают методический подход к работе с той или иной целевой группой.

Кейс, представленный в данной статье, представляет собой опыт работы педагогов-психологов Иваковой Людмилы Анатольевны и Никитиной Наталии Александровны с обучающимися начальной школы одного из ОУ г. Чебоксары. Основанием послужила заявка от администрации ОУ г. Чебоксары о проведении исследования межличностных отношений в классе и, в последствии, их коррекции. Целевой группой стали обучающиеся 4 класса. В количестве 28 человек. Количество запланированных встреч - 4.

Из рассказа классного руководителя, начиная с первого класса, она уделяет особое внимание внеклассной воспитательной работе. Активное участие во внеклассных мероприятиях принимают и родители обучающихся. Данные мероприятия включают в себя посещение театров, экскурсий, выставок, библиотек. Классный руководитель отмечает присутствие в классе 2-3 обучающихся, имеющих выраженные трудности в поведении. Она также констатирует, что от мамы одного из этих ребят поступают жалобы на то, что дети не дружелюбны по отношению к ее сыну, склонны к несправедливым замечаниям, нападкам в его адрес.

Исходя из запроса, основной целью тренинговых занятий стало выявление психологического благополучия или, наоборот, неблагополучия в классе, изучение предпочтений в межличностных контактах. В последствии, опираясь на полученные данные, мы скорректировали цель так: развитие навыков сотрудничества и коммуникации в детском коллективе.

Мы выстроили каждое тренинговое занятие в единой, схожей для всех четырех встреч, структуре. Таким образом, оно включает вводную и основную (практическую) части и заключительную часть, состоящую из вопросно-ответной сессии. Задача вводной части – это собрать внимание учащихся, снять эмоциональное напряжение, настроить на дальнейшую работу. В этой части тренингового занятия мы применяли такие методы как знакомство с целью и задачами занятия, игры-активаторы «Поменяйтесь местами те, кто…», «Доброе утро тем, кто…», упражнения «Ну-ка все вместе!», «Большое доброе животное». Поскольку количество участников было большое, на вводную часть уходило 20-30 мин. Далее**,** когда атмосфера в классе становилась расслабленной, можно было переходить к основной части. Чтобы глубже погрузиться с детьми в заявленную тему, мы готовили притчи, презентации, рассказывали

теоретический материал (интересные факты о дружбе, различия между мальчиками и девочками) и затем обязательно обсуждали его с детьми, просили их обосновывать свой ответ, приводить примеры.

В каждый тренинг в практическую часть мы подбирали игру или упражнение на отработку нужного навыка. Мы убедились, насколько именно в играх и упражнениях становится заметным и самим ребятам, и нам, психологам, копинг-стратегии каждого, и как эти стратегии влияют на взаимоотношения в классе. После игр и упражнений проводили вопросно-ответную сессию, которая по времени занимала не менее 20 мин. Нами было замечено, что именно в этом классе ребята привыкли высказываться, они имеют свое мнение, их мнения на те темы, которые задавались на тренинге, совпадают и отличаются друг от друга. Во время вопросно-ответных сессий мы напоминали ребятам о правилах ведения конструктивного диалога. После этого ведущий обязательно резюмировал ответы детей, высказывал свое мнение. В конце каждого тренингового занятия мы предлагали детям заполнить анкеты обратной связи.

Итак, раскроем подробнее сценарии тренинговых занятий, какой алгоритм мы задумали, когда разрабатывали их. На первых этапах нам необходимо было создать доверительное отношение учащихся к нам и выявить психологический климат, особенности межличностных взаимоотношений в классе. Этому и была посвящена первая встреча. Мы познакомили ребят с темой, целями предстоящих тренингов, обсудили правила групповой работы. Ключевым моментом первого тренинга стала социометрическая игра-тест «Три дома». В ней приняли участие 26 человек. Подсчитав ответы детей, у нас получились следующие результаты: в категорию «звезды» попали 2 человека (мальчик и девочка), предпочитаемые –7 человек, принятые – 17 человек, отвергаемых – 2 человека (последний показатель подтверждает мнение классного руководителя о детях с трудностями в поведении). Опираясь на выявленные результаты социометрической игры, а также на данные наблюдений за учащимися класса мы разработали следующие темы для трех тренингов: «Поговорим о дружбе», «Учимся сотрудничать», «Я и другие. Учимся понимать себя и других». На тренинге «Поговорим о дружбе» чтобы подвести ребят к теме дружбы, мы познакомили их с притчей «Сила в единстве» и предложили вопросы для обсуждения, как они понимают смысл притчи. Таким образом мы, с одной стороны, в нестандартной форме познакомили их с правилами дружбы, а с другой – подвели их к рассуждению на заданную тему, и на этом опыте создали возможность для формирования их собственного мнения. Ключевым игровым моментом тренинга

«Поговорим о дружбе» стала игра «Я такой же, как и ты…, но я не такой же как и ты…». Цель игры: развитие эмпатии, развитие умения находить общее для всех и различное. В ходе игры ребята столкнулись с определенными сложностями: им трудно было подбирать сходства и различия. Поэтому в начале игры мы дали им установку - ориентироваться на внешние особенности и, тем не менее, кому-то из ребят было сложно находить даже особенности собственной внешности. Большинство же ребят вошли во вкус и постепенно перешли от внешних характеристик к характерологическим.

Ключевая смысловая игра третьего тренинга «Учимся сотрудничать» - «Акулы и пингвины». Цель игры: развитие сплочения, тренировка навыков сотрудничества в команде. Задача игроков – удержаться, поместиться всем участникам команды на «льдине», которая постепенно уменьшается в размерах. Игра проходила эмоционально. Ведущим важно было обязательно сопровождать каждую команду, чтобы соблюдались правила игры и чтобы стимулировать участников к продумыванию командной стратегии. После игры прошло обсуждение в форме вопросно-ответной сессии, в ходе которой ребята рассказывали о чувствах во время игры и об эффективности или, напротив, неуспешности их командной стратегии. То, что игра произвела впечатление на учащихся, а также запустила процесс размышлений на тему сотрудничества в классе, указывают ответы анкет обратной связи. Приведем некоторые примеры: «До этого тренинга я не знал, что…

- «Важно помогать»;
- «Так важно делать стратегию»;
- «Нужно взаимно помогать»;
- «Командные игры не для меня»;
- «В нашей команде все были сплоченные»;
- «Надо вместе работать».

На тренинге мне помогло…

- «Надо слушать чужое мнение»;
- «Неверие»; «Сплоченность»;
- «Дружба»;
- «Понять, какой у нас класс».

После тренинга я почувствовал (а)...

- «командную работу»;
- «дружный класс»;

- «отчаяние»; «радость»;
- «дружность»; «сплоченность»;
- «отсутствие поддержки»;
- «хорошее чувство»;
- «какую-то злость к… (имя одноклассника);
- «грусть»; «усталость»;
- «интерес»; «злость и веселье»;
- «осуждение».

Завершающим в цикле тренинговых занятий стала встреча «Я и другие. Учимся понимать себя и других». Цель занятия: формирование представлений о гендерных особенностях, формирование навыка эффективного общения при помощи комплиментов. Данная тема была выбрана нами не случайно. В ходе предыдущих встреч, наблюдая за работой в группе, в парах мы отметили конкурирующие отношения между мальчиками и девочками, иногда - повышенную критичность в высказываниях по отношению к противоположному полу. Тогда мы приняли решение - обсудить лучшие стороны мальчиков и девочек. Сделали это с помощью презентации, в которой постарались выделить следующие характеристики: отношение к учёбе, особенности мышления, общения и рекомендации по развитию некоторых качеств. В обсуждении каждого пункта ребята активно участвовали, иногда не соглашались с некоторыми характеристиками, примеряя их на себя или, напротив, оживленно включались в разговор, отмечая качества у себя или друзей. Умение быть внимательным по отношению к другому, отмечать лучшие качества близких и друзей в процессе взаимодействия – один из секретов общения. В тренировке этой способности нам помогло упражнение «Комплимент», которое мы провели в парах. Начали с обсуждения самого понятия комплимент, затем ребята привели примеры, кому из членов семьи они делают комплименты, какие слышат в свой адрес от близких людей. Следующим этапом стала работа в парах, где каждый участник должен был сформулировать комплимент, соблюдая условие. Приведем пример: «Даша, я думаю, что ты весёлая! – «Да, я веселая, а еще я общительная» и «вернуть» комплимент партнеру.

Завершающей игрой встречи стала игра «Солнышко». Ребята получили возможность «собрать» комплименты в свой адрес от каждого одноклассника, так как условием игры было написать добрые слова о том, кому принадлежит изображенное солнышко. Каждому из детей было важно узнать, какие именно характеристики, особенности, качества видят в них одноклассники, так как с интересом и нетерпением ждали, когда их «солнышко» совершит круг

и вернется с набором комплиментов в их руки. Важно отметить, что не всеми участниками соблюдались правила данной игры. Среди комплиментов и добрых слов встречались негативные характеристики в адрес некоторых учеников. Разбор подобных ситуаций мы считаем важным обсудить в рамках индивидуальной коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, данный модуль, состоящий из четырех тренинговых занятий, прошел успешную апробацию. Мы можем рекомендовать его для внедрения в ОУ г. Чебоксары для профилактики межличностных конфликтов между сверстниками в начальной школе.

Список литературы.

1. Королева Злата. Говорящий рисунок. 100 графических тестов. - Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 304 с.
2. Кряжева Н.Л. Пособие для школьных психологов. - Ярославль: Академия развития, 1996. – 258 с.
3. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. - Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 208 с.
4. Литмир. Электронная Библиотека Плешкова Э. В. Лучшие идеи для веселой компании. Игры. Конкурсы. Розыгрыши. Анекдоты. - С.12.
5. https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/11/10/kartoteka-kommunikativnye-igry-dlya-detey-doshkolnogo-vozrasta.

Николаева Анжелика Эдгаровна
педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад №207»
г. Чебоксары

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о психологических аспектах развития инженерного мышления у дошкольников. отмечается, что овладение моделями предоставляет возможность детям получать знания на новом уровне. С опорой на модель, ребенок легко поймет даже сложные понятия, которые могут оказаться непонятными при словесном объяснении, например, некоторые математические операции или звуковой состав слова.

Ключевые слова: психологические аспекты, логическое мышление, абстрактное мышление, инженерное мышление, дошкольный возраст.

Современные специалисты в области психологии, следуя за выдающимся Л.С. Выготским, выделяют три ключевых этапа в формировании мышления ребенка: наглядно-действенное, наглядно-образное и понятийное мышление. Первоначально наглядно-действенное мышление присуще детям в возрасте 1-3 лет, однако на третьем году жизни начинается формирование наглядно-образного мышления, а затем появляются первые понятия у старших дошкольников. Возраст от 3 до 7 лет является периодом, когда дети развивают способность анализировать и объединять видимые объекты. Они учатся распознавать структуру предметов, их пространственные характеристики и взаимосвязи между частями. Процесс развития восприятия происходит поэтапно, начиная с игровых действий с предметами и заканчивая умственными операциями. Дети семилетнего возраста встречают новую фазу развития, что включает увеличение кругозора и формирование логического мышления. В старшем дошкольном возрасте дети сталкиваются с задачами, требующими учета связей между объектами для достижения косвенного результата. Развитие наглядно-образного мышления позволяет детям представлять объекты в уме и решать задачи сравнением зрительных образов.

Материалы и методы: теоретико-эмпирические данные отечественных ученых по указанной проблематике, личный опыт автора статьи в рассматриваемой области. Комплексное изучение проблемы особенностей инженерного мышления дошкольников в соответствии с ФГОС ДО осуществлялось на основе интеграции следующих методов: теоретических – анализ и систематизация научных исследований по проблематике особенностей развития инженерного мышлении детей в соответствии с ФГОС ДО; обобщение результатов исследования, педагогическое моделирование; эмпирических – изучение нормативно-правовой документации, педагогическое проектирование, анализ воспитанников детского сада.

Возможность решать задачи в уме возникает благодаря обобщенным образам, которыми пользуется ребенок. Формируются схемы и модели в его сознании, помогающие в решении задач, особенно это заметно в рисовании, конструировании и других видов продуктивной деятельности.

Владение моделями позволяет детям осваивать знания на новом уровне. С помощью модели даже сложные понятия становятся понятными, что особенно важно для математических операций или звукового состава слова.

Однако образные формы мышления могут оказаться ограниченными, когда ребенку предстоит решить задачи, требующие абстрактного мышления, как описал Ж. Пиаже, например, «задачи на сохранение количества вещества» [Приводится по: Труфанова, 2020].

Исследователи описывают особенности мышления дошкольников: активное решение познавательных задач, формирование внеситуативного мышления, развитие рассуждений и понимание причинно-следственных связей. Это период, когда практические действия основаны на предварительных рассуждениях, увеличивается системность мышления, а экспериментирование развивает самостоятельность, гибкость и пытливость ума.

До семи лет формируются различные типы мышления, такие как наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактное, основанные на ассоциативных процессах и способности строить систему обобщений.

Наглядное моделирование играет решающую роль в развитии когнитивных способностей дошкольников. Моделирование позволяет детям отображать существенные связи и отношения реальных объектов и событий, создавая основу для развития мышления и формирования внутреннего плана мыслительной деятельности. Возникновение плана наглядного представления о действительности и способность действовать в плане образов составляют начальный уровень развития мышления, по словам А.В. Запорожца.

Эта способность развивается в различных видах детской деятельности: игре, конструировании, рисовании и т.д. Формирование способности к наглядно-модельному мышлению начинается у детей в возрасте 3-4 лет. Она является основой для понимания отношений между объектами, усвоения обобщенных знаний и применения их в новых ситуациях. Эта способность выражается в том, что дети легко понимают схематические изображения и пользуются ими. В старшем дошкольном возрасте, особенно с 5 лет, даже без специальных инструкций дошкольники понимают такие графические модели, как план комнаты. Они могут успешно использовать отметки на плане для поиска спрятанных предметов. Дети узнают объекты на схематических изображениях, ориентируются по схемам пути и т.д. Однако важно отметить, что наглядное моделирование не является единственным инструментом развития мышления дошкольников. Исследования показали, что для полноценного развития сфера познавательных процессов детей необходимо комплексное использование различных средств: вербальные средства (обсуждение, объяснение, рассуждение и рассказывание) развивают словесно-логическое мышление, формируют способность к абстрагированию и обобщению; реальные объекты и практические действия. Конкретные объекты и действия с ними позволяют детям исследовать свойства и отношения вещей, развивать сенсомоторику, базовые математические представления и пространственное мышление. - Различные виды познавательной деятельности: игра, конструирование, лепка, рисование и другие виды деятельности предоставляют детям возможности для развития различных когнитивных навыков, таких как внимание, память, воображение, творческое мышление и др. Таким образом, развитие мышления дошкольников является сложным и многогранным процессом, который требует использования различных средств и подходов. Наглядное моделирование, будучи важным инструментом, является одним из компонентов комплексной системы познавательного развития в дошкольном возрасте.

Инженерное мышление – это вид познавательной деятельности, направленной на исследование, создание и эксплуатацию новой высокопроизводительной и надежной техники. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования конструирование является одним из видов детской деятельности [2]. Конструирование предполагает построение предмета, приведение в определенный порядок и взаимоотношение различных элементов и деталей конструкторов, изготовление поделок из бумаги, картона, различного природного и бросового материала.

Пожалуйста, не забудьте правильно оформить цитату:

Список литературы

1. Марина С.Б. Психолого-педагогические особенности формирования инженерного мышления у детей дошкольного возраста: сайт MAAM.RU/ – 2024 [Электронный режим]. URL: https://clck.ru/3ABego (дата обращения: 21.04.2024).

2. Труфанова, Т. В. Формирование у детей дошкольного возраста инженерного мышления в процессе конструирования в условиях реализации ФГОС ДО / Т. В. Труфанова, С. А. Постникова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 51 (341). – С. 391-393. – URL: https://moluch.ru/archive/341/76634/ (дата обращения: 20.04.2024).

Орлова Ольга Владиславовна,
педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад №188» г. Чебоксары

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАССАЖНЫХ МЯЧЕЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Развитая речь ребенка дает широкие возможности для познания окружающего мира, выражения своих мыслей, коммуникации со взрослыми и детьми. Что такое развитая речь? Прежде всего, достаточный словарный запас, соответствующий возрасту ребенка, употребление правильных лексико-грамматических норм, умение излагать свои мысли, поддерживать диалог и умение составлять самостоятельную речь (монолог). К сожалению, в настоящее время многие дети имеют различные формы нарушения речи. Ряд авторов (Г.В. Волкова, Н.Л., Крылова и др.) отмечают, что и психические функции таких ребят имеют особое развитие. Часто встречаются отставания в развитии психических процессов и трудности обучения. Именно поэтому дети со статусом ОВЗ получают комплексную помощь как учителя-логопеда, так и педагога-психолога. В нашем детском саду тесное сотрудничество в работе данных специалистов дает отличные результаты.

Не секрет, что развитие мелкой моторики рук и развитие речи связаны тесно. Ученые и специалисты отмечают, что речевые и познавательные способности ребенка зависят не только от артикуляционного аппарата, но и от движения рук. Тренировка пальцев рук влияет на созревание речевой функции и всех функций головного мозга. Подбирая наиболее эффективные формы и методы работы, мы пришли выводу, что

массажный мяч - незаменимый помощник в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи.

Массажный мяч – это резиновый игольчатый мяч, предназначенный для массажа, рефлексотерапии и релаксации всех частей тела. В настоящее время можно увидеть огромное их разнообразие, отличающихся по форме, размеру и цвету.

Какие же преимущества использования массажных мячей в коррекционной работе?

1. **Развитие мелкой моторики**. Упражнения с мячами помогают кистям рук приобрести подвижность и гибкость, исчезают скованность движений.
2. **Стимуляция психомоторного развития**. Массажный мяч обогащает сенсорную среду ребёнка, стимулируя его психомоторное развитие.
3. **Развитие личностных качеств**. Регулярное выполнение упражнений с массажным мячом с элементами игры позволяет ребёнку развить самостоятельность, умение выполнять задание до конца, усидчивость, аккуратность, сообразительность.
4. **Снижение двигательной и эмоциональной расторможенности**. Это особенно важно для детей с различными двигательными расстройствами, ДЦП, минимальной мозговой дисфункцией.
5. **Активация межполушарного взаимодействия**. Игры с массажными мячами позволяют синхронизировать работу обоих полушарий мозга.
6. **Развитие познавательных процессов.**

Знакомство с массажным мячом проходит в несколько этапов: само знакомство и правилами игры, закрепление приемов в играх и упражнениях, самостоятельное использование мяча. Важно соблюдать принцип «от простого к сложному», научиться работать сначала ведущей рукой, потом другой рукой и затем двумя руками одновременно, упражнения нужно давать в игровой форме. Массажные мячи можно использовать в коррекционной работе педагога-психолога как часть занятия или как самостоятельное занятие. Оно может быть индивидуальным или подгрупповым, проводиться как офлайн, так и онлайн.

Педагоги и специалисты нашего детского сада разработали картотеку с большим количеством игр и упражнений, в ходе которых можно применять различные массажные мячи. Ниже представлен ряд игр с массажными мячами, созданных совместно с детьми, активно используемых в коррекционной практике работы педагога-психолога.

Игра на развитие логического мышления:

«Что лишнее?»

Мячи выкладываются в ряд таким образом, чтобы один мяч был лишним (в зависимости от возраста ребёнок находит лишний мячик по цвету, форме, размеру). Ребёнок находит лишний мяч и, массируя им свои ладошки, объясняет всем свой выбор.

Игра на развитие внимания:

«Гусеница»

Ребята выкладывают по образцу (предлагаются карточки с разным уровнем сложности) цепочку из массажных мячиков 2 цветов (напр. жёлтых и красных). В качестве варианта игры дети могут самостоятельно раскрасить мячики на карточке и выложить свою гусеницу на столе. Можно усложнить игру, добавив еще 1-2 цвета мячиков.

Игра на развитие памяти:

Ребёнку показывается карточка с изображением ряда массажных мячей (из игры «Гусеница») в течение 10-15с, затем он выкладывает гусеницу по памяти на столе.

Игра на развитие мелкой моторики и саморегуляции:

«Собираем урожай»

Массажные мячи прокатываются в сухом бассейне с фасолью и горохом, так, чтобы плоды «застряли» в иголочках. Затем урожай выкладывается на 2 тарелочки: отдельно горох, отдельно фасоль.

Коммуникативная игра «Веселые ёжики»:

Дети встают в круг и передают 2 массажных мячика в заданном направлении. По хлопку ведущего направление меняется. Важно не уронить «ёжика» и аккуратно передать его

Практика использования данных игр и упражнений в коррекционной работе педагога-психолога показывает, что массажный мяч является эффективным средством, которое можно использовать на разных возрастных этапах ребёнка дошкольного возраста.

Литература:

1. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. - М.: «Сов. Россия», 1973.
2. https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2018/12/24/deti-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-kategoriya

3.https://s3.eunorth1.amazonaws.com/edusites.ru/lisenko_ov_1276/fm/4.5./Методические%20рекомендации%20дл%20педагогов%20Использование%20мяча%20в%20работе%20с%20детьми.pdf

Петрова Зоя Николаевна, педагог-психолог
БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей»
Минобразования Чувашии

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ СТУДЕНТОВ

«Когда человек не знает, к какой пристани он держит путь, для него ни один ветер не будет попутным», - говорил Сенека. Кто должен нести ответственность за то, чтобы ветер стал попутным – педагоги, родители или дети? Важно, чтобы у подростка сложилось ощущение, что сделанный им выбор профессии – это его самостоятельный выбор. Выбор подразумевает ответственность за его последствия. Кто выбирает, тот и отвечает. И если ребенку кажется, что профессию он выбрал не сам, то он и учится не для себя. И наоборот, ощущение, что данную профессию он выбрал сам, значительно стимулирует его к продвижению по пути профессионального развития.

«Кем ты хочешь быть, когда вырастешь?»- пожалуй, этот вопрос входит в пятерку самых популярных вопросов, которые взрослые любят задавать детям. И чем взрослее становится ребенок, тем сильнее вопрос «Кем быть?» тревожит душу и разум подросшего ребенка и его родителей. Человек счастлив, если он занимается любимым делом. А кто из нас не желает счастья своему ребёнку? И как сделать так, чтобы ребенок стал успешным? Это во многом зависит от нас, от педагогов и родителей. Анализ профессионального самоопределения школьников на этапах завершения обучения в школе и обучения студентов на 1 курсе ПОО ЧР позволяет описать характерные особенности динамики процесса. Вопрос профессионального самоопределения начинает осознаваться учащимися уже в 14—15 лет. Согласно ежегодно проводимым нами исследованиям лишь 10—15% обучающихся имеют твердые профессиональные намерения. Примерно столько же вообще не задумываются о своих профессиональных планах. Около 70% не имеют четкой позиции, сомневаются в своем выборе; их одолевают противоречивые чувства: «Выбор сделать надо, но не знаю, что мне надо». Это действительно серьезная проблема, которую, так или иначе, необходимо решать. Именно школа

должна помочь подросткам к окончанию 9 класса разобраться в собственных интересах, способностях и склонностях, дать объективное представление о мире профессий.

Для реализации целей в данном направлении мною использован ряд психологических диагностических методов и методик. Это методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; методика количественного измерения самооценки С. А. Будасси; методика «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е. А. Климова; метод обобщения независимых характеристик для изучения процесса профессионального самоопределения с различных точек зрения; Тест Голланда .

Учеными социологами подсчитано, что примерно 40% молодежи из-за незнания правил выбора профессии, отсутствия опыта в профессиональной деятельности выбирают профессию, не соответствующую их склонностям и интересам. Это влечет за собой разочарование, психические расстройства, развивает комплекс неполноценности.

Специфика деятельности педагога-психолога по формированию профессионального выбора старшеклассников определяется необходимостью освоения нового социально-экономического опыта. С одной стороны, появившиеся в связи с переходом к рыночной экономике новые профессии не имеют еще корней в профессиональной культуре нашего общества. С другой стороны, происходит процесс ломки стереотипов традиционных форм профессионализации, которые также претерпевают изменения в современных условиях.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников должна оказывать помощь в осознании своих способностей и стремлений и должна являться неотъемлемой частью педагогического процесса в школе. Работа в данном направлении имеет цель формирования у школьника, особенно старших классов, жизненных ориентиров и установок, направленных на осознанный выбор дальнейшей профессии. Важность данной проблемы имеет, по мнению автора, только одно решение — это эффективная работа в тандеме психологов, педагогов, родителей со школьниками.

Результатом мероприятий профориентации должен быть взвешенный и осознанный выбор выпускником школы профессионального учебного заведения для получения специальности. Вместе с тем, полная самостоятельность тоже затрудняет профессиональное самоопределение. Жизненный опыт подростка ограничен, его представления о профессиональной деятельности часто имеют неполный или нереалистичный характер. Находясь в ситуации выбора, дети часто испытывают растерянность и нуждаются в вашей поддержке. Таким образом, успешное решение проблем профессионального самоопределения

зависит от того, как будет организована помощь учащимся в период формирования у них профессиональных намерений, каково ее содержание. Поэтому необходима помощь педагога-психолога по организации помощи в профессиональном самоопределении студентов.

Решение проблемной ситуации

Каждая группа получает описание некой проблемной ситуации, обсуждает её и старается найти решения проблемы с точки зрения любящих и неравнодушных родителей. Время на обсуждение – 5 минут.

1 ситуация:

В семье К. трое детей. Мама и папа имеют инженерное образование. Старший сын, окончив школу, следует по стопам родителей и поступает в технический вуз, выбирая профессию инженера. Второй сын, десятиклассник, заявил, что для него гораздо более интересной, кажется, профессия программиста. Реакция родителей такова: «Этих программистов и так полно. Кому это надо? Будешь учиться на инженера!» Конфликт в семье разгорается все сильнее…

Как вы считаете, кто прав в данной ситуации?

Какие пути решения проблемы вы можете предложить?

2 ситуация:

Катя Г. всю жизнь занимается в хореографической студии. Ей это очень нравится. По окончании 9 класса девочка хотела поступить в колледж искусств на хореографическое отделение. Родители были в шоке: все в их семье имеют высшее образование, так о каком колледже может идти речь? Кате запретили даже думать о «шараге». Сейчас она учится в 10 классе. Учится гораздо хуже, чем раньше. Все выполняет из-под палки, часто пропускает уроки. Родители в ужасе от того, что в аттестате могут появиться «тройки», баллы ЕГЭ будут настолько низкими, что дочь не сможет поступить в вуз.

Как вы считаете, кто прав в данной ситуации?

Какие пути решения проблемы вы можете предложить?

Ситуация 1:

Ошибка: продолжать семейные традиции против своей воли. С одной стороны, очень хорошее и правильное дело, когда ребёнок идёт по стопам своих родителей. В его распоряжении богатый опыт, наработки и секреты профессии из первых рук, а поддержка и совет близких и понимающих людей при первых шагах совершенно неоценима, полезна и своевременна. Именно из таких семей выходят талантливые врачи, инженеры, актёры, учёные.

Но не всегда дети хотят продолжать династию. Кто-то под напором сломается и примет навязываемые правила игры, кто-то будет воевать за право идти своей дорогой.

Пути решения:

-не воспринимать такое поведение как предательство и не вставлять палки в колёса на пути к профессии мечты. Такие действия приведут лишь к конфликтам и возможному разрыву отношений;

-убедиться в том, что ребенок делает осознанный выбор, соответствующий его способностям и интересам.

В итоге мы приходим к такому решению: на основе полученной информации проанализировать ситуацию с выбором будущей профессии ребенком в каждой семье. В школе провести дополнительную диагностику профессиональных наклонностей учащихся. Проанализировать результаты, дать рекомендации, довести до сведения родителей, чтобы они учли желания и возможности своих детей. Организовать для желающих индивидуальные консультации с психологом.

Анкета для родителей. "Моя роль в подготовке ребенка к труду и выбору профессии"

1. Я часто рассказываю дома о своей профессии, успехах и трудностях на работе.
2. Мы с ребенком часто обсуждаем прочитанные им книги, бываем в музеях, на выставках.
3. Я не знаю, имеет ли какое-нибудь общественное поручение мой сын (дочь).
4. Мой ребенок хорошо знает, где и кем я работаю.
5. У меня нет свободного времени, чтобы обсуждать со своим ребенком его интересы и увлечения.
6. Я никогда бы не выступил(а) с рассказом о своей профессии и работе перед классом, в котором учится мой сын (дочь),
7. Я думаю, что кем бы ни стал в будущем мой ребенок, общетрудовые навыки, полученные им в школе и дома, пригодятся в жизни.
8. Большую радость и мне, и моему ребенку приносит совместное выполнение трудовых обязанностей дома.
9. Моя работа не настолько интересна по содержанию, чтобы я рассказывал (а) о ней своему ребенку.
10. Если в школе будет организован летний лагерь труда и отдыха, мой ребенок обязательно туда поедет.
11. Я стараюсь, чтобы сын (дочь) имел(а) дома постоянное поручение (мытье посуды, покупка

продуктов и т.п.).

12. Я не хочу советовать своему ребенку, чем заниматься в жизни, потому что он должен решить этот вопрос самостоятельно.

13. Мне кажется, что заставлять сына (дочь) участвовать в работе по дому не нужно, он(а) еще успеет в жизни наработаться.

14. Я знаю, какие учебные предметы больше всего нравятся моему ребенку, а какие нет.

15. Я считаю, что можно наказывать трудом за проступки и поощрять деньгами за хорошо выполненное поручение.

16. Я думаю, что участие в общественных делах поможет моему ребенку проявить свои способности.

Каждый ответ, совпадающий с ключом, оценивается в 1 балл.

Ключ: "да" - 1, 2, 4, 7, 8, 10, 11, 14, 16;

"нет" - 3, 5, 6. 8, 12, 13, 15.

Суммируйте полученные баллы. Если сумма их находится в пределах:

12-16 - можно сделать вывод, что Вы стремитесь активно научить ребенка полезным трудовым умениям и навыкам, помогаете проявить свои интересы, склонности, способности, расширяете его кругозор;

8-11 - Вы понимаете важность семейного воспитания в подготовке школьников к труду, однако у Вас есть резервы для более активного участия в трудовом воспитании своего ребенка;

4-7 - этот результат говорит о том, что Вы не очень много внимания уделяете трудовому воспитанию сына (дочери) и подготовке его к будущей профессии. Следует помнить, что Вашего ребенка ждет впереди нелегкая учеба, работа, и надо сейчас научить его преодолевать трудности, заинтересовать предстоящим трудом;

0-3 - у Вас мало свободного времени, или Вы не уверены, что сможете в чем-то помочь своему ребенку, поэтому относитесь к воспитанию в семье не очень серьезно. Однако ребенок нуждается в Вашем участии и внимании. В будущем он может столкнуться с серьезными затруднениями в профессиональном обучении и трудовой деятельности. Поддержите своего ребенка в учебе, общественной работе, домашних делах.

Памятка

Уважаемые папы и мамы!

1. Выбор профессии — важное и ответственное дело! Выбирая профессию, нужно учитывать в первую очередь интересы ребенка, его склонности, способности, желания и только потом семейные традиции и интересы.

2. Дайте своему ребенку право выбора будущей профессии.

3. Обсуждайте вместе с ним возможные «за» и «против» выбранной им профессии.

4. Рассматривайте выбор будущей профессии не только с позиции материальной выгоды, но и с позиции морального удовлетворения.

5. Учитывайте в выборе будущей профессии личностные качества своего ребенка, которые необходимы ему в данной специальности.

6. Если возникают разногласия в выборе профессии, используйте возможность посоветоваться со специалистами-консультантами.

7. Не давите на ребенка в выборе профессии, иначе это может обернуться стойкими конфликтами.

8. Поддерживайте ребенка, если у него есть терпение и желание, чтобы его мечта сбылась.

9. Если ваш ребенок ошибся в выборе, не корите его за это. Ошибку можно исправить.

10. Изучайте вместе с ребёнком рынок труда, ориентируйте его на востребованность выбранной профессии.

Список используемой литературы

1. Андриенко О. А. Особенности профессионального самоопределения обучающихся старших классов средних общеобразовательных школ // Перспективы науки и образования. 2018. №2 (32). С. 125-128.

2. Арендачук И. В. Риски профессионального самоопределения старшеклассников: психолого-педагогический аспект // Известия Саратовского. университета. 2016. №1. С.70-77. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/riski-professionalnogo-samoopredeleniya-starsheklassnikov-psihologo-pedagogicheskiy-aspekt (дата обращения: 25.12.2022).

3. Бадашкеев М. В. Социально-психологические риски личностного самоопределения сельских школьников // Гуманитарная парадигма. № 3 (6). 2018. С. 42-47.

4. Бардакова Н.М. Профессиональное самоопределение школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59. С. 64-67.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГОВ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА И ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ИГР

Сергеева Ольга Евгеньевна, педагог-психолог

МБУ «Центр ППМСП «Содружество» г. Чебоксары

Игра – высшая форма исследования

А. Эйнштейн

Современный мир ставит перед нами множество неожиданных вопросов, все больше усложняется процесс принятия решений, все чаще возникает проблема выбор. Мы живем в очень изменчивой и многовариативной среде. С каждым днем увеличивается информационный поток. Безусловно, значительные технические и социальные изменения требуют от человека быстрой адаптации к новым условиям жизни.

Одновременно с техническим прогрессом происходит постоянное развитие психологических и обучающих технологий, позволяющих нам максимально быстро и с наименьшими потерями приспособиться к современной жизни. Среди большого количества методов и способов помощи в решении целого ряда педагогических и психологических проблем трансформационные игры и тренинги уверенно заняли свою нишу.

Тренинги и трансформационные игры, является современным технологичным и универсальным инструментом в работе школьного психолога. При этом по форме и логике они понятны и интересны учащимся любого уровня подготовки [1].

Согласно деятельностному подходу, человек, являясь социально-биологическим существом, на разных этапах своей жизни осуществляет определенные виды деятельности. Игра же представляет собой один из основных таких видов, наряду с трудом и обучением. В ней важен не результат, а сам процесс, так как в нем подрастающее поколение с возможностью

совершать ошибки «репетирует» и тренирует навыки, необходимые ему на последующих этапах

Сущностная важность игры не только в детском возрасте, но и на протяжении всей жизни показана в некоторых понятиях явления. Рубинштейн утверждает, что игра – это выражение определенного отношения личности к окружающей действительности. Обухова пишет, что игра является особой формой освоения окружающей действительности путем её воспроизведения и моделирования. Эрик Берн определяет игру как последовательность действий, подчиняющуюся индивидуальным, а не социальным программам. В общем плане игры являются нескончаемым и динамическим элементом бессознательного плана или сценария жизни каждого человека [5].

Создание психологических трансформационных игр приписывают тибетским монахам. Сам термин “трансформация” в переводе с позднелатинского означает “превращение”. Игра монахов отличалась от современных игр. Она представляла собой рисунки на песке, изображающие особый путь, при прохождении которого одно качество человека “превращалось” в иное. Зло – в добро, эгоизм – в альтруизм, ненависть – в любовь [3].

Вдохновившись историями о тибетских монахах и их песочных играх, молодые шотландцы Джой Дрейк и Кэти Тейлор в 1978 году запатентовали игру под названием “Трансформация” [2].

В России эта игра появилась в 90-е годы благодаря Лайзе Холлингсхед и Татьяне Гинзбург, которые стали первыми российскими аккредитованными игр практиками трансформационных игр.

Трансформационные игры – это особый класс игр, цель которых трансформация собственной идентичности:

- представлений о себе и о мире;
- своих целях;
- способностях;
- стратегиях достижения;
- ресурсах;
- препятствующих установках.

Уникальность данных инструментов психолога в том, что они позволяют одновременно решать несколько задач: обучающую, диагностическую и коррекционно-развивающую.

Во время игр и тренингов независимо от целей и задач мероприятия, участники имеют возможность развития коммуникативных навыков, через моделирование различных жизненных

ситуаций, поиска выхода из них, а также возможность самореализации, когда в процессе игры каждый может практиковаться, проверять накопленный опыт;

В своей практике я часто использую игры и тренинги для достижения поставленных задач, многие из них авторские:

✓ Для сплочения коллектива – игра «герой нашего племени» и «Путешествие на остов дружбы».

✓ Для гармонизации детско-родительских отношений - игровой тренинг «Взрослеем вместе»

✓ Для выстраивания гармоничных отношений в паре – трансформационная игра Live&Lave

✓ Для психологической подготовки к экзаменам - «Подари себе один день» или «День для себя»

✓ Для профилактики эмоционального выгорания - «Стресс- менеджмент или о том, как быть в ресурсе»

✓

Резюмируем вышесказанное хочется еще раз подчеркнуть огромный ресурс игр и тренингов, в решении таких задач как:

- раскрытие внутреннего потенциала
- поиск препятствия, которые мешают достичь определенных целей или решить ту или иную жизненную задачу;
- возможность пройти проблемную ситуацию в игровой форме и затем перенести полученный опыт в реальную жизнь;
- изменение негативных установок на позитивные;
- определение истинных желания, понимание чувства, раскрытие талантов,
- умение распознавать реакции, эмоции, отслеживать негативные сценарии и вынести важные для себя инсайты;
- возможность проявить смелость, ведь на тренажере можно отрепетировать любую ситуацию, перед которой в реальной жизни человек часто пасует.

Поскольку игра коллективная, она также помогает увидеть свою проблему со стороны, перенять чужой опыт, пообщаться, поделиться переживаниями.

В профессия психолога, есть огромное место для творчества и мне это нравится. Ты находишься в эпицентре изменений и событий. Среди бурного праздника жизни с ее взлетами и

падениями, фейерверком и штормами всегда есть место игре. Задачи, которые я решаю с помощью трансформационных игр и тренингов отличаются большим разнообразием и не позволяют мне останавливаться в развитии.

Трансформационная игра – это модель жизни в миниатюре. Но, если в реальной жизни человек находится внутри проблемной ситуации, то в игре он смотрит как будто сверху. Благодаря этому видит задачу со всех сторон и находит решение, а игровая ситуация снимает с проблемы излишнюю важность.

Играйте и выигрывайте вместе с вашими клиентами!

В трансформационных играх и тренингах, проигравших нет!

Список литературы

1. Богачева О. Поле возможных изменений. Что такое трансформационные игры? / О. Богачева // Дошкольный психолог. – 2017. – №2. – С. 44–47.

3.Греков И. В. Игровая терапия взрослых: современные терапевтические трансформационные технологии Московский институт психоанализа. // Человек. Искусство. Вселенная. № 1. С. 379-386.

4.Тимоти Голви Работа, как внутренняя игра / Тимоти Голви. – М.: Альпина Паблишер, 2012

5.Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл, В. - М.: Прогресс, 2016. - 366 с.

6.Эрик Берн Люди, которые играют в игры / Эрик Берн. – М.: Издательский дом "Литур", 1999.

О. А. Старостина,
педагог - психолог МБУ «Центр ППМСП «Содружество» г. Чебоксары

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТРЕНД СОВРЕМЕННОСТИ: РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ - ПСИХОЛОГОВ ДЕТСКИХ САДОВ ГОРОДА ЧЕБОКСАРЫ

Проект направлен на разработку и реализацию новых форматов методического сопровождения профессионального развития и повышение профессионального статуса

педагогов-психологов, работающих в детских садах города Чебоксары, через проведение современных и интересных форм массовых методических и развивающих мероприятий в парадигме наставничества.

Социальная значимость данного проекта для города Чебоксары является высокой, поскольку во всех массовых мероприятиях объединяются усилия не только педагогов-психологов, но и работников культуры, здравоохранения, духовенства. Таким образом, привлекается большое внимание общественности к важным вопросам оказания своевременной психолого-педагогической помощи родителям дошкольников и психологического обеспечения развития и воспитания маленьких граждан столицы нашей республики.

Новизна методов работы заключается в том, что все массовые мероприятия проводятся как на базе детских садов, так и за их пределами. Фестивали, тренинги, проведенные в театрах, музейных пространствах, арт- терапевтических студиях, на мультимедийных выставках, драматической сцене, природном ландшафте, расширяют профессиональное самосознание специалистов, усиливают их эмпатийные чувства к определенной тематике профессиональных задач, привносят новые профессиональные смыслы и ценности в сферу их профессионального самоопределения.

Эффективность работы в рамках проекта заключается, в том, с каждым годом увеличивается доля педагогов-психологов ДОУ г. Чебоксары, имеющих высшую квалификационную категорию; побеждающих в конкурсах профессионального мастерства; внедряющих эффективные современные подходы по психолого-педагогическому сопровождению участников образовательных отношений в детских садах. Начинающие специалисты благодаря участию в проекте легко адаптируются к традициям и корпоративной культуре профессионального сообщества педагогов-психологов ДОУ г. Чебоксары; демонстрируют свои профессиональные достижения и таланты в своих детских садах, тем самым завоевывая авторитет коллег и родителей дошкольников. А ведущие педагоги-психологи с большим удовольствием реализуют свои наставнические идеи при передаче опыта начинающим специалистам.

Эти показатели в целом способствуют созданию благоприятной психологической атмосферы в детских садах города Чебоксары, а значит, и созданию комфортного проживания жителей города.

Опыт работы данного проекта распространяется на форумах, мастер-классах города Чебоксары Чувашской Республики, а также на онлайн-конференциях городов Москвы и Казани.

Описание мероприятий, реализованных
в рамках проекта за 3 последних года (2022 - 2024 года)

1. **Сказкотерапевтический Фестиваль «Её Величество Сказка» п**роводится по наиболее значимым проблемам в жизни города Чебоксары, таким как **«Адаптация дошкольников-переселенцев и членов их семей, прибывших с территории Украины, ЛНР, ДНР с применением метода сказкотерапии», «Опыт работы волонтера-психолога на Донбассе», «Экология-педагоги - родители: новый взгляд эколого-психологического воспитания»**.

2. **Фестиваль профессиональных мастерских «Общайся! Создавай! Применяй!»** проводится с целью личного и профессионального роста, уверенности в себе у начинающих специалистов.

3. Фестиваль **«Лучшие практики сопровождения наставников и начинающих педагогов-психологов в дошкольном мире»** подводит итоги городского профессионального Конкурса **«Эссе дошкольного психолога».** На нем традиционно вручается **«Личное письмо начинающему педагогу-психологу от наставника»,** как символ поддержки и успешного сотрудничества между опытными специалистами и их подопечными.

4. **Городской профессиональный Конкурс - Фестиваль «Психолог: профессия и жизнь»** проводится с целью популяризации форм семейного досуга и творчества на основе психологических знаний.

5.**Городской профессиональный фотоконкурс «Психология в кадре!»** объединяет технический прогресс фотографии и ценный инструмент в работе психолога для решения психологических проблем, а также развития и гармонизации личности.

6. **Психологический Марафон** объединяет всех участников образовательных отношений в детских садах (более 20000) и привлекает внимание местного социума, общественности к проблеме психологической безопасности образовательной среды и личности.

7. **«Осенние и весенние Недели психологии в детских садах»** развивают у детей навыки жизнестойкости, общения, социальной гибкости и дружелюбия, бесконфликтного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а у родителей и педагогов - навыки гармонизации детско-взрослых отношений.

8. **Циклы проектных сессий «Наставник в жизни каждого»** посвящены году семьи в России и году экологической культуры и бережного природопользования в Чувашии. Обсуждены проблемы, кризисы семейных, супружеских и детско-родительских отношений; представлены психологические техники, направленные на снятие психоэмоционального напряжения, на развитие чувства близости (эмпатии) человека с природой.

9**. Групповые психотерапевтические сессии по профилактике эмоционального выгорания педагогов-психологов *«Снежная терапия в год экологической культуры и бережного природопользования «Дыхание снежного леса», «Эколого - психологический тренинг»***, направлены на коррекцию и развитие отношений участников к себе (в первую очередь, к своему духовному и физическому здоровью) и к окружающей социоприродной среде.

В настоящее время в ходе реализации проекта проводятся методические мероприятия по освоению педагогами-психологами технологий ранней профилактики суицидального поведения в среде семей с детьми дошкольного возраста в рамках внедрения и апробации Муниципальной концептуальной модели профилактики суицидального поведения, обучающихся «Пять уровней защиты».

Список литературы.

1. Ладилова, Н. А. Наставничество в России: от истоков к современности: [монография] / Н. А. Ладилова, И. А. Мишина. – Москва : ФГАОУ ДПО "Академия Минпросвещения России", 2023. – 223 с. – ISBN 978-5- 8429-1402-9.

2. Наставничество: стратегии и формы обучения, воспитания и развития. Вып. 2 (6) / под редакцией Д. М. Шакировой ; коллектив авторов: Н. Н. Исланова [и др.]. – Казань : ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2020. – 76 с. – (Серия: Методология. Технологии. Инновации).

3. <Письмо> Минпросвещения России от 01.07.2024 № ДГ-1105/07 "О направлении Концепции и плана" (вместе с "Концепцией № СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года", утв. Минпросвещением России 18.06.2024, "Планом мероприятий № СК-13/07вн на 2024 - 2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года", утв. Минпросвещением России 18.06.2024). URL: https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-sistemy-

psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere-obshchego-obrazovanija/ (Дата обращения: 14.04.2025).

4. Ширяева, Г.Н. Проектный воркшоп как модель образовательного пространства для наставников [Текст] / Г. Н. Ширяева, М. Н. Понкратова // Методист. - 2022 - №8. - С.38-40.

Т.Н.Удина,
директор МБУ «Центр ППМСП
«Содружество» г. Чебоксары

«ПЯТИШАГОВЫЙ АЛГОРИТМ ПЛАНИРОВАНИЯ АДРЕСНОЙ ПОМОЩИ ДЛЯ ЦЕЛЕВОЙ ГРУППЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ» КАК ПРИМЕР ЕДИНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РЕШЕНИЮ ПЕДАГОГАМИ-ПСИХОЛОГАМИ СВОИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Важнейшими задачами Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года (далее – Концепции) провозглашены задачи разработки единых подходов и стандартов оказания психолого-педагогической помощи детям, подросткам, родителям, в особенности обучающимся целевых групп, разработки и совершенствования организационно-управленческой, нормативной, правовой, научно-методической и информационной базы оказания психолого-педагогической помощи, а также обеспечения качества профессиональной подготовки педагогов-психологов (психологов в сфере образования). Эти задачи напрямую связаны с главной целью Концепции – развитием целостной комплексной системы психолого-педагогической помощи, позволяющей обеспечить её качество и доступность. Ведь именно профессионально компетентные специалисты и будут гарантировать это.

Если попытаться определить комплекс факторов, влияющих на дефицит и высокую текучесть педагогов-психологов в образовательных организациях, то мы можем к ним отнести следующее:

1. Слабая регламентация труда специалистов (перегруженность, непрофильные задачи от работодателя, отсутствие региональной нормативной базы деятельности и т.д.).

2. Высокая сложность и многозадачность при выполнении работы и низкая оплата труда по сравнению с другими педагогическими работниками и со сферой частной практики.

3. Стимулирование работодателями совмещения работы педагогом-психологом с другими должностями (профессиями).

4. Недостаточная подготовленность выпускников профильных факультетов высшей школы к практической деятельности в сфере образования (незнание технологий и протоколов работы в различных ситуациях, нехватка знаний и опыта по некоторым направлениям работы и т.д.).

5. Дефицит необходимых условий для осуществления трудовых функций (кабинет, оборудование, инструментарий, канцтовары и т.п.).

Кроме того, в связи с тем, что работа педагога-психолога носит межуровневый и межведомственный характер, на их удовлетворенность трудом напрямую влияют и те «точки напряжения» при межуровневом и межведомственном взаимодействии, которые возникают при решении задач профилактики детского неблагополучия. К ним можно отнести следующее:

1. Несогласованные или противоречивые внутриведомственные документы.
2. Односторонне составленные межведомственные документы.
3. Различный тезаурус, описывающий одни и те же явления в среде несовершеннолетних.
4. Несогласованный подход к сбору статистических данных.
5. Незнание границ ответственности специалистов из различных ведомств.
6. Некомпетентная оценка результатов деятельности специалистов из других ведомств.
7. Неэтичная подача информации о работе специалистов из других ведомств.
8. Отсутствие регламентов по обмену служебной информацией между специалистами разных ведомств.
9. Отсутствие представительства специалистов всех ведомств при принятии важных решений.

Удовлетворенность от такого труда в среде педагогов-психологов, естественно, снижается, и, как следствие, мы наблюдаем в системе образования Чувашской Республики три складывающиеся неблагоприятные тенденции:

– высокую текучесть кадров из числа педагогов-психологов, особенно в школах,

– быстро развивающееся профессиональное выгорание педагогов-психологов – молодых специалистов,

– «убегание» начинающих педагогов-психологов в работу по совмещению должностей или в «частную практику», то есть туда, где больше ясности при решении профессиональных задач.

Итак, в данной статье осуществлена попытка обозначить единые методические основания для конструирования педагогами-психологами своей профессиональной деятельности по отношению к целевым группам обучающихся. Надеемся, что это поможем специалистам структурировать свое рабочее время и сэкономить свою творческую энергию для непосредственной адресной работы с участниками образовательных отношений. А также повлияет на отход от такой повсеместной практики, когда педагогами-психологами с большим трудом пишется «громадье» различных планов, которые в итоге далеки от их реальной работы, но которые «важны» для отчетности или для ответов на запросы из различных инстанций. Ведь единые методические основания важны именно для того, чтобы планы по оказанию адресной психолого-педагогической помощи целевым группам обучающихся стали реалистичнее и действительно исполнялись.

В первую очередь, обратимся к ведомственным документам, в которых определены целевые группы обучающихся. В настоящее время действует два таких ведомственных документа: Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» (далее – Распоряжение) и Концепция. В них обозначено то, с какими целевыми группами должен работать педагог-психолог.

В Распоряжении выделены 3 большие целевые группы обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогической помощи, а с учетом подгрупп всего их будет 6 целевых групп:

1. Норма (нормотипичные дети и подростки с нормативным кризисом взросления).
2. Дети, испытывающие трудности в обучении.
3. Категории детей, нуждающиеся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости:

1) Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации:

а) Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

б) Обучающиеся с ОВЗ, дети-инвалиды.

в) Дети с отклоняющимся поведением.

2) Одаренные дети.

В Концепции же выделено 10 больших целевых групп обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогической помощи:

1. Дети раннего возраста, имеющие отклонения в развитии и риск их возникновения.
2. Обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью.
3. Обучающиеся, нуждающиеся в длительном лечении.
4. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, а также лица из их числа.
5. Обучающиеся, являющиеся иностранными гражданами.
6. Обучающиеся, проявляющие выдающиеся способности.
7. Обучающиеся, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе с нормативными кризисами взросления.
8. Дети ветеранов боевых действий.
9. Дети участников (ветеранов) специальной военной операции.
10. Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

Кроме того, в группу № 10 «Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации» входят еще 9 подгрупп обучающихся, а именно:

10.1. Дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий

10.2. Дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев.

10.3. Дети, оказавшиеся в экстремальных условиях.

10.4. Дети – жертвы насилия.

10.5. Дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях.

10.6. Дети, находящиеся в образовательных организациях для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением, нуждающиеся в особых условиях воспитания, обучения и требующие специального педагогического подхода (специальных учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа).

10.7. Дети, проживающие в малоимущих семьях.

10.8. Дети, проявляющие различные формы отклоняющегося поведения.

10.9. Дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи.

Всего получается 15 целевых групп обучающихся, которые нуждаются в оказании им адресной психолого-педагогической помощи.

Немудрено, что начинающему специалисту может показаться, что он некомпетентен для работы со всеми этими целевыми группами обучающихся, что он без особой подготовки не сможет справиться с качественным планированием своей профессиональной деятельности, тем более, учитывая то, что конкретный ребенок может быть отнесен сразу к нескольким целевым группам обучающихся.

Существует ли какой-то выход из этой «трудной профессиональной ситуации» кроме того, чтобы искать специальные методические рекомендации, которые кто-то написал? А если их нет, то как тогда организовать педагогу-психологу свою работу с ребенком или группой детей из определенной целевой группы?

Чтобы ответить на эти вопросы, давайте попробуем взять за основу такое понятие, как «болевая точка» определенной целевой группы обучающихся. И обозначим ее, как наиболее часто встречающуюся психолого-педагогическую проблему, возникающую у детей, входящих в эту целевую группу. Фиксацию и описание этой проблемы мы можем найти в теоретической и методической литературе, в опубликованных исследованиях, а также можем расспросить опытных коллег или тех, кто специализируется на работе с этой определенной целевой группой обучающихся.

После того, как первый шаг сделан, то есть «болевая точка» интересующей нас целевой группы обучающихся определена, специалисту надо сделать второй шаг и установить для себя то, какие именно профессиональные задачи, весь их спектр или нет, в какой последовательности, он сейчас будет решать по отношению к конкретному ребенку или группе в зависимости от возраста, пола или других особенностей детей. Обычно это такие три задачи:

1. Дать научно обоснованную информацию о психоэмоциональном состоянии.
2. Выявить причины и механизмы возникновения определенных психологических реакций на основе теоретических представлений.
3. Активно воздействовать на психику с целью гармонизации психоэмоционального состояния.

После второго шага педагог-психолог может перейти к третьему шагу и определить для себя формат оказания психолого-педагогической помощи ребенку или группе детей. Обычно это такие форматы:

1. Неотложная (при острых состояниях) или отсроченная (при длительных трудностях хронического характера) помощь.

2. Краткосрочная или продолжительная (в зависимости от особенностей состояния ребенка) помощь.

3. Индивидуальная или групповая (в зависимости от характера проблемы и ожидаемых результатов) помощь.

Определившись с форматом педагогу-психологу станет понятнее какого вида адресная психолого-педагогическая помощь понадобится при работе с определенной целевой группой обучающихся. Это будет четвертый шаг. Психолого-педагогическая помощь может быть оказана в виде:

1. Психологической профилактики, которая может проводиться с целью обучения ребенка навыкам и техникам предотвращения психологического неблагополучия и ознакомления его со способами получения необходимой ему помощи.

2. Психологического консультирования, которое может проводиться для формирования идентичности, ценностей, позиции, взгляда на жизнь ребенка и т.д.

3. Психологической коррекции, которая может проводиться с целью выработки умений и навыков ребенка, необходимых ему для адаптации к ситуации.

4. Немедикаментозной психотерапии, которая может проводиться с целью помочь ребенку достигать самостоятельно психоэмоционального равновесия в стрессовых ситуациях.

Затем можно планировать какие методы воздействия на психику ребенка или группы педагог-психолог будет применять. Это пятый шаг, здесь принимается решение о том, все ли возможные методы будут применяться, чтобы впоследствии к выбранным методам подбирать и наиболее эффективные техники воздействия. Обычно выделяют следующие методы воздействия на психику человека:

1. Воздействие на интеллект или активизация логического мышления человека, что дает ему важную информацию, необходимую для решения его проблем.

2. Воздействие на эмоции или активная эмоциональная поддержка, сочувствие, сопереживание, участие, включая физический контакт, например, обнять человека или взять его за руку, что дает ему возможность снять напряжение.

3. Воздействие на поведение или обучение человека новому мышлению и поведению, что приводит его к приобретению новых реакций на свои чувства и на происходящие с ним события.

Итак, рассмотрим пример: от администрации образовательной организации к педагогу-психологу поступил запрос на предоставление плана работы с целевой группой «Дети, проживающие в малоимущих семьях». Приведем вопросы, на которые педагог-психолог сам себе должен ответить, чтобы составить качественный план адресной помощи детям из этой целевой группы. Назовем это «Пятишаговый алгоритм планирования адресной помощи для целевой группы обучающихся»:

Шаг 1. Какая у детей данной целевой группы самая явная «болевая точка»? (что лежит в зоне нормативного/ ненормативного развития).

Шаг 2. Какая (какие) профессиональная задача будет решаться? (дать информацию/ понять/ воздействовать).

Шаг 3. Какой (какие) формат психолого-педагогической помощи будет осуществляться? (неотложный/ отсроченный/ краткосрочный/ продолжительный/ индивидуальный/ групповой).

Шаг 4. Какой (какие) вид психолого-педагогической помощи будет оказываться? (профилактика/ психологическое консультирование/ психологическая коррекция/ немедикаментозная психотерапия).

Шаг 5. Какой (какие) метод воздействия на психику детей будет применяться? (на интеллект/ на эмоции/ на поведение).

Таким образом, приведенный в данной статье «Пятишаговый алгоритм планирования адресной помощи для целевой группы обучающихся» вполне может быть примером единого методического подхода к решению педагогами-психологами своих профессиональных задач. А его применение позволит начинающим специалистам более уверенно чувствовать себя при выполнении должностных обязанностей, что несомненно повысит качество и доступность психолого-педагогической помощи различным целевым группам обучающихся, которые в ней нуждаются.

Список литературы.

1. <Письмо> Минпросвещения России от 01.07.2024 № ДГ-1105/07 "О направлении Концепции и плана" (вместе с "Концепцией № СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года", утв. Минпросвещением России 18.06.2024, "Планом мероприятий № СК-13/07вн на 2024 - 2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года", утв.

Минпросвещением России 18.06.2024). URL: https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere-obshchego-obrazovanija/ (Дата обращения: 14.04.2025).

2. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193 (ред. от 26.09.2023) "Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях" (вместе с "Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации"). URL: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-28122020-n-r-193-ob-utverzhdenii/ (Дата обращения: 14.04.2025).

Шипунова Алена Станиславовна,
педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад №113» г. Чебоксары

ПУТЕШЕСТВИЕ В ГОЛАНДИЮ

Ожидание и рождение ребенка всегда связанно с мечтами, фантазиями. Зачастую мы выстраиваем образ идеального ребенка: умного, красивого, послушного. Но к сожалению, в жизни не всегда бывает так, как нам хочется и на свет появляется особенный малыш или эти особенности проявляются позже в раннем детстве.

Что происходит? Родители теряют своего здорового ребенка, которого они так долго ждали, теряют свою ожидаемую роль родителя.

Что они чувствуют? Шок, горе, крушение надежд, боль, отчаяние, страх, тревогу, стыд, вину. Поэтому в помощи и поддержке нуждаются не только дети, но и родители.

При консультации родителей особенных детей я часто использую эссе «Добро пожаловать в Голландию». Ее написала Эмили Перл Кингсли в 1987 году, автор сценария «Улица Сезам» и мама ребенка с синдромом Дауна.

«Добро пожаловать в Голландию».
Эссе матери ребенка с синдромом Дауна.
О том, как справиться с тем фактом,
что ваша жизнь вдруг переворачивается с ног на голову.

Когда вы ждете ребенка, вы как будто планируете увлекательное путешествие – в Италию. Покупаете кучу путеводителей и строите замечательные планы. Колизей. «Давид» Микеланджело. Венецианские гондолы. Может быть, учите какие-то ходовые фразы на итальянском. Это очень волнительно. После нескольких месяцев волнительного ожидания, наконец, наступает этот день. Вы пакуете чемоданы и выезжаете. Несколько часов спустя самолет приземляется.

Входит стюардесса и говорит: «Добро пожаловать в Голландию!».«В Голландию?!? — говорите вы. – В какую Голландию?? Я летела в Италию! Я должна была прибыть в Италию. Я всю жизнь мечтала съездить в Италию».Но рейс изменился. Самолет приземлился в Голландии, и вам придется остаться здесь.Важно то, что вас не завезли в ужасное, отвратительное, грязное захолустье, умирающее от мора и голода. Это просто другая страна.Придется выйти из самолета и купить новые путеводители. И выучить новый язык. И встретиться с людьми, которых вы никогда бы не встретили.Это просто другая страна. Ритм жизни здесь медленнее, чем в Италии, менее броский, чем в Италии. Но после того, как вы пожили здесь немного и перевели дух, вы оглянетесь – и начнете замечать, что в Голландии есть ветряные мельницы… и тюльпаны. В Голландии есть даже картины Рембрандта.Но все ваши знакомые уезжают в Италию и возвращаются, все хвастаются, как чудесно они провели время в Италии. И всю оставшуюся жизнь вам остается только говорить: «Да, вот и я туда же собиралась».Боль от этого никогда, никогда, никогда не пройдет окончательно… потому что потеря такой мечты – очень, очень важная потеря.

Однако – если вы проведете остаток жизни, оплакивая тот факт, что вы не попали в Италию, вы никогда не получите удовольствия всего того особенного и прекрасного, что может предложить вам Голландия.

С одной мамой особенного ребенка мы сделали видеоролик «Добро пожаловать в Голландию». Данный видеоролик я продемонстрировала на родительском собрании, чтобы показать родителям особенных детей, что они не одни, что есть близкие по духу люди, семьи с такими же трудностями. А также, для того, чтобы дать понять родителям, что дети с особенностями в развитии имеют право обучаться и воспитываться вместе с обычными детьми.

Мир уникален и многогранен. В нем есть место для худых и полных, для высоких и низкорослых, для высокоинтеллектуальных и незнакомых со словом библиотека, для обычных и особенных людей.

Список литературы:

1. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Тара Делани: пер. с англ. В. Дегтяревой: науч. ред. С. Анисимова - Екатеринбург, 2018

2. Семья особого ребенка. Сборник материалов IV Всероссийской научнопрактической конференции «Семья особого ребенка» (28 ноября 2022г., г. Москва) [Электронный ресурс] /Сост. Г.Ю.Одинокова, И.А.Мещерякова. — М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. — 583 с.

3. Сказки и игры с "особым" ребенком. Е. Л. Набойкина. Издательство: Речь, 2006, с. 144.

Современные тенденции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования Чувашской Республики

Сборник материалов
Республиканского форума к 100-летию государственной системы образования Чувашской Республики
(27 марта 2025 г.)

Печатается в авторской редакции