

ISSN 2713-2730

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного
педагогического университета

Выпуск посвящен
Всероссийской научно-практической конференции
«СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И
ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
23 октября 2025 года, Набережные Челны

The issue is dedicated to
All-Russian Scientific and Practical Conference
**«MODERN CHALLENGES OF
PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND
DEFECTOLOGICAL EDUCATION»**
October 23, 2025, Naberezhnye Chelny

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny
State Pedagogical University

2025 / 4 (57) СПЕЦВЫПУСК

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Научно-теоретический журнал

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного
педагогического университета

№4 (57) • Ноябрь • 2025 • Спецвыпуск

Scientific and Theoretical Journal
BULLETIN
of Naberezhnye Chelny
State Pedagogical University

№4 (57) • November • 2025 • Special issue

Научно-теоретический журнал

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного
педагогического университета

ISSN: 2713-2730

№4 (57) • Ноябрь • 2025 • Спецвыпуск

Издается с 1995 г. До 2016 года назывался «Вестник НГПИ»

Учредитель: ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Галиакберова А.А., кандидат экономических наук, доцент

Зам. главного редактора:

Мухаметшин А.Г., доктор педагогических наук, профессор

Научный редактор:

Асратян Н.М., кандидат философских наук, доцент

Редактор, корректор:

Идиятуллина А.И., начальник редакционно-издательского отдела

Дизайн/верстка:

Идиятуллина А.И., начальник редакционно-издательского отдела

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Александрова Наталья Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, г. Киров

Баранова Эльвира Авксентьевна, доктор психологических наук, доцент, г. Чебоксары

Батчаева Халимат Хаджи-Муратовна, доктор педагогических наук, профессор, г. Майкоп

Белкин Антон Игоревич, доктор психологических наук, доцент, г. Самара

Борытко Николай Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, г. Волгоград

Димухаметов Рифкат Салихович, доктор педагогических наук, профессор, г. Челябинск

Керимов Айюб Севдим-Оглы, доктор философских наук, профессор кафедры общественных дисциплин
Азербайджанского Технического Университета, г. Баку, Азербайджан

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович, доктор педагогических наук, профессор, Президент Академии педагогических
наук, Республика Казахстан, г. Алма-Ата

Козлова Антуанетта Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор, г. Санкт-Петербург

Поддубная Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, г. Краснодар

Сайгушев Николай Яковлевич, доктор педагогических наук, профессор, г. Магнитогорск

Синагатуллин Ильгиз Миргалимович, доктор педагогических наук, профессор, г. Бирск

Сорокоумоева Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор, г. Нижний Новгород

Фирсова Анна Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, г. Нижний Новгород

Харитонов Михаил Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор, г. Чебоксары

Хактан Бирсель, Phd, вице-ректор Университета Кипра, г. Левкосия, Кипр

Хелфаллах Милуд, профессор, доктор философских наук Университета Бискра Мохамед Хидер г. Бискра, Алжир

Адрес редакции и издательства: 423806, Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова Р.М., д. 28

Контактные телефоны: (8552) 46-62-16. Факс: (8552) 46-97-06. E-mail: rio@tatngpi.ru (с пометкой «Вестник НГПУ»).

ISSN: 2713-2730. Полнотекстовая версия выпуска размещена в свободном доступе в Российской универсальной научной
электронной библиотеке (РУНЭБ) elibrary.ru

Подписано в печать 03.11.2025. Формат 60x90 1/8. Усл. печ. л. 25.5. Тираж печатный: 30 экз.

Отпечатано в типографии ООО «ДДЦ «Ислам нуры», Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Центральная, д. 72.

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский
государственный педагогический университет»

Scientific and Theoretical Journal

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny State
Pedagogical University

ISSN: 2713-2730

№4 (57) • November • 2025 • Special issue

Published since 1995. It was called «Bulletin of NGPI» up to 2016

Founders: Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Head editor:

A. Galiakberova, PhD in Economics, Associate Professor

Deputy editor:

A. Mukhametshin, Doctor of Pedagogy, Professor

Scientific editor:

N. Asratyan, PhD in Philosophy, Associate Professor

Editor – corrector:

A. Idiyatullina, Head of the Editorial and Publishing Department

Design/coding:

A. Idiyatullina, Head of the Editorial and Publishing Department

BOARD:

Natalia S. Alexandrova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kirov

Elvira A. Baranova, Doctor of Psychology, Associate Professor, Cheboksary

Batchaeva Halimat Hadji-Muratovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Maykop

Anton I. Belkin, Doctor of Psychology, Associate Professor, Samara

Nikolay M. Borytko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volgograd

Rifkat S. Dimukhametov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk

Ayyub Sevdim-Oglu Kerimov, Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Social Sciences, Azerbaijan
Technical University, Baku, Azerbaijan

Askarek K. Kusainov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences,
Republic of Kazakhstan, Almaty

Antoinette G. Kozlova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, St. Petersburg

Tatyana N. Poddubnaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnodar

Nikolay Ya. Saigushev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Magnitogorsk

Ilgiz M. Sinagatullin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Birk

Svetlana N. Sorokoumoeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Nizhny Novgorod

Anna M. Firsova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Nizhny Novgorod

Mikhail G. Kharitonov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Cheboksary

Haktan Birsal, PhD, Vice-Rector of the University of Cyprus, Levkosia, Cyprus

Khelfallah Miloud, Professor, Doctor of Philosophy, Biskra University Mohamed Khider, Biskra, Algeria

Address of the Editorial Office and Publishing House: 28, Nizametdinova Street, Naberezhnye Chelny, 423806

Phone: (8552) 46-62-16. Fax: (8552) 46-97-06. E-mail: rio@tatngpi.ru (with a mark «Vestnik NGPU»).

ISSN: 2713-2730 The full-text version of the edition is placed in free access in the Russian Universal Scientific Electronic Library (RUNEB): elibrary.ru

Signed in for printing 03.11.2025. Format: 60x90 1/8. Printing l. 25.5. Run of 30 copies (Print).

Printed in LLC SBC Islam Nuri. Republic of Tatarstan, Naberezhnye Chelny, Tsentralnaya Street, 72.

When quoting, a reference to the journal is obligatory.

© Federal State Budgetary Institution of Higher Education Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Материалы участников в рамках
Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием

«СОВРЕМЕННЫЕ
ВЫЗОВЫ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И
ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ»

23 октября 2025 года, Набережные Челны

23 октября 2025 года на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (далее ФГБОУ ВО «НГПУ») состоялась Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Современные вызовы психолого-педагогического и дефектологического образования» (далее – Конференция).

Конференция была организована кафедрой психолого-педагогического и специального дефектологического образования.

На конференции были представлены Кызылординский университет им. КоркытАта, г. Кызылорда, Республика Казахстан, Аркалыкский педагогический институт имени И. Алтынсарина, Республика Казахстан, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт Петербург, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Алтайский край, Ижевская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Ижевск, и др., а также образовательные организации Республики Татарстан, города Набережные Челны.

Участниками конференции отмечено, что в условиях системной модернизации современного образования значительным и неоспоримым компонентом является психологическое и дефектологическое сопровождение в образовательной организации.

В рамках проведения Конференции была организована работа следующих секций:

1. Психолого-педагогические проблемы развития личности в системе образования.
2. Актуальные аспекты дефектологического образования, том числе инклюзивное взаимодействие в образовании
3. Психологическая безопасность межкультурного и межэтнического взаимодействия
4. Социально-психологические процессы и их роль в формировании сознания различных социальных групп.

В рамках секционной работы практикующими психологами и логопедами проводились мастер-классы.

В результате работы секций отмечается огромный вклад участников в освещении проблем по заявленным темам. Оргкомитет конференции благодарит всех участников конференции. Надеемся на дальнейшее сотрудничество!

Materials of Participants in the Framework of
All-Russian Scientific and Practical Conference
with International Participation

«MODERN CHALLENGES
OF PSYCHOLOGICAL,
PEDAGOGICAL AND
DEFECTOLOGICAL
EDUCATION»

October 23, 2025, Naberezhnye Chelny

Содержание:

РАЗДЕЛ I

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ СОЗНАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП

Абрамян С.Л., Пежемская Ю.С. Социально-психологические особенности осмысления глобальных рисков в молодёжной среде.....	11
Sergey L. Abramian, Yulia S. Pezhemskaya Social and Psychological Features of Comprehending Global Risks in the Youth Environment.....	11
Авксентьева Л.Р. Взаимосвязь стрессоустойчивости и прокрастинации	14
Lira R. Avksentieva The Relationship Between Stress Resistance and Procrastination.....	14
Авксентьева Л.Р. Определение стресса, виды профессионального стресса	17
Lira R. Avksentieva Definition of Stress, Types of Professional Stress	17
Ахметова М.Х. Оптимизация уровня эмпатии и стиля совладающего поведения педагогов с признаками выгорания.....	20
Milyausha Kh. Akhmetova Optimization of the Level of Empathy and Style of Co-existing Behavior of Teachers with Signs of Burning.....	20
Бажина И.А., Биккинин И.А. Влияние слухов на формирование сознания различных социальных групп.....	22
Irina A. Bazhina, Irek A. Bikkinin The Influence of Rumors on the Formation of Consciousness of Various Social Groups	22
Галимова А.М., Кожухова И.А. Проблемы предупреждения пищевых аддикций у девушек в подростковом и юношеском возрасте.....	25
Aida M. Galimova, Irina A. Kozhukhova Problems of Preventing Food Addictions in Girls in Adolescence and Youth.....	25
Гунина Е.В., Долгова Т.В., Долгов Д.В. Возможности коучинга как инструмента развития профессиональной компетенции руководителя	28
Elena V. Gunina, Tatiana V. Dolgova, Dmitry V. Dolgov The Potential of Coaching as a Tool for Developing a Manager's Professional Competence	28
Камарова А.Ф. Использование методов когнитивно-поведенческой терапии в формировании отношения к жизни, смерти и кризисной ситуации у больных с гипертонией.....	30
Alina F. Kamarova Use of Cognitive-behavioral Therapy Methods in the Formation of Attitude to Life, Death and Crisis Situation in Patients with Hypertension	31
Шульга В.В., Ковтун Н.С. Изменения смыслозначенных ориентаций донецкой молодежи в условиях вооруженного конфликта.....	32
Valentina V. Shulga, Nikita S. Kovtun Changes in Life Orientations of Donetsk youth in the Conditions of Armed Conflict.....	32
Краснова П.А., Феденишина Л.А. Почему все побежали, и я побежал? Эффект толпы и подражание в детском саду	36
Polina A. Krasnova, Ludmila A. Fedinishina Why Did Everyone Run and I Ran? The Effect of the Crowd and Imitation in Kindergarten	36
Нафикова Э.Р., Шаймухаметова С.Ф. Влияние цифровых технологий на взаимоотношения и удовлетворенность браком супругов в молодой семье .	38
Elvina R. Nafikova, Svetlana F. Shaimukhametova The Impact of Digital Technologies on Marital Satisfaction of Young Spouses.....	39
Пазухина С.В. Актуализация положительного эмоционально-ценностного отношения к профессии учителя у обучающихся психолого-педагогических классов	41
Svetlana V. Pazukhina Actualization of a Positive Emotional and Value-based Attitude Towards the Teacher's Profession among Students in Psychological and Pedagogical Classes.....	41
Пашковская М. Д., Феденишина Л.А. Что скрывается за экраном: как игры меняют психику и социальные связи подростка?.....	44
Maria D. Pashkovskaya, Lyudmila A. Fedinishina What Lies Behind the Screen: How Games Change the Psyche and Social Connections of a Teenager?.....	44

Рыбась В.А.

Направление работы директора общеобразовательного учреждения по формированию педагогических условий способствующих взаимопониманию между российскими и иностранными обучающимися 47

Vladimir A. Rybas

The Direction of the Director of a General Education Institution in the Formation of Pedagogical Conditions Conducive to Mutual Understanding between Russian and Foreign Students..... 47

Симаева И.Н., Пухова Н.М.

Профессиональная подготовка психологов к организации психологической помощи семьям комбатантов: краткий обзор зарубежного опыта 49

Irina N. Simaeva, Natalia M. Pukhova

Professional Training of Psychologists for Organizing Psychological Assistance to Combatants' Families: A Brief Review of Foreign Experience..... 49

Симаева И.Н., Чжао Х.

Музыкальное образовательное пространство: синергетический подход к моделированию системы 53

Irina N. Simaeva, Hailong Zhao

Musical Educational Space: A Synergistic Approach to System Modeling 53

Султанмуратова Э.Р., Биккинин И.А.

О предпосылках агрессивного поведения в условиях трансформации современного общества 55

Elina R. Sultanmuratova, Irek A. Bikkinin

On the Prerequisites of Aggressive Behavior in the Context of the Transformation of Modern Society..... 55

Трубникова Э.Ф., Фединишина Л.А.

Развитие эмоционального интеллекта как фактор успешной социализации личности 57

Elina F. Trubnikova, Liudmila A. Fedinishina

The Development of Emotional Intelligence as a Factor in Successful Personality Socialization..... 57

Хакимова К.И., Булатова Т.Е., Биккинин И.А.

Роль психолога в противодействии буллингу как инструменту формирования иерархии в коллективе воспитанников детских домов 59

Kamilla I. Khakimova, Tatiana E. Bulatova, Irek A. Bikkinin

The Role of a Psychologist in Countering Bullying as a Tool for Forming a Hierarchy in the Collective of Children in Orphanages..... 60

Хрипунова Н.А., Юсупова Г.В.

Важность развития эмоционального интеллекта в контексте профессиональной и личностной эффективности. 62

Natalia A. Khripunova, Guzel V. Yusupova

The Importance of Developing Emotional Intelligence in the Context of Professional and Personal Effectiveness 62

Юров И.А.

Социально-психологическая подготовка добровольцев и призывников в период Специальной военной операции 65

Igor A. Yurov

Social and Psychological Training of Volunteers and Conscripts During the Special Military Operation..... 65

РАЗДЕЛ II**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОГО И
МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ****Ганиева А.М., Гатауллина Г.М.**

Использование методов арт-терапии в психокоррекционной работе, направленной на снижение уровня тревожности у дошкольников с миграционной историей 68

Albina M. Ganieva, Gulnaz M. Gataullina

The use of Art Therapy Methods in Psychocorrectional Work Aimed at Reducing Anxiety Levels in Preschoolers with a Migration History..... 68

Жумадильдина С.А.

Психологическая безопасность межкультурного и межэтнического взаимодействия 70

Svetlana A. Zhumadildina

Psychological Safety of Intercultural and Interethnic Interaction 70

Коновалова Е.В., Амзеева Г.А., Анисимова Ю.Н.

Формирование межэтнического уважения у младших школьников..... 73

Elena V. Konovalova, Gulnara A. Amzeeva, Yulia N. Anisimova

Formation of Interethnic Respect in Primary School Students..... 73

Лаврентьева З.И.

Отношение учителей к детям с миграционной историей как фактор обеспечения социальной безопасности обучающихся..... 75

Zoya I. Lavrentieva

Teachers' Attitude Towards Children with Migration Backgrounds as a Factor in Ensuring the Social Safety of students 75

Хуснутдинова Р.Р., Султанова Н.Д., Юсупов Ф.Р. Методологические принципы изучения психологической безопасности	78
Rezida R. Khusnutdinova, Nailya D. Sultanova, Farit R. Yusupov Methodological Principles of the Study of Psychological Safety	78

РАЗДЕЛ III ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Анисимова Ю.Н., Коновалова Е.В. Изучение уровня невротизации у педагогов сельских и городских школ	81
Yulia N. Anisimova, Elena V. Konovalova Study of the Level of Neuroticism in Teachers of Rural and Urban Schools	81
Бажина И.А., Биккинин И.А. Преобладание репродуктивных методов обучения в системе профессиональной подготовки специалистов как психолого-педагогическая проблема современного образования	83
Irina A. Bazhina, Irek A. Bikkinin The Predominance of Reproductive Teaching Methods in the Professional Training System as a Psychological and Pedagogical Problem of Modern Education	83
Балобанова М.Н., Коновалова Е.В. Влияние стилей семейного воспитания на агрессивное поведение подростков	85
Margarita N. Balobanova, Elena V. Konovalova The Influence of Family Upbringing Styles on Aggressive Behavior of Adolescents	85
Большакова С.В. Технологии развития креативности учителя изобразительного искусства	88
Svetlana V. Bolshakova Technologies of Development of Creativity of the Teacher of Fine Arts	88
Киселева А.М., Щербакова Н.Е. Роль тайм-менеджмента в развитии успешности старшеклассников и студентов	92
Arina M. Kiseleva, Natalya E. Shcherbakova The Role of Time Management in the Development of Success of High School Students and Students	92
Латыпов А.И. К вопросу о взаимодействии школы с родительской общественностью в рамках социального партнерства	95
Azat I. Latypov On the Issue of Interaction between Schools and the Parent Community Within the Framework of Social Partnership	95
Литвинко Е.М., Фединашина Л.А. Влияние современных тенденций на психологическое развитие ребёнка дошкольного возраста	97
Elizaveta M. Litvinko, Lyudmila A. Fedinishina The Influence of Modern Trends on the Psychological Development of Preschool Children	97
Мукина К.В. Анализ дидактического знания о визуализации в современной системе дошкольного образования	100
Ksenya V. Mukina Analysis of Didactic Knowledge about Visualization in the Modern Preschool Education System	100
Низамутдинова Н.М. Роль письма как метода психологической самопомощи в условиях стресса и эмоциональной нестабильности у студентов	102
Nailya M. Nizamutdinova The Role of Writing as a Method of Psychological Self-Help in Conditions of Stress and Emotional Instability in Students	102
Николаева А.В., Дубанова К.П. Исследование особенностей интересов и склонностей детей младшего школьного возраста	104
Albina V. Nikolaeva, Ksenia P. Dubanova Study of the Characteristics of Interests and Inclinations Children of Primary School Age	104
Отюбрина Д.В., Олейник Н.С. Интегрированный подход к управлению процессом формирования ценностного отношения к Родине у младших школьников	108
Daria V. Otyubrina, Nadezhda S. Oleinik An Integrated Approach to Managing the Process of Forming a Valuable Attitude to the Homeland in youth School Students	108
Рахматуллина Л.В., Лотфуллина А.Р. Влияние разножанровых компьютерных игр на эмоциональное состояние подростков	110
Layla V. Rakhmatullina, Aliya R. Lotfullina The Impact of Multi-Genre Computer Games on the Emotional State of Adolescents	110

Рахматуллина Л.В., Морозов Н.А. Исследование взаимосвязи детско-родительских отношений и самоопределения подростков.....	113
Layla V. Rakhmatullina, Nikolay A. Morozov A Study of the Relationship between Parent-Child Relationships and Adolescent Self-Determination.....	113
Сафина К.Д., Кожухова И.А. Проблема оценивания знаний учеников посредством проставления отметок	115
Karina D. Safina, Irina A. Kozhukhova The Problem of Evaluating Students' Knowledge through Marking	115
Сафина А.М., Фазульянова И.П. Значение деятельности заместителя директора школы по работе с общественностью.....	117
Aelita M. Safina, Ilmira P. Fazulyanova Analysis and Improvement of the Activities of the Deputy Headmaster for Public Relations.....	117
Тихонов И.В. Цифровая идентичность и ее формирование у подростков в условиях общеобразовательной школы.....	119
Ivan V. Tikhonov Psychological and Pedagogical Support for Digital Identity Formation in Adolescents within the General Rducation School Environment.....	119
Тумоян Л.А., Фединишина Л.А. Роль педагога в формировании позитивной самооценки ребенка младшего школьного возраста.....	122
Lika F. Tumoyan, Liudmila A. Fedinishina The Role of the Teacher in Forming a Positive Self-Esteem of Primary School Children.....	122
Чэнь Ичэнь Образование студентов университетов вопросам психического здоровья: проблемы, прорывы и инновационные стратегии	124
Chen Yichen Educating University Students about Mental Health: Challenges, Breakthroughs and Innovative Strategies.....	124

РАЗДЕЛ IV

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ТОМ ЧИСЛЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

Аксенов В.Д., Ануфриева Д.Ю. Основные проблемы инклюзивного образования.....	127
Vadim D. Aksenov, Dina Yu. Anufrieva Main Problems of Inclusive Education	127
Труханова Ю.А., Анощенко А.С. Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством использования игр за столом	130
Julia A. Trukhanova, Anastasia S. Anoshchenko Development of Communication Skills in Older Preschoolers with Autism Spectrum Disorders through the use of Games at the Table.....	130
Бойцова А.О. Психологические особенности обучения чтению детей с дефицитом нейродинамических компонентов деятельности.....	132
Alena O. Boytsova Psychological Aspects of Teaching Reading to Children with Deficits in Neurodynamic Components of Activity.....	132
Варфоломеева Т. В., Козырева Д.О. Роль инклюзии как современного тренда образования.....	135
Tatiana V. Varfolomeeva, Daria O. Kozyreva The Role of Inclusion as a Modern Trend in Education	135
Гиевская Р-А.Г. Нейропсихологический анализ сформированности ручного праксиса у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.....	136
Rusudan-Anna G. Gievskaya Neuropsychological Analysis of the Formation of Manual Praxis in Younger Schoolchildren with aAttention Deficit Hyperactivity Disorder	137
Ермак Я.С. Индивидуализация коррекционно-развивающей работы по формированию познавательной сферы у детей с задержкой психического развития в дошкольном возрасте.....	139
Yana S. Ermak Individualization of Corrective and Developmental Work on the Formation of the Cognitive Sphere in Children with Mental Development Delays in Preschool Age.....	139
Жиделяева О.В. К вопросу о ранней диагностике произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с	

дизартрией.....	141
Olga V. Zhidelyaeva On the Issue of Early Diagnostics of the Pronunciation Aspect of Speech in Preschool Children with Dysarthria	141
Житкова Ю.С., Нуриахметова А.Р., Тимошенко Е.В. Музыкальный ритм как основа развития слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи	144
Yulia S. Zhitkova, Aliya R. Nuriakhmetova, Ekaterina V. Timoshenko Musical Rhythm as a Basis for Developing the Syllabic Structure of Words in Preschool Children with Severe Speech Disorders	144
Зотова А.А., Тишина Л.А. Изучение письма у пациентов с афазией	147
Anastasia A. Zotova, Lyudmila A. Tishina Learning to Write for Patients with Aphasia.....	147
Зыбина А.В., Блинова Н.А., Саева А.Г. Комплексное логопедическое воздействие по развитию пространственных представлений у дошкольников с тяжелым нарушением речи посредством игровых упражнений с лапшой Poolnoodle.....	149
Alesya V. Zybina, Natalia A. Blinova, Aigul G. Sayetova Comprehensive Speech Therapy Intervention for the Development of Spatial Representations in Preschoolers with Severe Speech Impairments through Play Exercises with Poolnoodles.....	149
Кривусенко Е.Э., Федина Л.А. Психологическая саморегуляция у детей с задержкой психического развития: возможности развития через игровые и арт-терапевтические практики	152
Elizaveta E. Krivusenko, Liudmila A. Fedinishina Psychological Self-regulation in Children with Mental Retardation: Opportunities for Development through Play and Art-therapeutic Practices	152
Кудрявцева К.О., Федина Л.А. Создание адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии	155
Ksenia O. Kudryavtseva, Liudmila A. Fedinishina Creation of an Adapted Educational Program (AOP) for Preschool Children with Disabilities in Conditions of Inclusion.....	155
Кузнецова К.В., Чушева Н.А. Применение инновационных методик для развития глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	157
Ksenia V. Kuznetsova, Natalia A. Chuesheva Application of Innovative Methods for the Development of Verb Vocabulary in Senior Preschool Children with General Speech Underdevelopment	157
Лемешко О.В. Игры на логопедических занятиях как средство развития понимания речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития	160
Olga V. Lemeshko Games in Speech Therapy Classes as a Means of Developing Speech Comprehension in Young Children with Speech Retardation.....	160
Миносян К.С., Воробьева Е.В. Исследование лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития....	163
Kristina S. Minosian, Elena V. Vorobyeva Study of Lexical-Grammatical Speech Aspects in Preschoolers with Developmental Delays	163
Насртдинова Г.В. Необходимость учёта личностных особенностей молодых людей с невротической формой заикания как проблема коррекционной логопедической работы.....	165
Guzel V. Nasrtdinova The Need to Take into Account the Personal Characteristics of Young People with a Neurotic Form of Stuttering as a Problem of Correctional Speech Therapy	165
Насртдинова Г.В. Личностные особенности молодых людей с невротической формой заикания: к обсуждению результатов эмпирического исследования.....	167
Guzel V. Nasrtdinova Personality Characteristics of Young People with a Neurotic Form of Stuttering: To Discuss the Results of an Empirical Study	167
Павлюк-Красилова М.Д., Федина Л.А. Цифровые технологии в дефектологическом образовании: вызовы и перспективы инклюзивного взаимодействия.....	170

Maria D. Pavlyuk-Krasilova, Liudmila A. Fedinishina Digital Technologies in Defectological Education: Challenges and Prospects of Inclusive Interaction.....	170
Палкина А.В. Специфика психологической готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	172
Anna V. Palkina Specialized Psychological Methodology for School Education of Senior Preschool Children with Mental Retardation	172
Пономарева Ю.М. Использование компьютерных технологий в обучении детей с нарушениями слуха	175
Yulia M. Ponomareva The use of Computer Technology in Teaching Children with Hearing Impairment	175
Понявина А.В. Особенности развития смыслового аспекта речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и возможности ее формирования с использованием компонентов театрализованной деятельности.....	178
Anastasia V. Ponyavina Features of the Development of the Semantic Aspect of Speech in Older Preschool Children with General Speech Underdevelopment and the Possibilities of its Formation using Components of Theatrical Activities.....	178
Семянникова А.С., Колодиенко Е.А. Актуальные аспекты дефектологического образования: инклюзивное взаимодействие как системообразующий фактор	181
Anna S. Semyannikova, Elena A. Kolodienko Current Aspects of Defectological Education: Inclusive Interaction as a System-Forming Factor.....	181
Филимонова В.А., Феденишина Л.А. Адаптация детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде.....	184
Veronika A. Filimonova, Liudmila A. Fedinishina Adaptation of Children with Special Educational Needs in an Inclusive Environment.....	184
Хакимова Г.А., Ахметвалиева З.А. Формирование фонетической стороны речи у двуязычных детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	186
Gulnara A. Khakimova, Zulfiya A. Akhmetvalieva Formation of the Phonetic Aspect of Speech in Bilingual Children of Senior Preschool Age with Severe Speech Impairments.....	186
Хакимова Г.А., Чечина Е.С., Латыпова Л.Р. Совершенствование компетенций у педагогов, направленных на развитие речи у двуязычных детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	188
Gulnara A. Khakimova, Elena S. Chechina, Liliya R. Latypova Improving the Competencies of Teachers Aimed at Developing Speech in Bilingual Preschool Children with Severe Speech Disorders	188
Чукмарова Л.Ф. Социально-психологическое сопровождение семьи, воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья	192
Lucia F. Chukmarova Socio-psychological Support for Families with Children with Disabilities	192
Чураков И.В. Персонализированное инклюзивное образование в условиях цифровизации (на примере кафедры онкологии ФГБОУ ВО ИГМА Минздрава России).....	195
Ivan V. Tchurakov Personalized Inclusive Education in the Context of Digitalization (on the Example of the Department of Oncology, FSBEI HE IGMA of the Ministry of Health of Russia).....	195
Шахова Б.И., Феденишина Л.А. Психолого-педагогические проблемы развития личности детей с особыми образовательными потребностями в системе инклюзивного образования.....	198
Bogdana I. Shakhova, Liudmila A. Fedinishina Psychological and Pedagogical Problems of Personality Development of Children with Special Educational Needs in the System of Inclusive Education	198
Яхьяева А.Х. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	201
Amina Kh. Yakhyaeva Psychological and Pedagogical Support for Younger Schoolchildren with Special Needs	201

РАЗДЕЛ I

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ СОЗНАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП

УДК 159.923.2:316.77

Абрамян С.Л., Пежемская Ю.С.

Социально-психологические особенности осмысления глобальных рисков в молодёжной среде

Сегодняшний мир полон тревожных сигналов: от климатических катастроф до социальной нестабильности и угроз цифровой безопасности. Молодёжь, как социальная группа, не только сталкивается с этими рисками напрямую, но и активно пытается их понять, оценить и отреагировать. В центре внимания настоящего исследования — то, как молодые люди воспринимают глобальные угрозы и, что влияет на характер их осмысления. На основании данных, собранных среди молодёжи в возрасте от 18 до 35 лет, проанализированы эмоциональные, когнитивные и поведенческие аспекты отношения к рискам. Результаты показывают, что восприятие угроз тесно связано с личными ценностями, уровнем осмысленности жизни и представлениями о будущем. Эти особенности важно учитывать при создании программ по развитию психологической устойчивости и гражданской зрелости в молодёжной среде.

Ключевые слова: молодёжь, глобальные риски, осмысление угроз, психологическая устойчивость, жизнеспособность, адаптационные ресурсы, личностные стратегии.

Sergey L. Abramian, Yulia S. Pezhemskaya

Social and Psychological Features of Comprehending Global Risks in the Youth Environment

The modern world is full of alarming signals: from climate disasters to social instability and digital security threats. Young people, as a social group, not only face these risks directly but also actively try to understand, evaluate, and respond to them. This study focuses on how young individuals perceive global threats and what factors influence the nature of their comprehension. Based on data collected from youth aged 18 to 35, the research analyzes emotional, cognitive, and behavioral aspects of attitudes toward risks. The results show that the perception of threats is closely related to personal values, the level of life meaningfulness, and visions of the future. These features should be taken into account when designing programs aimed at developing psychological resilience and civic maturity among young people.

Keywords: youth, global risks, threat comprehension, psychological resilience, viability, adaptive resources, personal strategies.

Современное молодое поколение взрослеет в реальности, где повседневная жизнь всё чаще окрашена в тревожные тона. Климатические катастрофы, геополитическая нестабильность, цифровые угрозы и экономическая неопределённость – всё это уже давно не просто фон новостей. Эти явления становятся частью личного опыта, проникают в повседневные выборы, формируют представления о будущем и собственной роли в мире.

Как молодые люди воспринимают эти угрозы? И главное – как они их осмысливают? Вопрос этот выходит за рамки оценки страха или осведомлённости. Речь идёт о глубинных механизмах: индивидуальных стратегиях реагирования, личностных установках, уровне осмысленности происходящего и способности выстраивать картину мира в условиях неопределённости. Понимание глобальных рисков в данном случае становится зеркалом – оно отражает не только актуальное состояние, но и социальную идентичность, систему ценностей и степень включённости в коллективное сознание [5].

Как отмечают исследователи, отношение к глобальным угрозам у молодёжи далеко не однородно: кто-то воспринимает их с фатализмом, другие – с тревожной вовлечённостью, третьи – через активную готовность к совместным действиям [3; 7]. Это различие говорит о том, что за реакцией на риски стоят не только эмоции, но и личностные ресурсы – такие как уровень осмысленности, жизненная позиция, опыт взаимодействия с социальной средой [6].

Настоящее исследование нацелено на то, чтобы глубже рассмотреть, как именно молодые люди осмысливают глобальные риски. Как личные смыслы, установки и ценности влияют на то, какие угрозы они замечают, как на них реагируют и что считают возможным изменить. Важно также понять, как в условиях тревожности и неопределённости формируются представления о себе и обществе – и, в конечном счёте, коллективное «мы».

Исследование актуально в связи с нарастающей тревожностью в молодёжной среде, обусловленной нестабильной социальной обстановкой, информационными перегрузками и ощущением глобальной неопределённости. Современные молодые люди сталкиваются с множеством рисков, которые они не только переживают эмоционально, но и пытаются осмыслить, встроить в личную и социальную картину мира. В этих

условиях важно понимать, какие личностные и социально-психологические факторы определяют характер их восприятия угроз.

Цель исследования: выявление социально-психологических особенностей осмысления глобальных рисков в молодёжной среде.

Гипотеза исследования: предполагается, что более высокий уровень адаптивности и осмысленности жизни связан с активной, конструктивной позицией по отношению к глобальным угрозам.

Теоретический анализ литературы показал, что отношение к рискам, по данным Т.А. Нестика, представляет собой сложный феномен, включающий когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты, отражающие как индивидуальные стратегии, так и социокультурные установки [7]. Осмысление глобальных угроз нередко сопряжено с экзистенциальной тревожностью, однако при этом может становиться важным элементом смыслообразования и социальной идентичности личности [4; 5]. Личностные качества, такие как адаптивность и осмысленность, рассматриваются в работах А.В. Махнач и Е.А. Рылской как ключевые составляющие жизнеспособности, позволяющие молодым людям справляться с неопределённостью и сохранять внутреннюю устойчивость [6; 9].

В исследовании приняли участие 118 представителей молодёжи в возрасте от 18 до 35 лет, из которых 75 % составляли женщины (n = 89) и 25 % – мужчины (n = 29).

Для анализа психологических механизмов, влияющих на осмысление глобальных рисков в молодёжной среде, были использованы три диагностических инструмента. Методика «Жизнеспособность человека» Е.А. Рылской [9] позволила оценить такие индивидуальные ресурсы, как адаптация, саморегуляция, стремление к развитию и осмысленность жизни. Особенно важной в контексте данного исследования выступает шкала осмысленности – как индикатор глубины интерпретации угроз, способности придавать происходящему личностный смысл. Опросник отношения к глобальным рискам Т.А. Нестика [7] дал возможность выявить особенности эмоционального фона, когнитивных оценок и поведенческих стратегий, применяемых молодёжью в ответ на глобальные угрозы. Третьей методикой стала разработка И.И. Приходько [8], направленная на диагностику устойчивости и смысложизненных ориентаций личности в ситуациях угрозы, что позволяет проследить, каким образом формируются внутренние опоры в условиях неопределённости. Использование трёх взаимодополняющих методик обеспечило комплексный взгляд на то, как молодёжь воспринимает, интерпретирует и перерабатывает информацию о глобальных рисках.

По данным методики Е.А. Рылской, в молодёжной выборке наиболее ярко проявились такие качества, как способность адаптироваться и стремление к личностному развитию. Эти характеристики отражают готовность молодёжи принимать изменения внешней среды и искать в них возможности для собственного роста. В то же время менее выраженными оказались показатели саморегуляции и осмысленности, что может свидетельствовать о трудностях в выстраивании внутренней стабильности и понимании происходящего, особенно в условиях социальной турбулентности.

Опросник Т.А. Нестика, использованный для оценки отношения к глобальным рискам, показал, что молодые люди эмоционально откликаются на происходящие в мире события – уровень аффективного компонента оказался выше среднего. Они испытывают тревогу, обеспокоенность и внутреннюю вовлечённость в контекст глобальных угроз. Поведенческий компонент также выражен достаточно сильно: респонденты демонстрируют готовность предпринимать активные шаги по защите себя и окружающих. При этом рациональный (когнитивный) анализ рисков остаётся умеренно выраженным, что, возможно, связано с абстрактным и трудно прогнозируемым характером современных угроз.

Дополнительные данные, полученные с помощью методики И.И. Приходько, раскрывают важный аспект: молодые люди, обладающие более высокой осмысленностью жизни и внутренней устойчивостью, чаще не просто реагируют эмоционально, но стремятся к переосмыслению рисков. Они склонны искать выходы, включаться в обсуждение и коллективные действия, что указывает на наличие активной жизненной позиции.

Корреляционный анализ подтвердил наличие значимых взаимосвязей между показателями жизнеспособности и отношением к глобальным угрозам. Более высокий уровень адаптивности и развитая смысловая сфера ассоциированы с конструктивной моделью реагирования – включающей не только эмоциональный отклик, но и стремление к пониманию происходящего и влиянию на него. В то же время низкие значения по шкале саморегуляции могут быть связаны с повышенной тревожностью и ощущением неопределённости, мешающими сформировать стабильное отношение к рискованной информации.

Таким образом, осмысление глобальных угроз в молодёжной среде – это не только отражение информационного поля, но и показатель личностной зрелости. Способность интегрировать тревожные сигналы в своё мировоззрение, перерабатывать их и формировать ответные стратегии зависит от уровня внутренних ресурсов, прежде всего – от смысла, который человек придаёт происходящему. Это подчёркивает значимость целенаправленного развития у молодёжи критического мышления, способности к рефлексии и навыков адаптации в быстро меняющемся мире.

Выводы.

- В молодёжной среде наиболее выраженными личностными ресурсами оказались адаптивность и стремление к саморазвитию, что указывает на высокую готовность к изменениям и поиску личностного роста даже в нестабильных условиях.

- Менее выраженными оказались способности к саморегуляции и осмыслению происходящего, что может свидетельствовать о затруднениях в формировании устойчивых внутренних опор и личностных ориентиров.

- Восприятие глобальных угроз характеризуется высоким эмоциональным откликом и поведенческой активностью – молодёжь тревожится, но при этом демонстрирует готовность к действию и ответственности за

себя и других.

- Когнитивная компонента отношения к рискам развита умеренно, что, вероятно, связано с трудностью рационального осмысления масштабных и неоднозначных угроз.

- Статистически значимые связи между уровнями жизнеспособности и особенностями отношения к глобальным рискам подтверждают, что осмысленность жизни и адаптивность усиливают конструктивное реагирование, а низкая саморегуляция может сопровождаться повышенной тревожностью.

- Осмысление рисков молодыми людьми зависит не столько от внешнего информационного давления, сколько от их способности включать угрозы в систему личностных смыслов и жизненных стратегий.

Полученные данные подчёркивают важность формирования у молодёжи навыков смыслообразования, критического мышления и эмоциональной саморегуляции как ключевых факторов зрелого отношения к глобальным рискам.

Литература:

1. Иванов О.Б. Глобальные вызовы, угрозы и риски современного мира // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2023. – С. 7–84.
2. Калюжный А.А. Исследование социальных рисков в среде студенческой молодежи // Ученые записки. – 2011. – № 2 (14). – С. 9–12.
3. Лактионова А.И. Жизнеспособность и социальная адаптация подростков: монография. – М.: Институт психологии РАН, 2017. – 236 с.
4. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма: монография. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – 459 с.
5. Махнач А.В., Лактионова А.И., Постылякова Ю.В. Жизнеспособность студенческой молодежи России в условиях неопределенности // Образование и наука. – 2022. – № 5. – Т. 24. – С. 90–121.
6. Нестик Т.А., Журавлев А.Л. Психология глобальных рисков. – М.: Институт психологии РАН, 2018. – 402 с.
7. Приходько И.И. Разработка психодиагностического инструментария определения психологической безопасности личности специалистов экстремальных видов деятельности // Вестник ГУУ. – 2013. – № 11. – С. 242–253.
8. Рельская, Елена Александровна. Психология жизнеспособности человека: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.01 / Рельская Елена Александровна; [Место защиты: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского]. — Ярославль, 2014. — 446 с.: ил.
9. Рельская Е.А. Тест «Жизнеспособность человека»: разработка и психометрические характеристики // Социум и власть. – 2016. – № 1 (57). – С. 25–30.
10. Соловьёв А.И. Психология осмысления кризисных ситуаций: личностные и социокультурные контексты // Психологический журнал. – 2020. – № 4. – С. 34–47.

Об авторах:

Абрамян Сергей Леонидович, магистрант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, light7531@mail.ru

Пежемская Юлия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, pjshome@mail.ru

About the authors:

Sergey L. Abramian, Master's student, A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

Yulia S. Pezhemskaya, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

УДК 159.9

Авксентьева Л.Р.

Взаимосвязь стрессоустойчивости и прокрастинации

В данной статье мы рассмотрим определение и теоретические основы стрессоустойчивости и прокрастинации, проанализируем признаки, причины и особенности их взаимосвязи, проведем исследование уровня стрессоустойчивости и прокрастинации у сотрудников крупного предприятия с помощью теста самооценки стрессоустойчивости Коухена и Виллиансона и шкалы прокрастинации, проведем корреляционный анализ.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, прокрастинация, стресс, копинг-стратегии.

Lira R. Avksentieva

The Relationship Between Stress Resistance and Procrastination

In this article, we will consider the definition and theoretical basis of stress resistance and procrastination, analyze the signs, causes and features of their relationship, conduct a study of the level of stress resistance and procrastination in employees of a large enterprise using the Cohen and Willianson stress resistance self-assessment test and the procrastination scale, and conduct a correlation analysis.

Keywords: stress resistance, procrastination, stress, coping strategies.

Стресс и прокрастинация – два распространенных явления, которые оказывают существенное влияние на продуктивность и психологическое благополучие человека.

Многочисленные исследования подтверждают, что эти состояния тесно взаимосвязаны: стресс может порождать прокрастинацию, а постоянное откладывание решения задач, в свою очередь, усиливает стресс, создавая порочный круг.

Цель данной статьи – проанализировать механизмы взаимосвязи стресса и прокрастинации, провести анализ уровня стресса и прокрастинации у сотрудников крупных предприятий, провести корреляцию между значениями, а также предложить практические рекомендации по их преодолению.

Стресс – это физиологическая и психологическая реакция на внешние или внутренние угрозы [5].

В профессиональной среде он возникает по многим причинам, основные из них:

- перегрузки и нереалистичные сроки;
- неопределенность и отсутствие контроля;
- конфликты и эмоциональное выгорание.

При положительном кратковременном стрессе – эустрессе, человек мобилизует свои механизмы и благодаря этому успешно справляется с задачами.

Однако, хронический стресс приводит к снижению мотивации, ухудшению когнитивных функций и росту тревожности, что создает благоприятную почву для прокрастинации.

Определение прокрастинации, согласно Тарасевичу Г. В., следующее: «Прокрастинация – это склонность к постоянному откладыванию даже важных и срочных дел, приводящая к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам. Проявление прокрастинации происходит в понимании человеком необходимости выполнения важных дел, но пренебрегает этим, отвлекаясь на мелкие бытовые, незначительные вещи. Знакомая большинству людей ситуация, которая считается нормальной до определенного уровня. Проблемой прокрастинация становится, когда переходит в «обычное» состояние человека и проявляется все чаще. В таком состоянии человек оставляет «на потом» буквально каждое даже самое легкое дело» [6].

К основным признакам прокрастинации относят следующие.

1. Постоянное отвлечение человека от задачи на посторонние действия;
2. Выполнение задачи требует очень большого времени;
3. Систематические срывы сроков выполнения задач;
4. Неисполнение плана, который человек сам себе поставил;
5. Проблемы во взаимоотношениях в коллективе и семье, связанные со срывами сроков и невыполненными обещаниями.

Основные причины прокрастинации:

- страх неудачи (перфекционизм);
- низкая самооценка (неверие в свои силы);
- импульсивность (склонность к отвлечениям).

Еще одной причиной прокрастинации является антагонизм человека к самой сути задачи. То есть, чем менее приятна для человека задача, тем больше он будет стараться ее избежать [8].

Прокрастинация не только снижает продуктивность, но и усиливает стресс из-за накопленных незавершенных дел и чувства вины. Таким образом, возникает порочный круг, выбраться из которого очень непросто: стресс – прокрастинация – стресс.

При изучении механизмов взаимосвязи стресса и прокрастинации, мы выдвинули следующую гипотезу: связь между уровнем стресса и прокрастинацией существует.

Для подтверждения либо опровержения гипотезы, мы опросили 50 сотрудников крупного нефтегазохимического предприятия, возраст испытуемых от 18 до 70 лет, стаж работы от 6 месяцев до 35 лет.

Для выявления уровня стресса, прокрастинации был проведен устный опрос, который включал вопросы о возрасте, стаже, событиях, вызывающих стресс. Также было проведено тестирование по шкале самооценки стрессоустойчивости Коухена и Виллиансона, и по шкале прокрастинации.

По результатам Теста самооценки стрессоустойчивости Коухена и Виллиансона у сотрудников предприятия следующая оценка стрессоустойчивости (рисунок 1):

Оценка стрессоустойчивости	Количество сотрудников
Высокая стрессоустойчивость	15
Стрессоустойчивость выше среднего	20
Средняя стрессоустойчивость	14
Стрессоустойчивость ниже среднего	1
Низкая стрессоустойчивость	0



Рисунок 1 - Уровень стресса

По результатам исследования шкалы прокрастинации у сотрудников предприятия следующие результаты (рисунок 2):

Шкала прокрастинации	Количество сотрудников
Низкая	31
Средняя	18
Высокая	1

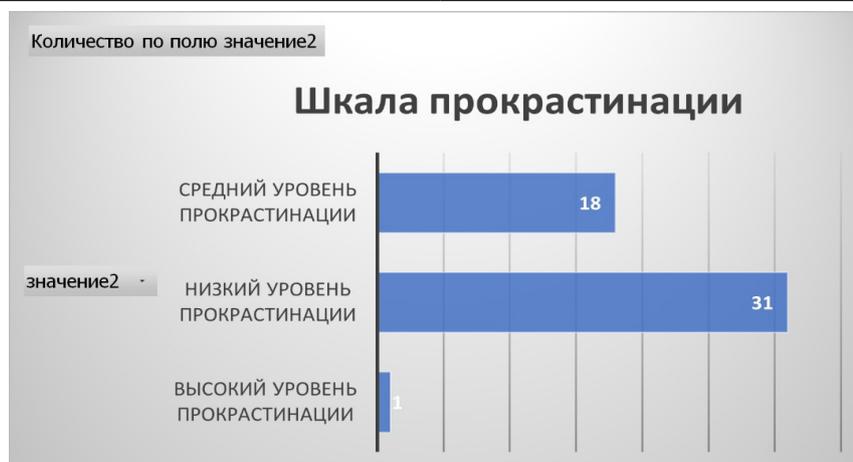


Рисунок 2 - Шкала прокрастинации

Корреляционный анализ выявил достоверно значимые связи между уровнем прокрастинации и стресса. Так, чем выше уровень стресса у сотрудников, тем выше их уровень прокрастинации. И наоборот, чем ниже уровень

стресса у сотрудников, тем ниже их уровень прокрастинации (таблица 1).

Таблица 1

Корреляционный анализ

	стрессоустойчивость по Коухену	шкала прокрастинации
стрессоустойчивость по Коухену	1	
шкала прокрастинации	0,74979725	1

Таким образом, высокая стрессоустойчивость способствует эффективному преодолению стрессовых ситуаций. Высокая стрессоустойчивость связана с эффективными копинг-стратегиями, тогда как низкая – с неэффективными [1].

Клэри Лей (канадский ученый, один из первых исследователей прокрастинации) провел исследование по прокрастинации и стрессоустойчивости. Он изучал связи между личностной тревожностью, состоянием тревожности, разновидностями совладающего поведения и прокрастинацией. Была выявлена связь между эмоционально-ориентированным копинг-поведением и состоянием тревожности на статистически значимом уровне [2].

Прокрастинация влечет за собой бессилие, преодоление такого бессилия изучал Л. Шуберт-Уолкер и Д. Стюарт. По результатам исследования, которое включало в себя терапевтические сессии, было установлено, что группа студентов, в которой было усилено чувство личной власти, уровень прокрастинации был ниже, чем в группе, где было традиционное обучение [3].

В некоторых отечественных исследованиях феномен прокрастинации объясняют, как желание избежать неприятной деятельности. Кроме того, было выявлено, что прокрастинаторы часто оправдывают свое поведение вполне рациональными причинами [4].

Таким образом, цель исследования достигнута, решены поставленные ранее задачи. Гипотеза о том, что стресс и прокрастинация взаимосвязаны, нашла свое подтверждение.

Проанализировав результаты тестов по шкалам на стресс и прокрастинацию, мы выяснили, что чем выше стресс, тем выше уровень прокрастинации у сотрудников. При этом, стресс может выступать как причиной прокрастинации, так и ее следствием.

Проведенное нами исследование уровня стресса и прокрастинации современных сотрудников крупных организаций позволяет нам заявить, что в целом полученный результат свидетельствует о необходимости проведения для сотрудников индивидуальных консультаций, групповых тренингов по управлению стрессом, тайм-менеджменту, когнитивно-поведенческие техники (работа с негативными установками, повышение мотивации), психологическое просвещение (лекции о сне и питании), дыхательные практики, организации комнат психологической разгрузки, зон отдыха и иных мероприятий по уменьшению уровня стресса.

Литература:

1. Бодров, В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 1. «Copingstress» и теоретические подходы к его изучению / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Том 27, № 2. – С. 122–133.
2. Варваричева, Я. И. Феномен прокрастинации : проблемы и перспективы исследования / Я. И. Варваричева // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121 – 131.
3. Карловская, Н. Н. Феноменологический опыт прокрастинации / Н. Н. Карловская. // Социальные проблемы современной России : возможности психологической помощи. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Омск, 11-12 ноября 2010 г.) / под редакцией Л. И. Дементий. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2010 – С. 133–137.
4. Нартова-Бочавер, С. К. «Copingbehavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Том 18, № 5. – С. 20 – 30.
5. Селье, Г. Стресс жизни / Г. Селье. – Нью-Йорк : McGraw-Hill Education, 1956. – 544 с.
6. Тарасевич, Г. В. Прокрастинация : болезнь века / Г. В. Тарасевич // Русский репортёр. – 2014. – № 14 (342). – С. 20—29.
7. Ferrari, J. R. Procrastination and project creation : choosing easy, non-diagnostic items to avoid self-relevant information. / J. R. Ferrari // Journal of Social Behavior and Personality. – 1991. – № 6. – P. 619–628.
8. Solomon, Rothblum, 1986 Academic Procrastination : Frequency and CognitiveBehavioral Correlates // Journal of Counseling Psychology. – 1984 – № 31(4). – P. 503-509.

Об авторе:

Авксентьева Лира Рафисовна, магистрант, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП) Нижнекамский филиал», г. Нижнекамск, Россия, Avksentieva_lira@mail.ru

About the author:

Lira R. Avksentieva, Master's student, Kazan Innovation University named after V.G. Timiryasova (IEUP) Nizhnekamsk branch, Nizhnekamsk, Russia

УДК 1

Авксентьева Л.Р.

Определение стресса, виды профессионального стресса

В данной статье мы рассмотрим определение стресса, проанализируем виды профессионального стресса, проведем исследование уровня психологического стресса у сотрудников крупного предприятия с помощью теста самооценки стрессоустойчивости Коухена и Виллиансона, а также узнаем уровень физиологического стресса у сотрудников с помощью прибора «Ангиокод 301».

Ключевые слова: стресс, эустресс, дистресс, профстресс, стрессоустойчивость.

Lira R. Avksentieva

Definition of Stress, Types of Professional Stress

In this article, we will examine the definition of stress, analyze the types of professional stress, conduct a study of the level of psychological stress among employees of a large enterprise using the Cohen and Villianson self-assessment test of stress resistance, and also determine the level of physiological stress among employees using the Angiocode 301 device.

Keywords: stress, eustress, distress, occupational stress, stress resistance.

Жизнь человека и работа в производственных условиях неразрывно связаны с влиянием на него как позитивных, так и негативных факторов, которые отражаются на самочувствии и настроении. Состояние беспокойства или психического напряжения, вызванного трудной ситуацией, принято называть стрессом.

Цель данной статьи – дать определение стрессу и систематизировать виды профессионального стресса, проанализировать уровень стресса сотрудников крупных предприятий.

Актуальность темы обусловлена тем, что стресс испытывает каждый человек ежедневно, на протяжении всей жизни.

Основоположником учения о стрессе является канадский патолог и эндокринолог Ганс Селье. Определение «стресса» Г. Селье приводит следующим образом: «Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [7]. То есть, стрессовая реакция организма может возникнуть на любое событие, как отрицательное, так и положительное для человека. Так, если сообщить человеку плохое известие, например близкий родственник попал в аварию, он однозначно испытает стресс. Или наоборот, если тому же человеку сообщить о радостном событии, скажем, его сын поступил в престижный университет, он также испытает стресс.

Как отмечал Г. Селье, для организма не имеет значения, столкнулся он с положительной или негативной ситуацией, в любом случае это будет стресс для человека [8].

Г. Селье выделял два вида стресса:

эустресс – стресс, вызывающий положительный эффект, и

дистресс – стресс, вызывающий отрицательный эффект.

По теории Селье стресс состоит из трех фаз:

- фаза тревоги;

- фаза сопротивляемости;

- фаза истощения [8].

На рисунке мы видим стадии стресса по Г. Селье (рисунок 1).

Первая стадия стресса - стадия тревоги характеризуется острыми стрессовыми реакциями, как физиологическими, так и эмоциональными, либо ступор.

После стадии тревоги наступает вторая стадия – стадия сопротивления. Эта стадия адаптации, то есть приспособления или избегания. Человек в этот время борется со стрессом, активно используя копинг-стратегии совладания со стрессом (проблемно-ориентированные, эмоционально-ориентированные, дисфункциональные – алкоголь и другие вещества, изменяющие сознание, либо избегание и игнорирование эмоций).

В том случае, если действие стрессора не прекращается и стадия сопротивления продолжается слишком долго, наступает третья стадия стресса - стадия истощения. На этой стадии возникают психосоматические болезни, такие как бронхиальная астма, язвенный колит, язва желудка или двенадцатиперстной кишки, гипертония, нейродермит, псориаз, гипертиреоз, ревматоидный артрит и т.п. Если человека не настигают болезни, возможны личностные деформации, такие как тревожные расстройства, синдром эмоционального выгорания, неврастения и т.п.

Между тем, развитие стресса до фазы истощения возможно предотвратить на первой фазе тревоги. Если индивид научится справляться с тревогой, то следующая фаза сопротивляемости не наступит, следовательно, и до фазы истощения человек не дойдет.

Еще одним основоположником изучения проблемы стресса является американский психолог, специалист в области психологии личности и эмоций, психологического стресса и адаптации, психологического здоровья – Ричард Лазарус.

Стресс по теории Ричарда Лазаруса — реакция на чрезмерные требования среды, которые превышают ресурсы человека и создают угрозу для его благополучия. Лазарус выделил два вида стресса: физиологический и психологический.



Рисунок 1 - Стадии стресса по Селье

Лазарус подчёркивал, что стрессовую реакцию следует понимать в зависимости от того, «что в каждой конкретной ситуации индивид требует от самого себя» и имеются ли у него средства для того, чтобы эффективно справиться с субъективно воспринимаемой угрозой [5].

Сагирова Ольга, Кальнер Натали определили профстресс как ответ организма, как со стороны психики, так и физиологии, на профессиональные вызовы [6].

В целях выявления уровня стресса у сотрудников крупных предприятий нами было проведено исследование по результатам теста самооценки стрессоустойчивости Коухена и Виллиансона. Всего в опросе и тестировании приняли участие 50 человек – сотрудников организации, мужского и женского пола, в возрасте от 18 до 70 лет, стаж работы от 0,5 до 35 лет. Опрос проводился в рабочее время, в утренние часы, в специально отведенном помещении, с комфортными условиями для сотрудников.

По результатам теста самооценки стрессоустойчивости Коухена и Виллиансона у сотрудников предприятия следующая оценка стрессоустойчивости:

Оценка стрессоустойчивости	Количество сотрудников
Высокая стрессоустойчивость	15
Стрессоустойчивость выше среднего	20
Средняя стрессоустойчивость	14
Стрессоустойчивость ниже среднего	1
Низкая стрессоустойчивость	0

Кроме того, было проведено исследование уровня стресса сотрудников предприятия прибором Ангиокод-301. Это устройство оценивает состояние сердечно-сосудистой системы организма, определяет биологический возраст сосудов, степень жесткости сосудов, уровень стресса, частоту пульса, уровень насыщения крови кислородом.

Измерение прибором Ангиокод-301 проводилось сотрудникам в спокойном состоянии, в рабочее дневное время. Следует учитывать, что прибор показывает ситуативный уровень стресса, который показывает значения на конкретный период времени. Если сотрудник выпьет кофе, выкурит сигарету, пробежится по лестнице – значения прибора будут значительно отличаться. Тем не менее, если уровень стресса выше нормы, это говорит о том, что человеку нужно обратить внимание на свое психоэмоциональное состояние. Тем более, если уровень стресса показывает результат выше нормы систематически на протяжении долгого промежутка времени.

По результатам измерения прибором Ангиокод-301, было выявлено, что у 40 сотрудников, из представленной ранее выборки, уровень стресса в норме, у 8 сотрудников уровень стресса выше нормы, у 2 сотрудников уровень стресса достигает высоких значений.

Для наглядности ниже приведена диаграмма уровня стресса у сотрудников, согласно показаниям прибора Ангиокод-301 (рисунок 2):

На диаграмме мы видим, что уровень стресса в норме у 80% сотрудников, выше нормы у 16%, и высокий уровень выявлен у 4% из всей выборки, в количестве 50 человек.



Рисунок 2 - Уровень стресса у сотрудников крупной организации

Таким образом, в современном мире профессиональный стресс одна из ключевых проблем, влияющих на физическое и психическое здоровье работников.

Авторы книги «Это стресс, коллеги» Кальнер Н. В., Сагирова О. Н. разработали свою собственную классификацию видов рабочего стресса, всего восемь видов: временной стресс, коммуникативный, острый, ситуативный, пространственный, поколенческий, возрастной, трансформационный.

Давайте разберем каждый из восьми вышеизложенных видов профессионального стресса.

1. Временной стресс – много работы, недостаточно работы, авралы, несоблюдение сроков.[2, 1].
2. Коммуникативный стресс – это стресс от обилия или недостатка общения.
3. Острый стресс (простой и пролонгированный). Простой острый стресс: краткосрочные чрезвычайные ситуации и техногенные катастрофы – ситуации, на которые индивид не в силах повлиять (ураган, землетрясения, наводнения и прочее). Пролонгированный острый стресс: долгосрочные кризисные ситуации, на которые человек не в силах повлиять (пандемия, военные действия).

4. Ситуативный стресс – это стресс от чрезвычайных ситуаций, произошедших по вине человека.[4] Также к ситуативному типу стрессу можно отнести такие ситуации, которые не зависят от конкретного человека, допустим пробки на дорогах, болезнь близкого человека, неожиданные перемены в личной жизни и т.п.

5. Пространственный стресс – физические и гигиенические условия работы, организация рабочего места. Высокий уровень шума, отсутствие комфортных условий для питания, месторасположение офисного здания, опен-спейс или отдельный кабинет – все это влияет как на психическое, так и физиологическое состояние сотрудников.

6. Поколенческий стресс связан с тем, что в коллективе, как правило, сотрудники являются представителями разных поколений.

7. Стресс трансформации является спутником корпоративных изменений и новых профессиональных вызовов.[3]

Анализ различных подходов позволил уточнить, что стресс – это адаптационная реакция организма, которая может иметь как положительный (эустресс), так и отрицательный (дистресс) эффект.

Особое внимание было уделено профессиональному стрессу, который возникает под влиянием факторов рабочей среды.

Перспективы дальнейшего изучения темы могут быть связаны с разработкой индивидуальных стратегий преодоления стресса для разных его видов, а также с анализом взаимосвязи стресса, прокрастинации и депрессивных симптомов.

Таким образом, понимание природы профессионального стресса и его видов позволяет не только минимизировать его негативные последствия, но и разработать способы его снижения, нивелировать риски прокрастинации и депрессивных симптомов.

При условии обеспечения большего внимания управлению стрессом, современные организации могут обеспечить не только благополучие сотрудников, но и долгосрочный успех бизнеса.

Литература:

1. Кальнер, Н. В. Виды рабочего стресса / Н. В. Кальнер, О. Н. Сагирова // In Situ. – 2023. – № 10. – С. 129-131.
2. Кальнер, Н. В. Как черпать ресурс из временного стресса за счет настройки индивидуального тайм-менеджмента / Н. В. Кальнер, О. Н. Сагирова // Символ науки. – 2020. – № 7. – С. 83.
3. Кальнер, Н. В. Управление ситуативным стрессом для повышения жизнестойкости и эффективности деятельности / Н. В. Кальнер, О. Н. Сагирова // Теоретические и практические аспекты формирования и развития «Новой науки»: сборник статей Международной научно-практической конференции (27 января 2021 г., г. Уфа). В 2 ч. Часть 2. – Екатеринбург : OMEGA SCIENCE, 2021. – С. 192–194.
4. Кальнер, Н. В. Факторы снижения уровня острого и ситуативного типов стресса для повышения

- жизнестойкости / Н. В. Кальнер, О. Н. Сагирова // Новая наука : история становления, современное состояние, перспективы развития : сборник статей Международной научно-практической конференции (25 января 2021 г., г. Волгоград). В 2 ч. Часть 2. – Уфа : Аэтерна, 2021. – С. 159 – 161.
5. Лазарус Ричард, PhD, Susan Folkman, PhD, «Stress, Appraisal, and Coping», 1984, с. 16, 156, 175-176.
 6. Сагирова, О. Это стресс, коллеги. Как справиться с 8 видами рабочего стресса и приобрести профессиональную жизнестойкость / О. Сагирова, Н. Кальнер. – Москва : ЭКСМО, 2024. – 256 с.
 7. Селье, Г. Стресс жизни / Г. Селье. – Нью-Йорк : McGraw-Hill Education, 1956. – 544 с.
 8. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Нью-Йорк : McGraw-Hill Education, 1974. – 124 с.

Об авторе:

Авксентьева Лира Рафисовна, магистрант, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП) Нижнекамский филиал», г. Нижнекамск, Россия, Avksentieva_lira@mail.ru

About the author:

Lira R. Avksentieva, Master's student, Kazan Innovation University named after V.G. Timiryasova (IEUP) Nizhnekamsk branch, Nizhnekamsk, Russia

УДК 159.9

Ахметова М.Х.

Оптимизация уровня эмпатии и стиля совладающего поведения педагогов с признаками выгорания

В статье представлены результаты исследования уровня эмпатии и стиля совладающего поведения педагогов с признаками выгорания. На основе результатов диагностики была предложена работа с педагогами с признаками выгорания по оптимизации уровня эмпатии и стиля совладающего поведения. Были представлены конкретные упражнения для каждого направления и их результативность.

Ключевые слова: выгорание, признак, педагог, поведение, совладающее, стиль, эмпатия, уровень, оптимизация.

Milyausha Kh. Akhmetova

Optimization of the Level of Empathy and Style of Co-existing Behavior of Teachers with Signs of Burning

The article presents the results of a study of the level of empathy and the style of coping behavior of teachers with signs of burnout. Based on the results of the diagnosis, work was proposed with teachers with signs of burnout to optimize the level of empathy and the style of coping behavior. Specific exercises were presented for each area and their effectiveness.

Keywords: burnout, sign, teacher, behavior, coping, style, empathy, level, optimization.

Проблема профессионального выгорания педагогов существовала всегда. Это объяснимо спецификой педагогической деятельности, ее высокой эмоциональной включенностью, большим числом социальных контактов и ответственности. В последнее время проблема профессионального выгорания педагогов еще более актуализирована, поскольку деятельность педагога и его позиция в обществе слабо коррелируют с высоко декларируемым образом успешного человека.

Это усиливает эмоциональное перенапряжение, провоцирует психологические срывы и порождает ощущение опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов. В этой связи изучение особенностей синдрома профессионального выгорания у современных педагогов требует высокого внимания с точки зрения научного обоснования и поиска практико-ориентированной помощи специалистам в условиях педагогической среды [4, с.96].

Эмпирические исследования педагогов с профессиональным выгоранием позволили определить, что высокий уровень выгорания коррелирует с эмпатией и стилем совладающего поведения.

Исходя из вышеперечисленного, можно утверждать, что при реабилитации необходимо учитывать эти различия. Исходя из исследования, предлагается проведение работы в плане восстановления эмпатических способностей.

1. Техники эмоциональной саморегуляции:

1.1. «Эмпатический баланс» (метод Р.А.У.С.Е.) [1, с.124]:

- Pause (пауза) – осознать своё состояние перед взаимодействием;

- Attune (настройка) – мягко подключиться к эмоциям другого;
- Use boundaries – мысленно очертить личные границы («Я могу помочь, но не могу решить за ученика всё»);
- Step back – вовремя выйти из контакта;
- Evaluate – проанализировать опыт.

1.2. Дыхательные практики (4-7-8)[2, с.74]:

- Вдох на 4 счёта → задержка на 7 → выдох на 8.

Цель: снижение физиологических маркеров стресса во время эмпатического контакта.

2. Техника переформулирования эмпатии.

2.1. Упражнение «Эмпатия ислияние»:

Разделять: «Это твоя боль» (ученика) и «Это моя реакция» (своя).

Визуализировать «эмоциональный мост» (контакт без поглощения).

3. Театральные методики.

3.1. Ролевые децентрации (техника «Круг ролей»):

Поочерёдно вживаться в роли: Ученик → Родитель → Наблюдатель.

Цель: развитие гибкости эмпатии без идентификации.

4. Формирование адаптивного совладающего поведения.

4.1. Когнитивно-поведенческие техники

4.1.1. Метод «Копинг-карты»:

- Выписать 3 типичные стрессовые ситуации.

- Для каждой – определить:

Автоматические мысли («Я должен решить всё сам»).

Альтернативные установки («Достаточно поддержки, а не решения»).

Конкретные действия (передать часть задач).

Шкалирование проблемы:

Оценивать трудности по 10-балльной шкале + находить «точки снижения».

Пример: «Если это 7/10, какие 2 балла я могу убрать прямо сейчас?».

4.2. Телесно-ориентированные практики.

4.2.1. Биообратная связь: использование гаджетов для контроля физиологических показателей (пульс, мышечное напряжение) в стрессовых ситуациях.

4.2.2. Упражнение «Заземление»: 5-4-3-2-1 (5 предметов → 4 звука → 3 тактильных ощущения → 2 запаха → 1 вкус).

Цель: возвращение в «здесь и сейчас» при эмоциональном перегрузе.

4.3. Ресурсные методики[3, с.88].

4.3.1. «Календарь микрорадостей»:

Ежедневно фиксировать 3 позитивных момента длительностью ≤1 минуты (улыбка ребёнка, вкус чая).

Цель: восстановление способности к позитивному подкреплению.

4.3.2. Техника «Внутренний команда»: мысленно создать «совет мудрецов» (любимый педагог, литературный герой) для внутреннего диалога в кризисных ситуациях.

5. Организационные техники (для администрирования).

5.1. Протокол эмоциональной разгрузки.

Ввести в образовательном учреждении:

«Тихие часы» – 15 мин без контактов после сложных уроков.

«Зоны психологической разгрузки» с сенсорными модулями.

5.2. Система супервизий[5, с.97].

Регулярные встречи с психологом по модели:

- 20% – анализ случаев,

- 30% – отработка техник,

- 50% – эмоциональная поддержка.

6. Критерии эффективности реабилитации.

6.1. Субъективные:

- снижение чувства вины при отказе;

- появление «лёгкости» после эмпатического контакта.

6.2. Объективные:

- уменьшение показателей по шкале «эмоциональное истощение» (MBI);

- рост числа используемых копинг-стратегий (тест COPE).

6.3. Поведенческие:

- сокращение «эмоциональных срывов»;

- умение переключаться после работы.

Выделим методические требования к проведению реабилитации:

1. Программа требует индивидуализации:

- для педагогов с тревожным типом выгорания – акцент на телесных практиках;

- при циничном выгорании – больше ролевых методов;

- при истощении – сначала восстановление базовых ресурсов (сон, питание).

2. Оптимальный формат – 8-12 недель с комбинацией:

- индивидуальных сессий (1-2 в неделю);
- групповых тренингов;
- дневниковых практик.

Таким образом, данные техники позволяют сохранить профессиональную эмпатию, минимизируя её разрушительное влияние на личность педагога.

Литература:

1. Митина, Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя : психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы / Л. М. Митина. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2010. – 386 с.
2. Нагоски, Э. Новый подход к избавлению от стресса / Э. Нагоски, А. Нагоски – Москва : МИФ, 2020. – 298с.
3. Ортман, И. В. Феномен профессионального выгорания и его профилактика / И. В. Ортман // Прикладная психология и психоанализ. – 2018. – № 3. – С. 8.
4. Сусеева, Д. Эмоциональное выгорание : что это такое и как с ним справиться / Д. Сусеева // РБК Пульс. – 2022. – № 9. – С.96–104.
5. Форманюк, Т. В. Синдром «эмоционального выгорания» как показатель профессиональной дезадаптации педагога / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 2020. – № 4. – С.97-104.

Об авторе:

Ахметова Миляуша Хасановна, кандидат социологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия; ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова», г. Казань, Россия, Fialka-21@bk.ru

About the author:

Milyausha Kh. Akhmetova, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia; Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russia

УДК 316.658

Бажина И.А., Биккинин И.А.

Влияние слухов на формирование сознания различных социальных групп

В статье рассматривается влияние слухов как социально-психологического феномена на формирование сознания различных социальных групп. Анализируются механизмы возникновения и распространения слухов, их функции и последствия для общественного сознания, а также методы противодействия им. Особое внимание уделяется специфике распространения слухов в условиях цифровизации информационного пространства и ее влияния на данный процесс.

Ключевые слова: дезинформация, общественное сознание, слухи, социальное влияние, социальные группы.

Irina A. Bazhina, Irek A. Bikkinin

The Influence of Rumors on the Formation of Consciousness of Various Social Groups

The article examines the influence of rumors as a socio-psychological phenomenon on the formation of consciousness in various social groups. It analyzes the mechanisms of the emergence and spread of rumors, their functions and consequences for public consciousness, as well as methods to counteract them. Special attention is paid to the specifics of the spread of rumors in the context of the digitalization of the information space and its impact on this process.

Keywords: disinformation, public consciousness, rumors, social influence, social groups.

В современных условиях развития общества изучение влияния слухов на формирование сознания различных социальных групп приобретает особую актуальность. Это обусловлено ростом информатизации общества,

создающим новые каналы распространения слухов, а также увеличением скорости передачи информации, что приводит к более быстрому распространению слухов и усилению их воздействия на общественное мнение.

«Слухи – это специфический вид межличностной коммуникации в условиях дефицита информации о значимом объекте, в процессе которой сюжет, отражающий в некоторой мере реальные или вымышленные события, становится достоянием обширной диффузной группы»[3]. Слухи представляют собой особую форму неформальной коммуникации, характеризующуюся следующими признаками:

- недостоверный характер информации (невозможность установить первоисточник сообщения, отсутствие документального подтверждения);
- эмоциональная насыщенность (преувеличение значимости событий, использование эмоциональноокрашенной лексики);
- высокая скорость распространения (быстрое распространение в социальных группах);
- искажение информации (трансформация первоначального содержания, добавление новых деталей);
- стихийный характер передачи (непредсказуемость траектории распространения, вирусный характер передачи).

Рассмотрим механизмы возникновения слухов:

1. Желание заполнить информационный вакуум. В условиях недостатка официальной информации люди стремятся найти объяснения происходящему, что приводит к формированию альтернативных версий событий. Например, в 2024 году из-за неверной интерпретации заявления ВОЗ о разработке нового международного соглашения по борьбе с пандемиями в соцсетях и мессенджерах распространялись сообщения о том, что в мире объявлена новая смертельная эпидемия.

2. Эмоциональная напряжённость. В условиях стресса и тревоги люди более восприимчивы к негативной информации и склонны её распространять. Например, в 2020 году слухи о введении новых ограничительных мер из-за коронавирусной инфекции привели к тому, что россияне начали массово скупать продукты первой необходимости. Это вызвало временное опустошение полок в магазинах и создало искусственный дефицит некоторых товаров.

3. Социальное подтверждение. Люди склонны верить информации, если её поддерживает большинство. Например, даже при отсутствии официальных подтверждений сотрудник может испытывать тревогу из-за циркулирующих в коллективе разговоров о предстоящем сокращении персонала.

4. Слухи могут использоваться как инструмент манипулирования общественным сознанием. Информация, распространяемая под видом утечки или инсайдерских данных, способна формировать общественное мнение, оказывать влияние на репутацию, вызывать панические настроения или, напротив, создавать иллюзию стабильности. Например, в 2014 году из-за слухов о предстоящем отключении платежных карт клиенты крупного банка за несколько часов сняли со своих счетов более 250 миллиардов рублей.

Каждый из этих механизмов может действовать как самостоятельно, так и в комплексе с другими, что делает борьбу со слухами особенно сложной задачей в современном мире.

Современные технологии создали принципиально новые условия для распространения слухов, где традиционные механизмы дополняются цифровыми инструментами. К классическим каналам передачи слухов относятся личное общение, письменные записки, трудовые коллективы, общественные места, телефонные разговоры и т. д. Новые цифровые инструменты включают в себя социальные сети, мессенджеры, видеохостинги, специализированные платформы (форумы, блоги, подкасты) и т. д. Современные технологии привнесли следующие изменения:

- скорость распространения информации увеличилась в сотни раз;
- масштаб охвата аудитории стал глобальным (без географических ограничений);
- форматы передачи стали многообразными (текст, фотографии, видеозаписи и др.);
- возросла анонимность распространителей;
- возможность редактирования контента стала мгновенной.

Слухи являются неотъемлемой частью информационного пространства общества, выполняя различные функции и оказывая существенное влияние на общественное сознание. Рассмотрим основные функции слухов [1]:

1. коммуникативная (заполнение информационного вакуума, неформальный обмен данными, обсуждение событий);
2. регулятивная (помощь обществу в адаптации к изменениям, укрепление норм);
3. смыслообразующая (помощь людям в интерпретации неоднозначных или угрожающих событий, создание общих нарративов);
4. мобилизующая (побуждение людей к действиям, усиление эмоциональной вовлечённости, особенно в кризисные моменты);
5. диагностическая (слухи являются индикатором социального здоровья, они выявляют уровень доверия, степень неопределённости и социальную сплочённость);
6. развлекательная (в стабильных условиях слухи служат развлечением, поддерживая неформальное общение и укрепляя связи в группах).

Слухи могут влиять на общественное сознание как позитивно, так и негативно. К позитивным последствиям можно отнести формирование общественного мнения, стимулирование обсуждения важных социальных проблем, повышение социальной активности граждан, выявление общественных настроений и потребностей различных социальных групп и т. д. Негативными последствиями являются дезинформация населения, массовая паника и тревога

жность, социальное напряжение, разрушение доверия к институтам власти и т. д. Важно отметить, что разделение последствий на позитивные и негативные носит условный характер, так как одно и то же явление может иметь как конструктивные, так и деструктивные последствия в зависимости от контекста и обстоятельств.

Борьба со слухами предполагает реализацию комплекса профилактических и контрмер, направленных на минимизацию их распространения и влияния [2]:

1. Прогнозирование и анализ слухов. Специалисты, занимающиеся изучением феномена слухов, должны проводить исследования с целью выявления социальных групп, подверженных их распространению, а также определять виды, содержание и эмоциональную окраску слухов.

2. Метод индоктринации. Для противодействия слухам применяется метод предварительного информирования потенциальных реципиентов, при котором аудитории предоставляется сокращенная версия информации о событии. После «переваривания» этой информации аудитория формирует первичную позицию, что позволяет впоследствии представить ей более полные данные. Важным элементом профилактики является оперативное информирование «групп риска» о возможных случаях дезинформации и последующее опровержение недостоверных сведений.

3. Укрепление доверия аудитории к официальным источникам информации за счет использования психологических механизмов, таких как «первичность сообщения», «авторитетный коммуникатор», «голос пророка» и др.

4. Обеспечение доступности информации, создание альтернативных информационных потоков, направленных на замещение недостоверной информации достоверной.

5. Развитие критического мышления среди населения как важного элемента противодействия слухам.

6. Работа с лидерами мнений и ключевыми информационными каналами, способными как распространять, так и пресекать слухи.

Практическое применение методов противодействия слухам включает разработку специальных алгоритмов реагирования на информационные угрозы, обучение персонала кризисным коммуникациям, а также внедрение технологических решений для автоматического выявления и отслеживания распространения недостоверной информации. Важным аспектом является правовое регулирование распространения информации и установление ответственности за распространение заведомо ложных сведений. Успешная реализация методов противодействия слухам возможна только при условии системного подхода, включающего координацию действий государственных органов, СМИ и общественных организаций, а также постоянного мониторинга эффективности применяемых мер и их своевременной корректировки.

Влияние слухов на формирование сознания социальных групп является сложным и многогранным процессом, требующим комплексного подхода к изучению и управлению. Дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены на изучение новых форм распространения слухов в цифровом пространстве и разработку инновационных методов противодействия их деструктивному влиянию на общественное сознание.

Литература:

1. Горбатов, Д. С. Функции слухов в социальной среде / Д. С. Горбатов // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2014. – Том 21, № 1. – С. 17-22.
2. Караяни, А. Г. Слухи как средство информационно-психологического противодействия / А. Г. Караяни // Психологический журнал. – 2003. – Том 24, № 6. – С. 47-54.
3. Коноваленко, В. А. Основы интегрированных коммуникаций : учебник для вузов / В. А. Коноваленко, М. Ю. Коноваленко, Н. Г. Швед. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 479 с.

Об авторах:

Бажина Ирина Анатольевна, студент, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия, bazina2001@yandex.ru

Биккинин Ирек Анасович, профессор, доктор юридических наук, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия, bikkinin@mail.ru

About the authors:

Irina A. Bazhina, Student, Bashkir State Pedagogical University named after. M. Akmully, Ufa, Russia

Irek A. Bikkinin, Professor, Doctor of Law, Bashkir State Pedagogical University named after. M. Akmully, Ufa, Russia

УДК 159.96

Галимова А.М., Кожухова И.А.

Проблемы предупреждения пищевых аддикций у девушек в подростковом и юношеском возрасте

В исследовании проанализирован феномен пищевых аддикций у девушек в подростковом и юношеском возрасте, который показывает устойчивый рост вероятности развития нарушений пищевых привычек. Склонность к зависимости проявляется у каждого, кто пытается уйти от окружающего мира, модифицируя своё восприятие. Это создает серьезные трудности. Стремление покинуть реальность и изменить эмоциональное состояние становится главным приоритетом, захватывает мысли и затрагивает все аспекты существования, приводя к потере связи с действительностью и нанесению вреда физическому здоровью.

Ключевые слова: пищевое поведение, зависимость, способы питания, репродуктивный метод, сознательное ограничение.

Aida M. Galimova, Irina A. Kozhukhova

Problems of Preventing Food Addictions in Girls in Adolescence and Youth

The study analyzed the phenomenon of food addictions in girls in adolescence and youth, which shows a steady increase in the likelihood of developing disorders of eating habits. The propensity to addictions manifests itself in everyone who tries to escape from the outside world by modifying their perception. This creates serious difficulties. The desire to escape reality and change one's emotional state becomes a top priority, capturing one's thoughts and affecting all aspects of existence, leading to a loss of connection with reality and harming physical health.

Keywords: eating behavior, addiction, dietary habits, reproductive method, conscious restriction.

В современном мире отмечается увеличение числа нарушений пищевых привычек, особенно у женского населения. Как мы знаем правильное питание – это биологическая потребность организма, которая стоит выше других потребностей. Пищевое поведение представляет собой многогранный феномен, который может служить не только средством снятия психоэмоционального стресса, исходящим от внешнего мира, но и источником получения положительных эмоций и чувств. Исследования таких ученых, как Т.Г. Вознесенская, В.Д. Менделевич, показывают устойчивый рост вероятности развития нарушений пищевых привычек [4;7]. Это обусловлено индивидуальными чертами личности человека и влиянием социума в целом.

Пищевая зависимость отвлекает человека от реальности и постепенно начинает контролировать его жизнь. Сопrotивляться ей становится невозможно из-за снижения силы воли и чувства беспомощности перед тягой к еде. Аддиктивное поведение формируется гораздо быстрее и интенсивнее у подростков и молодых людей, чем у взрослых. Этот период характеризуется активным развитием организма, познавательной деятельностью и закладкой основ будущих привычек, что существенно влияет на пищевое поведение человека. Сегодня девушки часто оказываются в ситуациях, где сталкиваются с повышенным вниманием к своему внешнему виду и оценкой со стороны окружающих, что может ухудшить их психоэмоциональное состояние и самооценку. Неустойчивое самовосприятие может привести к накоплению отрицательных эмоций по поводу своей внешности и ощущениям физических недостатков.

В наши дни, еда является одним из самых доступных объектов злоупотребления. Эпизоды переедания, или же, постоянные попытки похудеть, чрезмерная избирательность в еде широко распространены у девушек подросткового и юношеского возраста. Именно стиль нашего питания служит неким индикатором нашеговнутреннегopsихологического и эмоционального благополучия. Так, например, постоянное желание есть может представлять собой защитный механизм человека, который активизируется в ответ на стрессовое воздействие.

В подростковом и юношеском возрасте формируются основные привычки, складываются ценностные ориентации, происходит становление идентичности, формируется социальное самоопределение и мировоззрение. Именно на этом этапе формируются предпосылки для возникновения рисков нарушения пищевого поведения [9]. Подростки начинают уделять повышенное внимание своей внешности, демонстрируя стремление к идеалу и соответствию «стандартам» красоты, пропагандируемым в обществе. Этому в значительной степени способствуют средства массовой информации, пропагандирующие идеализированные стандарты женской красоты и рекламирующие нездоровые способы похудения, вследствие чего, формируются искаженные идеалы красоты и ценности, неправильное представление о самом себе, что в конечном итоге приводит к развитию аддикций в пищевом поведении [2].

Согласно Л.А. Звенигородской, пищевое поведение включает в себя все аспекты действий человека во время обычного процесса употребления пищи. Нарушение баланса гормонов, отвечающих за чувство голода и сытости, нередко приводит к возникновению нетипичных моделей питания и, как следствие, к избыточному весу [1]. И.Г.

Малкина-Пых рассматривает пищевое поведение как совокупность оценок и отношения к продуктам питания и процессу их потребления, устоявшимся способам питания, как в спокойной обстановке, так и в состоянии стресса, а также ориентированность на восприятие своей внешности и стремление к созданию желаемого образа [6].

В.Д. Менделевич рассматривал пищевое поведение как систему ценностей, которые касаются еды и ее приема, типичные схемы питания в повседневной жизни и при стрессе, а также ориентации на внешний вид и усилия по его поддержанию [8]. Помимо физиологических и биологических нужд, питание служит для удовлетворения социальных и психологических запросов. Человеческая потребность в пище обретает обширный характер и выступает инструментом взаимодействия, поскольку прием пищи часто связан с совместным времяпрепровождением и снятием эмоционального напряжения. Систематическое употребление еды как способа справиться с неприятными эмоциями и чувствами может стать отклонением от нормы и сформировать психологическую зависимость. В спектр расстройств пищевого поведения входят такие явления, как чрезмерное употребление пищи и сознательное ограничение рациона. К числу пищевых зависимостей, относят компульсивное переедание, нервную анорексию и нервную булимию.

Пищевая зависимость, проявляющаяся в синдроме нервной анорексии, обычно связана с двумя видами отклонений от нормы: патохарактерологическим и психопатологическим. При первом типе нарушения питания связаны с чертами личности и реакцией на общественное мнение. Во втором случае синдром развивается на фоне различных психических заболеваний.

Нервная булимия – это расстройство, которое проявляется в повторяющихся приступах неконтролируемого поглощения большого количества пищи, неспособности воздержаться от еды даже на короткое время, а также излишней тревожностью по поводу контроля над весом, приводящей к радикальным мерам для компенсации потребляемых калорий, направленных на «очистку» организма от еды. Для диагностики нервной булимии характерны следующие признаки: - постоянные мысли о еде и неудержимое желание есть, даже когда человек чувствует себя сытым, - использование медикаментов, снижающих аппетит, для предотвращения набора веса после еды, - сильный страх набора веса, - вызывание рвоты.

Компульсивное переедание — это расстройство пищевого поведения, которое характеризуется эпизодами регулярных, обильных приемов пищи, приводящими к лишнему весу. Бесконтрольное потребление пищи часто становится защитной реакцией на стрессовые ситуации, происходящие с человеком. К типичным проявлениям компульсивного переедания относятся: - употребление очень больших порций пищи, - быстрое поедание пищи, - ощущение потери контроля во время приема пищи, - постоянное чувство голода, несмотря на насыщение, - употребление пищи до боли, - чувство отвращения к себе, стыда и вины после эпизодов переедания. Это нарушение отличается от булимии отсутствием компенсаторными действиями (рвотой, приемов слабительных). Поэтому люди с компульсивным перееданием чаще сталкиваются с проблемой лишнего веса.

Анорексия и булимия – серьезные психические расстройства, которые, к счастью, не так распространены. В нынешних реалиях компульсивное переедание встречается значительно чаще и само по себе способно спровоцировать развитие ряда болезней, включая сердечно-сосудистые заболевания, диабет, артрит, а также различные степени ожирения.

Какие же факторы лежат в основе пищевой зависимости у подростков и молодых девушек? В подобном аддиктивном состоянии прием пищи становится единственным источником радости в однообразной и скучной жизни, и переедание приобретает систематический характер. Еда предстает как замена сложной повседневности. Формируется своеобразный феномен «погони за острыми ощущениями», проявляющийся в нарушении пищевого поведения. Подросток или юноша может испытывать необыкновенные ощущения от вкуса, объема употребляемой пищи и смешивания непривычных продуктов. Движущей силой такого поведения является желание убежать от трудной, неприятной действительности в иллюзорный мир, где еда приносит невообразимое удовольствие. В подростковый период происходит формирование осознанного стремления к физическому совершенству и ведению здорового образа жизни. Этот этап часто совпадает с учебой в вузе или школе, когда организм обладает максимальным потенциалом для развития. При этом, вредные привычки, возникающие в подростковом возрасте, могут на некоторое время оставаться незаметными из-за работы компенсаторных механизмов: одна система поддерживает функции организма, компенсируя снижение активности другой [5]. Но такое перенапряжение функциональных систем неизбежно приводит к проблемам, в том числе и к нарушениям пищевого поведения.

В юности ключевым психологическим процессом является развитие самосознания и формирование стабильного представления о себе. Именно образ «Я» и уровень самооценки зачастую связаны с негативным восприятием собственного тела, являющимся причиной расстройств пищевого поведения. В стрессовых ситуациях потребность в еде часто возрастает: люди начинают «заедать» свои переживания. Сладкое помогает снять нервное напряжение, но избыточное употребление углеводов приводит к увеличению веса, что становится источником нового стресса.

Распространение расстройств пищевого поведения у молодых девушек вызывает серьезную обеспокоенность. Это не просто вопрос веса, а тяжелое психологическое состояние. Такие пристрастия к еде следует рассматривать не как проявление воли или импульсивность, а как сложное послание, посредством которого тело и разум сигнализируют о внутренних нарушениях. В жизни каждого случаются периоды, когда требуется изменить свое эмоциональное состояние, которое в данный момент вызывает дискомфорт. Порой нужно просто избавиться от умственной усталости, переключиться с негативных мыслей и взглянуть на ситуацию под другим углом. Чтобы достичь этой цели, человек должен научиться разрабатывать собственные стратегии, которые со временем закрепятся как привычки и стереотипы. Склонность к зависимостям проявляется у каждого, кто пытается уйти от

окружающего мира, модифицируя своё восприятие [3]. Это превращается в серьёзную трудность, когда стремление покинуть реальность и изменить эмоциональное состояние становится главным приоритетом, захватывает мысли и затрагивает все аспекты существования, приводя к потере связи с действительностью и нанесению вреда физическому здоровью. Тогда человек перестаёт решать значимые задачи и блокирует собственное развитие. Видеть в нарушениях пищевого поведения лишь проблему веса, значит халатно относиться к истинной проблеме этой аддикции.

Для достижения ощутимых и стабильных изменений необходим квалифицированный и многогранный подход. Специалистам важно учитывать не только физиологическое состояние, но и психоэмоциональное самочувствие человека, поскольку они тесно переплетены.

Литература:

1. Бондаренко, Е. Ю. Гастроэзофагеальная рефлюксная болезнь у больных с метаболическим синдромом / Е. Ю. Бондаренко, Л. А. Звенигородская, Б. З. Чикунова, С. Г. Хомерики // Клиническая геронтология. – 2007. – № 1. – С. 18–19.
2. Биккинин, И. А. Вопросы учета психолого-педагогических особенностей студентов среднего профессионального образования в профилактике девиантного поведения / И. А. Биккинин // Сборник научных трудов по итогам научно-представительских мероприятий, проводимых в Уфимском юридическом институте МВД России в 2025 году. – Уфа, 2025. – С. 348–354.
3. Валиева, Р. И. О проблемах профилактики отклоняющегося поведения в образовательных учреждениях России / Р. И. Валиева, Н. А. Лопатникова, И. А. Биккинин // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. – 2024. – Том 7, № 4. – С. 12–17.
4. Вознесенская, Т. Г. Расстройства пищевого поведения при ожирении и их коррекция / Т. Г. Вознесенская // Фарматека. – 2009. – № 12. – С. 91–94.
5. Горохова, Д. Д. Эмоционально-оценочные и регуляторные детерминанты пищевого поведения женщин с разным индексом массы тела / Д. Д. Горохова, В. А. Шамиева, Е. С. Шаметько // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2020. – Том 17, № 4. – С. 187–195.
6. Малкина-Пых, И. Г. Терапия пищевого поведения / И. Г. Малкина-Пых. – Москва: Эксмо, 2007. – 1038 с.
7. Менделевич, В. Д. Клиническая и медицинская психология / В. Д. Менделевич. – Москва: МЕДпресс, 2001. – 592 с.
8. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 445 с.
9. Нурмухаметова, А. И. Вопросы самоповреждающего поведения подростков как типа аутоагрессии / А. И. Нурмухаметова, И. А. Биккинин // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. – 2023. – № 2. – С. 17–20.

Об авторах:

Галимова Аида Маратовна, студент, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия, aida.galimova.05@mail.ru

Кожухова Ирина Александровна, преподаватель, Уфимский юридический институт МВД России, г. Уфа, Россия, vasilyvasilewsky@yandex.ru

About the authors:

Aida M. Galimova, Student, Bashkir State Pedagogical University named after. M. Akmully, Ufa, Russia

Irina A. Kozhukhova, Lecturer, Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ufa, Russia

УДК 159.99

Гунина Е.В., Долгова Т.В., Долгов Д.В.

Возможности коучинга как инструмента развития профессиональной компетенции руководителя

Настоящая статья посвящена исследованию возможностей коучинга как метода профессионального роста и развития руководителей. Предлагается классификация основных подходов к данному процессу, рассматриваются механизмы коучинга и формируются рекомендации по внедрению коучинга в учебные программы подготовки и переподготовки управленческих кадров.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, развитие руководителя, коучинг, теоретические подходы коучинга, обучение и развитие персонала, личностный рост.

Elena V. Gunina, Tatiana V. Dolgova, Dmitry V. Dolgov

The Potential of Coaching as a Tool for Developing a Manager's Professional Competence

This article explores the potential of coaching as a method of professional growth and development for managers. It provides a classification of the main approaches to this process, examines the mechanisms of coaching, and offers recommendations for incorporating coaching into the training and development of management personnel.

Keywords: professional competence, manager development, coaching, theoretical approaches to coaching, staff training and development, and personal growth.

Высокий уровень профессиональной компетенции руководителей является залогом эффективного управления предприятиями и учреждениями в условиях конкуренции. Профессиональная компетенция руководителя представляет собой синтез трех ключевых элементов: предметных знаний, практических навыков и личностных качеств. Эти компоненты тесно связаны друг с другом и взаимно дополняют друг друга. Освоение теории, приобретение опыта и развитие характерных черт, способствующих руководству коллективом, становятся основой успешного выполнения должностной роли. Анализируя, структуру профессиональной компетенции, следует отметить, что знания охватывают сферу менеджмента, экономику, право и психологию управления. Навыки включают умение организовывать рабочие процессы, взаимодействовать с сотрудниками, анализировать ситуацию и принимать своевременные решения. Наконец, личностные качества, такие как лидерство, коммуникабельность, стрессоустойчивость и самоконтроль, обеспечивают интеграцию теоретического и практического опыта в реальную деятельность.

Традиционно профессиональное развитие осуществляется через различные формы обучения, однако особый интерес вызывает коучинг как новая методика индивидуального сопровождения профессионального роста. Изучение механизмов коучинга и его интеграции в систему корпоративного обучения приобретает особую актуальность в современных реалиях.

Под коучингом понимается вид индивидуальной поддержки людей, ставящих своей задачей профессиональный и личностный рост, повышение персональной эффективности, достижение целей и решение различного рода проблем в разных областях жизни: бизнесе, карьере, образовании, физическом здоровье, межличностных отношениях [6].

Концепция коучинга возникла на стыке наук — философии, социологии, педагогики, психологии и менеджмента. Коучинг очень связан с психологией, то есть возник на основе ее теоретических подходов. Теоретический подход — это способ взглянуть на проблемы клиента глазами конкретной психологической теории. Теоретический подход помогает коучу ясно представлять суть ситуации и выстраивать правильную стратегию работы. Это позволяет точно определять, какие вопросы задавать и как действовать в нужный момент.

Процедура выбора теоретического подхода в коучинге с целью развития профессиональной компетенции руководителей требует детального ознакомления с фундаментальными трудами его создателей, усвоения базовой идеологической направленности и ключевых аксиологических ориентиров, характеризующих данный подход. Для упрощения классификации теоретические направления можно условно разделить на три крупные категории:

1. Психоаналитические подходы. Такие подходы основаны на традициях классического психоанализа и его многочисленных модификаций, восходящих к теориям Зигмунда Фрейда, Карла Юнга и последующих исследователей [5]. В центре внимания находятся механизмы бессознательной регуляции поведения, символические аспекты коммуникации и динамика внутренних конфликтов. Обращение к бессознательным пластам психики приобретает особую значимость в коучинге руководящего персонала, поскольку именно в этой сфере скрыты невидимые ресурсы, способные вывести управленцев на новый уровень профессионального и личностного развития. Руководителям, испытывающим давление ежедневных рутинных задач и ограниченность стандартного мышления, порой трудно выйти за пределы привычных рамок и совершить прорыв в решении сложных задач. Именно поэтому активное включение бессознательного в коучинговый процесс позволяет высвободить потенциал руководителей,

предлагая свежесть взглядов и свежие идеи, недоступные обычному сознательному восприятию. При обращении к бессознательному коуч задает руководителю вопросы, стимулирующие его углубленное самопознание, открытие новых граней мышления и выход за границы обычного сознания. Примером таких вопросов могут служить: «Какой первый образ приходит вам в голову, когда думаете о будущем вашей команды?»; «Если бы ваше решение могло говорить, что бы оно сказало?»; «Опишите свою компанию или проект с помощью образа животного или растения»; «Как бы вы решились эту проблему, если бы у вас были неограниченные ресурсы и свобода действий?».

2. Когнитивно-поведенческие подходы. Когнитивный подход к коучингу основан на исследованиях Альберта Эллиса и Аарона Бека, связывающих нарушения мышления с проблемами поведения. Включают концепции, относящиеся к бихевиоральной школе (первая волна), классической когнитивно-поведенческой терапии (вторая волна) и современным направлениям третьей волны, таким как схема-коучинг, коучинг принятия и ответственности, коучинг самосострадания, майндфулнесс-коучинг и другие. Когнитивно-поведенческие подходы занимают одно из центральных мест в коучинге руководителей, так как они предоставляют мощный инструмент для анализа и коррекции устаревших мыслительных паттернов и непродуктивных поведенческих стратегий. Работая с представителями руководящего звена, коуч фокусируется на выявлении ограничивающих убеждений, негативных стереотипов мышления и шаблонных реакций, которые снижают эффективность управления и тормозят карьерный рост. Основные положения когнитивно-поведенческого подхода заключаются в том, что поведение человека обусловлено его мыслями и убеждениями, а изменения в поведении возможны лишь после переосмысления этих убеждений. Руководителей обучают отслеживать автоматические мысли, оценивать их обоснованность и заменять неэффективные убеждения на более конструктивные и адаптивные. Таким образом, когнитивно-поведенческий подход предоставляет широкие возможности для повышения личной эффективности руководителей, способствует изменению восприятия неудач и критики, преодолению прокрастинации и нерешительности, управлению стрессовыми ситуациями, повышению эффективности коммуникаций, устранению страхов и повышению общего уровня самоуправления и осознанности.

3. Экзистенциально-гуманистические подходы. В эту группу входят подходы, акцентирующие внимание на личностном росте, потребности человека в смысле жизни, стремлении к свободе и ответственности. Сюда можно отнести клиент-центрированную терапию Карла Роджерса, экзистенциальный подход Виктора Франкла, а также позитивную психологию, исследующую позитивные черты личности и оптимальное функционирование человека. Этот подход придает управлению особое этическое измерение, превращая его не только в техническую задачу, но и в способ выражения собственной жизненной миссии. Руководитель рассматривается не просто как менеджер, выполняющий предписанные функции, а как человек, вынужденный ежедневно делать выборы, несущий полную ответственность за последствия своих решений. Руководители начинают задумываться о своем предназначении и целях, что отражается на их профессиональной деятельности. Типичные вопросы экзистенциально-гуманистического коучинга: «В чем заключается ваше личное призвание?»; «Какие перспективы вдохновляют вас двигаться дальше?»; «Почему выбранная вами цель важна именно для вас?»

Для того, чтобы коучинг достиг ожидаемого эффекта, в «чистом» виде только один подход не используется. Коучинг интегрирует разные подходы в зависимости от этапа работы и индивидуальных особенностей клиента.

Ознакомившись с разнообразием теоретических подходов, используемых в коучинге руководящего персонала, целесообразно обратить внимание на прикладные аспекты интеграции этих методов в практику подготовки и переподготовки управленческих кадров. Рассмотрим основные этапы внедрения коучинга в систему подготовки управленческих кадров, которые обеспечат максимальную отдачу от коучинга как образовательного инструмента:

1. Диагностика потребностей. Прежде чем приступать к проведению коучинга, необходимо провести всестороннюю диагностику потребностей руководителей. Это даст возможность точнее определить зоны роста и установить ясные цели, которым должно соответствовать дальнейшее обучение.

2. Индивидуализация программ. Каждому руководителю присущи уникальные характеристики, которые делают стандартные методы недостаточно эффективными. Индивидуализация программ коучинга позволит учесть личные предпочтения, стиль работы и профессиональные задачи каждого участника.

3. Обеспечение преемственности. Организации важно обеспечить координацию коучинга с другими видами обучения и развития. Непрерывность процесса позволяет избежать разрыва между начальным этапом и последующим сопровождением, увеличивая шансы на сохранение положительного эффекта.

4. Мониторинг и контроль эффективности. Регулярный мониторинг результатов коучинга важен для своевременной коррекции программ и внесения необходимых изменений. Сбор и анализ отзывов от руководителей позволяют удостовериться в правильности выбранного курса и внести нужные коррективы.

5. Создание инфраструктуры поддержки. Организация должна поддерживать желание руководителей развиваться, создав инфраструктуру поддержки, включающую обучение, консультации и доступ к необходимой информации.

6. Развитие компетенций коучей. Высококачественные результаты коучинга возможны только при наличии высококвалифицированных специалистов. Организации следует инвестировать в повышение квалификации коучей, проводя стажировки, тренинги и мастер-классы.

Итак, рассмотренные теоретические подходы и практические рекомендации демонстрируют, что коучинг не только теоретически оправдан, но и практически реализуем. Грамотно разработанный и последовательно осуществлённый процесс коучинга позволяет добиться значительных сдвигов в профессиональном развитии руководителей, что положительно отразится на общем благополучии организации и повышении её конкурентоспособности.

Литература:

1. Антонова, Н. В. Психология коучинга как область академической и прикладной психологии : методологические проблемы и перспективы исследований / Н. В. Антонова // Психология коучинга : методология, теория, практика : материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Москва, 2025. – С.6-14.
2. Вишневская, М. Н. Коммуникативные, организаторские и эмпатические способности в структуре педагогического общения / М. Н. Вишневская, Е. А. Андреева, Е. В. Гунина // Глобальный научный потенциал. – 2025. – Том 2, № 5 (170). – С. 236-239.
3. Гунина, Е. В. Компетенции наставника в рамках реализации наставнической деятельности / Е. В. Гунина, Н. Ю. Захарова // Особенности социально-экономического развития региона : правовые, управленческие и социально-гуманитарные аспекты. – Чебоксары, 2023. – С. 242-249.
4. Гунина, Е. В. Формирование профессиональных компетенций организацией / Е. В. Гунина, А. Н. Ножихина, А. В. Исаева // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования : сборник статей X Международной научно-практической конференции, Пенза, 16-17 апреля 2021 года. – Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2021. – С. 48-54.
5. Кларин, М. В. Бизнес-коучинг плюс : работа в поле бессознательного / М. В. Кларин // Психология коучинга : методология, теория, практика : материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Москва, 2025. – С.26-27.
6. Орехова, С. Е. Теоретические основы коучинга : обзор основных подходов и методов / С. Е. Орехова, А. В. Шевцова // Психология коучинга : методология, теория, практика : материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Москва, 2025. – С.27-29.
7. Целютина, Т. В. Коучинг-консультирование : учебное пособие / Т. В. Целютина. – Белгород : ИД «Белгород» : НИУ «БелГУ», 2016. – 122 с.

Об авторах:

Гунина Елена Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия, elenagunin@yandex.ru

Долгова Татьяна Валерьевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия, dolyta@yandex.ru

Долгов Дмитрий Владимирович, магистрант, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия, urservis24@mail.ru

About the authors:

Elena V. Gunina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, Cheboksary, Russia

Tatiana V. Dolgova, Master's student, Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, Cheboksary, Russia

Dmitry V. Dolgov, Master's student, Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, Cheboksary, Russia

УДК 159.9

Камарова А.Ф.

Использование методов когнитивно-поведенческой терапии в формировании отношения к жизни, смерти и кризисной ситуации у больных с гипертонией

В статье представлены результаты исследования отношения к жизни, смерти, кризисным ситуациям и копинг-стратегиям у пациентов с гипертонией. На основе результатов диагностики были предложены работы с пациентами по формированию благоприятного психоэмоционального состояния, когнитивными искажениями и иррациональными установками, тревожным состоянием посредством когнитивно-поведенческой терапии. Были представлены конкретные упражнения для каждого направления и их результативность.

Ключевые слова: гипертония, пациенты, кризисная ситуация, смерть, жизнь, отношение, формирование, когнитивно-поведенческая терапия.

Alina F. Kamarova

Use of Cognitive-behavioral Therapy Methods in the Formation of Attitude to Life, Death and Crisis Situation in Patients with Hypertension

The article presents the results of a study on attitudes towards life, death, crisis situations, and coping strategies in patients with hypertension. Based on the diagnostic results, the article suggests working with patients to develop a favorable psychoemotional state, cognitive distortions, and irrational attitudes, as well as to manage anxiety through cognitive-behavioral therapy. The article provides specific exercises for each area and their effectiveness.

Keywords: hypertension, patients, crisis situation, death, life, attitude, formation, cognitive-behavioral therapy.

Гипертонию считают классическим психосоматическим заболеванием, в основе которого находится переплетение физиологических процессов и психологического состояния [4, с.76].

Проведенное нами исследование в 2024-2025гг. отношения к жизни, смерти, кризисным ситуациям и копинг-стратегии больных гипертонической болезнью позволило определить, что:

-для респондентов в возрасте 30-40 лет характерно адекватное отношение к болезни, в некоторых случаях могут испытывать беспокойство; испытывают чувство защищенности и безопасности; в стрессовой ситуации используют отвлечение; имеют оптимальный уровень жизнестойкости;

-респонденты 50-60 лет испытывают усталость от болезни, на фоне чего часто подвержены депрессиям; испытывают беспокойство и недоверие к окружающим; в стрессовой ситуации испытывают избегание; имеют низкий уровень жизнестойкости.

Таким образом, стрессовое состояние, тревожность и беспокойство являются теми факторами, которые активно влияют на гипертонию. В работе с данными факторами активно себя зарекомендовала когнитивно-поведенческая терапия (далее – КПТ).

При работе с пациентами с гипертонией, основными направлениями КПТ являются:

- работа с психоэмоциональным напряжением (тревога, стресс, гнев);

- работа с когнитивными искажениями и иррациональными установками (неправильное представление о болезни, смерти, будущем в негативном формате);

- работа с копинг-стратегиями в кризисных ситуациях.

Исходя из вышеперечисленного, мы можем утверждать, что КПТ работает не только с мыслями и эмоциями, но и с телом.

Как было отмечен выше, болезнь очень сильно влияет на качество жизни пациента, а значит, необходимо повысить качество за счет принятия своей болезни и ее контроля.

Выделим техники, которые зарекомендовали себя при работе с отношением к болезни:

1. При работе с когнитивными искажениями можно использовать следующие упражнения [3, с.89]:

- работа с автоматическими мыслями (какие мысли возникают, когда поднимается давление);

- реальность или вымысел? (точно ли эти мысли отвечают действительности, что можно предложить альтернативного, доказать, что это соответствует истине или вымыслу).

2. Работа с мыслью о смерти:

- нахождение альтернативного решения (лекарство, релаксация и пр.);

- это не является катастрофой, катастрофа это другое (цель: снятие тревожного состояния);

- повышение компетентности о гипертонии (цель: управление паникой).

3. Мысль о жизни (релаксационные упражнения):

- работа с диафрагмальным дыханием;

- Джекобсоновское прогрессивное мышечное упражнение (цель: осознание тревожного состояния);

- Майндфулнес(здесь и сейчас надо решить проблему).

4. Танатотерапия (отношение к смерти)[5, с.101]:

- работа с когнитивными убеждениями о смерти (придет смерть, и я больше ничего не смогу сделать);

- свербобщение (при хроническом заболевании не обязательно сразу наступает смерть, можно прожить долго и счастливо);

- время или качество жизни;

- осознал и принял (переход от страхов к реальности);

- психологическая гибкость (работа с ценностями).

Каждая работа состоит из следующих этапов[1, с.226]:

- работа с эмоциями (пациент становится спокойным и уверенным в себе);

- работа на физиологическом уровне (постепенное снижение давления);

- работа на поведенческом уровне (адекватность, умение контролировать ситуацию).

Таким образом, в процессе работы с пациентами с гипертонией, акцент делается не на негативные аспекты

гипертонии. Работа в данном направлении носит структурированный подход [2, с.53]:

- катастрофичность мыслей переводится в поддерживающий формат;
- используются специализированные техники и упражнения, нацеленные на работу с эмоциональным фоном пациентов и реакциями на физиологическом уровне;
- производится процесс переосмысления (фундаментальность понимания жизни, смерти и кризисной ситуации, их природу, работа с альтернативными выходами из сложившейся ситуации).

Исходя из вышеперечисленного, мы можем утверждать, что работа с пациентами посредством комплексного подхода позволит решить следующие проблемы:

- снижения артериального давления;
- повышение уровня психологического благополучия пациента;
- изменение качества жизни в лучшую сторону;
- понимание, что хроническое заболевание не всегда приводит к смерти, можно жить и дальше, радуясь жизни.

Литература:

1. Баранов, М. Л. Динамика значений качества жизни в оценке эффективности адаптированной модели когнитивной терапии при тревожно-депрессивных расстройствах у пациентов с гипертонической болезнью / М. Л. Баранов, Ю. Т. Джангильдин, У. Х. Гаджиева // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. – 2019. – № 10. – С. 226-231.
2. Джангильдин, Ю. Т. Клинико-психологические особенности больных гипертонической болезнью и их динамика в процессе комплексного лечения с использованием методов психотерапевтического воздействия / Ю. Т. Джангильдин, М. Л. Баранов // Медицинский вестник МВД. – 2012. – № 2. – С. 53-56.
3. Никольская, И. Н. Роль тревожных расстройств при гипертонической болезни и возможности их коррекции / И. Н. Никольская, И. А. Гусева, Е. В. Близневская, Т. В. Третьякова // Лечащий врач. – 2007. – № 3. – С. 89-91.
4. Приаченко, А. С. Клинико-психологические особенности у лиц, страдающих артериальной гипертензией / А. С. Приаченко // Биология и интегративная медицина. – 2025. – № 2 (73). – С.76-89.
5. Царев, А. А. Приемы когнитивной психотерапии при артериальной гипертензии / А. А. Царев // Клиническая психология. – 2025. – № 2. – С.101-107.

Об авторе:

Камарова Алина Фидарисовна, магистрант, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП) Нижнекамский филиал», г. Нижнекамск, Россия, bakira_sha@mail.ru

About the author:

Alina F. Kamarova, Master's student, Kazan Innovation University named after V.G. Timiryasova Nizhnekamsk branch, Nizhnekamsk, Russia

УДК 316.6

Шульга В.В., Ковтун Н.С.

Изменения смысложизненных ориентаций донецкой молодежи в условиях вооруженного конфликта

Статья посвящена проблеме изменений смысложизненных ориентаций донецкой молодежи, оказавшихся в условиях военной ситуации. Анализируются результаты анкетирования значимых установок и ценностей в начале вооруженного конфликта и в настоящий момент.

Ключевые слова: молодежь, смысложизненные ориентации, вооруженный конфликт.

Valentina V. Shulga, Nikita S. Kovtun

Changes in Life Orientations of Donetsk youth in the Conditions of Armed Conflict

This article examines the changing meaning-in-life orientations of Donetsk youth who found themselves in a war-torn environment. It analyzes the results of a survey examining significant attitudes and values at the beginning of the armed conflict and at the present time.

Keywords: armed conflict, life-purpose orientations, youth, society.

К молодежи большинство авторов возрастных периодизаций относит людей в возрасте от 14 до 30 лет. Общепринятой является точка зрения, что эта социально-демографическая группа играет ключевую роль в развитии общества и характеризуется специфическими социальными, экономическими и культурными особенностями, которые влияют на жизнь социума в целом. Молодежь, будучи динамичной и многочисленной частью общества, обладает потенциалом для позитивных изменений; она наиболее восприимчива к происходящим социальным переменам, новым идеям и ценностям, и представляют собой движущую силу будущей социальной реальности.

Изучение смысловых ориентаций молодежи способствует расширению представлений об основных динамических тенденциях, характерных сегодня для массового сознания, позволяет очертить некоторые контуры психологического облика общества в ближайшем будущем.

Молодые люди в силу своего возраста, социального положения и возрастных психологических особенностей подвержены постоянному процессу переосмысления жизненных идеалов и ценностей. Любые социальные процессы воздействуют на их мировоззрение и перестраивают систему взглядов и убеждений принципиальным образом [1]. В таком непрерывном процессе изменений важно осознавать основные тенденции развития молодежного сообщества и разрабатывать эффективные инструменты их стимулирования.

Вооруженный конфликт, начавшийся в 2014 году, оказал значительное воздействие на все социальные группы и слои населения донецкого региона, в том числе и на молодежь. События, происходящие в Донбассе, стали результатом сложных политических, экономических и социальных процессов, которые привели к дестабилизации общества, разрушению инфраструктуры и ухудшению жизненных условий. Молодежь, как наиболее уязвимая группа населения, оказалась наиболее восприимчива к этим изменениям. Военные действия заставили молодежь переосмыслить свои жизненные приоритеты [2].

Военные конфликты неизбежно приводят к переоценке ценностей людей, в той или иной мере затронутых травматическими событиями. Идеалы мирной жизни могут уступить место более базовым человеческим потребностям - безопасности и выживанию. В условиях непрекращающихся угроз жизни, человек начинает ценить не только материальные блага, но и духовные аспекты: солидарность, сострадание и взаимопомощь. Многие молодые дончане начали ценить безопасность, стабильность и мир больше, чем материальные блага.

В период молодости происходит формирование личностного самосознания, приводящего к рождению собственного мировоззрения. Этот возраст является важным периодом активного развития личности, определяет ее нравственные и этические нормы, способствует проявлению самосознания и стабилизации характера. В период молодости происходит формирование мировоззрения личности, обуславливающего построению собственной «картины мира», которая в этот возрастной период приобретает некоторую завершенность, происходит ее укрепление, она становится основным регулятором поведения, направляя жизненный путь молодого человека и оказывая значительное влияние на особенности дальнейшего хода процесса социализации.

Для характеристики ценностно-смысловой сферы в научном дискурсе используются такие синонимичные понятия, как: «ценностные ориентации» (М. Рокич) [6], «смысловые ориентации», «мотивационно-смысловая сфера», «смысловые образования» (А.Г. Асмолов) [4], «личностные смыслы» (А.Н. Леонтьев) [5].

А.Г. Асмолов подчеркивал, что смысловые ориентации – это система ценностей, установок, убеждений, которые определяют жизненный путь человека. Совокупность этих ценностных конструктов образуют определенную систему личностных координат, детерминирующих поведение человека.

Жизненные смыслы и ценности молодежи, являющиеся основой структуры личности, в условиях войны претерпевают изменения. С одной стороны, эти изменения могут служить причиной формирования невротических реакций (деструктивные последствия), а с другой стороны – дают молодому человеку возможность изменить себя, свою жизнь, переосмыслить, а иногда и впервые осознать свой жизненный путь, свои цели и ценности, сознательно сформулировать отношение к миру и другим людям [3].

Для изучения динамики смысловых ориентаций донецкой молодежи респондентам была предложена анкета, вопросы которой были идентичны в двух блоках, выявляющих приоритеты (ранги) значимых для молодежи Донбасса личностных конструктов. Первый блок «Что бы вы хотели иметь как житель ДНР», и второй блок «Что вы приобрели в ДНР». Респондентам было необходимо проранжировать позиции от 1 (самое важное) до 16 (наименее важное), которые бы отражали их актуальные потребности в эти два периода: когда начинались боевые действия в Донбассе, и судьба его еще не была решена, и второй блок тех же потребностей, но уже оцененный респондентами как жителями ДНР, получившим свой статус Республики, признанной РФ, но не признанный мировым сообществом.

В анализируемом опросе приняли участие 67 респондентов, среди которых 42 человека (63 %) – юноши и 25 человек (37 %) – девушки. Возраст опрошенных: до 20 лет – 40 человек (59 %); 21-30 лет – 16 человек (24 %).

Анализируя полученные результаты, следует отметить те позиции, которые респонденты обозначили как актуальные, присвоив им первые места в иерархии блока «Что Вы бы хотели иметь как житель ДНР»:

1-е место – «работа», 2-е место – «социальная защищенность и поддержка», 3-е место – «душевный покой для себя (своих родных и близких)». На последнем месте по значимости находилась позиция «временное жилье».

Если анализировать результаты иерархии выборов 2-го блока «Что Вы приобрели в ДНР?», то по значимости ранги определились следующим образом:

1-е место – «временное жилье»; 2-е место – «гражданство РФ», 3-е место – «работа». Возможность образования на русском языке получила наименьший ранг, очевидно, в силу своей абсолютной доступности.

В результате проведенного опроса было выявлено (таблица 1), что самые значительные изменения рангов претерпели три актуальные смысловые ориентации респондентов: «временное жилье», «душевный покой

для себя (своих родных и близких)» и «консультации и помощи психолога».

Таблица 1

Динамика смысложизненных ориентаций донецкой молодежи

№ п/п	Формулировка вопроса для анкетирования	Что вы хотите иметь как житель ДНР		Что вы приобрели в ДНР		Различие в рангах
		ср балл	ранг	ср балл	ранг	
1	Свободу думать и говорить по-русски	7,01	8	5,45	15	7
2	Социальную защищенность и поддержку	4,75	2	3,79	7	5
3	Гражданство РФ	6,81	5	3,37	2	3
4	Защиту от несправедливых обвинений и ярлыков	7,40	9	3,51	4	5
5	Квалифицированную медпомощь	6,06	4	4,28	9	5
6	Возможность оформить утерянные документы	9,52	12	3,81	8	4
7	Работу	4,43	1	3,42	3	2
8	Консультацию юриста	10,25	14	4,40	11	3
9	Консультацию и помощь психолога	11,21	15	3,76	6	9
10	Душевный покой для себя (своих родных и близких)	5,97	3	4,57	12	9
11	Моральную поддержку себе (своим близким, родным)	6,82	6	3,73	5	1
12	Понимание, моральную поддержку	8,57	10	4,39	10	0
13	Временное жилье	11,58	16	2,55	1	15
14	Постоянное жилье	6,88	7	5,12	14	7
15	Возможность образования на русском языке	9,3	11	5,75	16	5
16	Общение с людьми моего мировоззрения и вероисповедания	9,81	13	4,96	13	0

Изменение ранга позиции «временное жилье», которая находится на 1 месте (ср. балл 2,55) в блоке «Что вы приобрели в ДНР», но имела 16 ранг (ср. балл 11,58) в блоке «Что Вы хотели бы иметь как житель ДНР», необходимо анализировать в совокупности с результатами по позиции «постоянное жилье», которая переместилась с 7 ранга (ср. балл 6,88) на 14 ранг (ср. балл 5,12). Часть населения выехала из Донецка, опасаясь обстрелов и освободив свое жилье для тех, кто, наоборот, приехал помогать Республике в трудные для нее времена: врачи, психологи, социальные работники и др. Кроме того, многие жители прифронтовых поселков потеряли свое жилье в результате обстрелов, и власти предоставляют им возможность переселиться во временное жилье в другие районы, либо поставили их на учет бесплатного восстановления жилья. Поэтому проблема временного жилья вполне разрешима, а потребность в постоянном жилье будет существовать до тех пор, пока не закончатся военные действия, не восстановятся разрушенные и не построятся новые дома для населения; только тогда временное жилье перейдет в категорию постоянного. Респонденты осознают такую ситуацию, что объясняет перемещение актуального запроса на постоянное жилье с 7 ранга по значимости и востребованности на 14-й.

Позиция «душевный покой для себя и своих близких» оказалась на 12 месте по значимости (ср. балл 4,57) в блоке «Что вы приобрели в ДНР», переместившись с первоначального 3 места (ср. балл 5,9). Скорее всего, эта потребность на данный момент осознается как нереалистичная. Очевидно, молодые люди осознают тот факт, что до душевного покоя, судя по всем событиям, ещё далеко.

Следующее значительное изменение ранговой позиции связано с ориентацией на «консультацию и помощь психолога», которая находилась первоначально на 15 ранге (ср. балл 11,21), возможно, как не вполне востребованная в начале активных боевых действий и связанная с озабоченностью респондентов простым фактом выживания. По мере длительности конфликта потребность в психологической консультации и профессиональной поддержке возрастает у всех жителей Донбасса в связи с тотальным влиянием, которое он оказывает на их эмоциональную

сферу. Регулярный стресс и негативные переживания из-за неопределенного будущего, страха за свою жизнь и безопасность близких, создают у многих людей постоянную повышенную тревожность и, как следствие, опасность возникновения посттравматических стрессовых расстройств.

Учитывая сложность жизненной ситуации, всем обратившимся оказывается психологическая поддержка, направленная на решение проблем с психологическими травмами, профилактику посттравматического стрессового расстройства, на снятие тревожности, страха и психологической напряженности в связи с тяжелым материальным положением. Благодаря психологам-волонтерам, предоставляющим бесплатные психологические консультации жителям Республики, наблюдается доступность психологических консультаций для жителей региона, что позитивно сказывается на сохранении психического и физического здоровья населения, на реабилитации пострадавших граждан.

Установка на «свободу думать и говорить по-русски» первоначально находилась на 8 месте (ср. балл 7,01) в общей иерархии, но во втором блоке «Что вы приобрели в ДНР» сместилась на 15 позицию (ср. балл 5,45), что свидетельствует об изменении её актуальности для респондентов. Именно за право говорить и думать на русском языке жители Донбасса начали борьбу в 2014 году, осуществили невозможное, чтобы отстоять границы своего мира. И великое русское слово давало силы, вдохновляло все эти одиннадцать лет, поэтому постепенно данный вопрос снижал свою остроту и значимость.

Этническая или национальная принадлежность человека определяется прежде всего языком, который он считает родным, и культурой, стоящей за этим языком. У каждого народа существует своя географическая среда обитания, влияющая на особенности национального самосознания, демографическую структуру, межличностные отношения, образ жизни, обычаи, культуру. На сегодняшний день жители ДНР говорят на русском языке, и он служит для них не только средством общения, но и символом национального единства.

Позиция «моральная поддержка» практически не изменила своего ранга, так как в течение всего военного периода Россия постоянно помогала донецкому региону во всех социальных сферах, включая и военную, не только словом, но и делом, начиная с гуманитарной миссии, ликвидации разрушений и многими другими акциями, в том числе досуговыми мероприятиями. Можно смело утверждать, что без моральной и материальной поддержки со стороны РФ, Донецкая республика не смогла бы выстоять в борьбе за свою независимость.

Позиция «общение с людьми моего мировоззрения и вероисповедания» также осталась на прежнем 13-ом месте, так как в основном, общение происходит с людьми, находящимися в одинаковых условиях. Жители Донбасса отличаются специфическими особенностями и чертами характера от людей, живущих в мирных регионах; общее эмоциональное поле и пережитые события сближают их взаимопонимание и взаимную поддержку.

Позиция «защита от несправедливых обвинений и ярлыков», первоначально занимавшая ранг 9, переместилась на ранг 4, поскольку негативные высказывания и обвинения в адрес жителей Донбасса, как со стороны украинского государства, так и со стороны некоторых российских медийных персон и блогеров, воспринимаются не только молодёжью, но и многими жителями региона, как необъективные и не отражающие глобальные социальные и политические процессы, глубоко затронувшие судьбу Донбасса.

Таким образом, в процессе анкетирования донецкой молодежи была получена информация для анализа изменений их смысловых ориентаций под воздействием военного конфликта. Затяжное военное противостояние в регионе заставляет молодых людей изменить свое мировоззрение, пересмотреть ценности, задаться вопросами о смысле жизни, осознать хрупкость мира. Ценностные конструкты молодых жителей Республики становятся более осознанными, чёткими и артикулированными; они интериоризированы и сознательно приняты, что свидетельствует о переходе личности на качественно новый уровень самосознания, который будет регулировать следующий её этап развития.

Литература:

1. Абакумова, И. В. Ценностно-смысловая сфера населения районов локальных вооруженных конфликтов : психологический анализ / И. В. Абакумова, Е. Н. Рядинская, К. Б. Богрова, А. А. Щетинин // Российский психологический журнал. – 2024. – Том 21, № 2. – С. 169–183. – URL: <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.2.10> (дата обращения: 30.09.2025).
2. Зинченко, Е. В. Социальная тревога российского студенчества : территориальный аспект / Е. В. Зинченко, В. И. Филоненко, Л. С. Деточенко // Научный результат. Социология и управление. – 2024. – Том 10, № 3. – С. 37–48.
3. Епанчинцева, Г. А. Студенчество как социально-психологическая общность / Г. А. Епанчинцева, Т. Н. Козловская // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 2 (214). – С. 52–63.
4. Кленова, М. А. Социальное самочувствие и смысловые ориентации современной молодёжи / М. А. Кленова // Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Том 16, № 1. – С. 79–84. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-samochuvstvie-i-smyslozhiznennye-orientatsii-sovremennoy-molodezhi?ysclid=mgdx47oa51423670933> (дата обращения: 03.10.2025).
5. Леонтьев, Д. А. Психология смысла : природа, строение, и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е издание, исправленное. – Москва : Смысл, 2003. – 487 с. – URL: <https://bigenc.ru/b/psikhologija-smysla-ae9ac8?ysclid=mgdx7o29bf624382177> (дата обращения: 04.10.2025).
6. Хрипунова, С. В. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича / С. В. Хрипунова // Научный мир. – 2025. – № 19 (220). – С. 13–16. – URL: <https://smol-dshi7.ru/wp-content/uploads/2022/12/> (дата обращения: 05.10.2025).

Об авторах:

Шульга Валентина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Донбасский государственный университет юстиции», г. Донецк, Россия, shulga55@rambler.ru

Ковтун Никита Сергеевич, студент, ФГБОУ ВО «Донбасский государственный университет юстиции», г. Донецк, Россия, kovtunnikel@mail.ru

About the authors:

Valentina V. Shulga, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Donbass State University of Justice, Donetsk, Russia

Nikita S. Kovtun, Student, Donbass State University of Justice, Donetsk, Russia

УДК 373

Краснова П.А., Фединишина Л.А.

Почему все побежали, и я побежал? Эффект толпы и подражание в детском саду

«Все так сделали – я так сделал!» – знакомая фраза каждому воспитателю, она стала отправной точкой для изучения эффекта толпы в детском саду. Почему дети легко «заражаются» общим настроением? Статья ответит на этот вопрос, раскрывая психологические причины подражания и его роль в адаптации детей в коллективе.

Ключевые слова: ребенок, эффект толпы, психология.

Polina A. Krasnova, Ludmila A. Fedinishina

Why Did Everyone Run and I Ran? The Effect of the Crowd and Imitation in Kindergarten

“Everyone did it, so I did it!” is a familiar phrase for every kindergarten teacher, and it has become the starting point for studying the crowd effect in kindergartens. Why do children easily “catch” the general mood? This article will answer this question by exploring the psychological reasons for imitation and its role in children's adaptation in a group.

Keywords: child, crowdeffect, psychology.

Почему один ребенок, крикнув «Я пойду играть в кубики», то может увлечь за собой всю группу? Почему плач ребенка может спровоцировать «эпидемию слез» у других? Это не манипуляция, не вредность, а естественный механизм адаптации к группе. Как направить это в позитивное русло? Как успокоить «заразившуюся группу», почему важно объяснять ребенку, что не всегда надо идти за толпой?

Толпа — скопление людей, не объединенных общностью целей и едино организационно-ролевой структурой, но связанных между собой общим центром внимания и эмоциональным состоянием. При этом общей считается такая цель, достижение которой каждым из участников взаимодействия положительно зависит от достижения её другими участниками; наличие такой цели создаёт предпосылку для сотрудничества [1].

Эффект толпы — это феномен, при котором человек, находясь в группе, утрачивает часть своего индивидуального сознания и начинает действовать в соответствии с поведением окружающих. Подобный эффект присвоен большинству людей, не взирая на возраст [2]. Основная причина данного эффекта, почему человек так делает – не выделиться в плохом ключе, сохранить «анонимность». Как пример: дети стоят во дворе и обсуждают мультфильм. И всем он не понравился. Причина может быть одной и той же. АLINE данный мультик понравился, но она не хочет об этом говорить, так как ее мнение отличается от остальных детей, и она не хочет выделяться.

«Быть не таким как все» – фраза, которая может подчеркнуть, как хорошие, так и негативные качества в человеке. Когда толпа выбрала одно действие, то человек, который с этим не согласен – бросается в раздумья: «А что мне делать? Мне эта идея не нравится. Но я не хочу выделяться! Если я пойду с ними, как сделало большинство, то это будет правильно?». В детском саду данный вопрос очень актуален, т.к. именно в нем начинает формироваться личность ребенка, его поведение и отношение к миру. Он берет пример с окружающих и в это самое мгновение, как и родитель, так и воспитатель должен правильно отсортировать, сформулировать и преподнести верную информацию в голову ребенка, но простым и понятным для него языком: «Как себя вести в обществе, что можно, а что нельзя делать и т.д.».

Многие ученые, психологи и педагоги занимались исследованием данного феномена. Назаретян А.П.

анализирует инциденты на массовых мероприятиях, он привел в пример, как однажды в детском лагере пошел слух о приведении, который вызвал массовую панику: дети убежали из комнат, кричали и шли на поводу у толпы [1].

Гюстав Лебон, французский социолог и психолог в книге «Психологии толпы» описывает как в период Французской революции, под влиянием толпы совершались жестокие действия, которые индивидуально считались бы неприемлемыми.

Разберем один популярный примеров в психологии и подберем к нему причины возникновения этому феномену.

«Зеленый карандаш». Ситуация в детском саду: воспитатель показывает детям красный карандаш и спрашивает: «Какого цвета этот предмет?». Первые несколько детей уверенно отвечают: «Красного!». Но затем один авторитетный в группе мальчик (лидер) заявляет: «Он зеленый!». Следующий за ним ребенок, колеблясь, тоже говорит «зеленый». И далее, по цепочке, все остальные дети, даже те, кто изначально видел красный цвет, начинают повторять «зеленый». Это явление не является признаком слабости или глупости детей. Оно демонстрирует работу ключевых психологических механизмов социализации и выживания в группе.

Конформизм - фундаментальная основа. Это изменение поведения или мнения индивида под реальным или воображаемым давлением группы с целью сохранения схожести.

Один из примеров: классический эксперимент Соломона Аша (1951 г.) на взрослых показал, что около 34% людей были готовы дать заведомо неверный ответ на простой вопрос о длине линий, если его перед ними давала вся группа.

У детей, чья личность и критическое мышление еще не сформированы, процент будет значительно выше. Причина проста: эволюционно быть частью стаи — безопаснее. Для ребенка-дошкольника группа (в данном случае детсадовская) - это его «стая». Противостоять ей — значит рисковать оказаться в одиночестве, быть изгоем, что на инстинктивном уровне воспринимается как угроза.

Согласно теории социальной идентичности Таджфела и Тернера, ключевой мотивацией человека является стремление к социальной идентичности. Это достигается путем категоризации окружающих на "своих" (ингруппа) и "чужих" (аутгруппа). Для поддержания высокой самооценки и чувства уверенности индивид активно ищет позитивные характеристики в своей группе и подстраивает свое поведение под ее стандарты и принципы, даже если это идет вразрез с его личными предубеждениями. Пример ребенка, отвечающего "зеленый", иллюстрирует этот механизм: это не просто выражение мнения, а демонстрация групповой принадлежности ("мы, дети из группы "Капитошки", считаем правильным говорить "зеленые"). Таким образом, укрепляется его социальная идентичность и чувство общности со сверстниками. [6].

Когнитивный диссонанс - Леон Фестингер. Это состояние психического дискомфорта, возникающее, когда у человека одновременно есть два конфликтующих убеждения (например, «Я вижу красный карандаш» и «Все говорят, что он зеленый»). Чтобы уменьшить этот дискомфорт, психика быстро ищет выход. Ребенок не может изменить мнение группы, поэтому ему легче изменить свое собственное. Он начинает думать: наверное, я ошибся, и он действительно зеленый или все же не могут ошибаться, значит, это я чего-то не понимаю?

Подводя итоги вышесказанного, можно сказать, что «эффект толпы» у детей - это сложный психологический процесс, в основе которого лежит эволюционная потребность принадлежности к обществу и когнитивными особенностями (сложность с критическим анализом, эгоцентризм). Это нормальный и необходимый этап социализации, в ходе которого ребенок учится ориентироваться в групповых нормах и строить отношения с коллективом [6].

Возникает логичный вопрос - к чему может привести данный эффект? Стирание собственного «Я», недоразвитие и отсутствие критического мышления и ребенка легче будет привязать чужое или неверное мнение, решение.

Самое важно, как не попасть под влияние толпы - развитие критического мышления. Уже с ранних лет важно развивать данное чувство у ребенка, учить аргументировать свое мнение, анализировать поведение других и делать собственные выводы, следовать им. Чем больше ребенок анализирует, рассматривает и слушает, тем больше его мозг развивается. Самый простой вариант «Сюжетные картинки». Дети рассматривают картинки, анализируя какое действие на них происходит и высказывают почему так делать нельзя, почему можно. Ребенок запоминает и в дальнейшем будет сопоставлять картинки с реальными событиями и действовать так, как ему говорит собственное «Я».

Не менее важный фактор, который работает в детском возрасте: слушать взрослых. Для ребенка взрослый всегда в приоритете, чем сверстники. Если ребенку ситуация непонятна, то лучше спросить решение у взрослого.

Следующий пункт «Скажи нет!». Даже взрослым порой трудно сказать «нет!». Это связано со многими факторами, начиная от неуверенности, заканчивая мнением большинства. Сказав «нет», мы думаем, что обидим или разозлим человека. Важно отстаивать свои личные границы. Нужно прививать ребенку, что иногда важно сказать «нет», чем идти на поводу сверстников. Это можно привить через беседы, игры и просмотр поучительных видео материалов

Последний пункт «Прекратить общение». Тяжел он тем, что прекращение общения с какой - либо группой всегда тяжело из-за ряда причин. Например, ребенок больше ни с кем не подружится, он останется один, он не будет авторитетом в глазах других. Опять же с детства важно научить ребенка тому, что не все люди и дети хорошо влияют на тебя самого. В детском саду можно часто заметить пример «Троица девочек», где, чаще всего две девочки являются задирами и забияками, а третья девочка не такая, ей не нравится их поведение, но она не хочет от них отдаляться, ведь она перестанет быть «крутой». В этой ситуации важно намекнуть ребенку: присмотришься, они действительно плохо себя ведут. Тебе это не нравится. Зачем продолжать общение? Посмотри вокруг, в группе

еще очень много хороших ребят. Ты сможешь найти много хороших друзей.

Ребенок может противиться, т.к. будет считать, что если он в компании, то он в безопасности. Но это не всегда так. Если компания плохой пример, то важно правильно указать на это ребенку, чтобы он сам сделал выводы из слов воспитателей.

В заключении, люди – социальные существа, которые склонны вестись на поводу у большинства. В детском возрасте мы только начинаем формироваться как личность и именно в этот период люди уязвимы и доверчивы. Эффект толпы или подражания часто происходит в детском саду, на фоне чего у детей не происходит формирование критического мышления (Точно ли ребята делают все правильно, даже если большинство согласно?) и «Я» как личность. Полностью избежать данного эффекта в жизни не получится, т.к. людям свойственно стадное чувство. Для родителей важно с ранних лет ребенка вкладывать в него, что он является отдельной личностью, что он может доверять родителям. Важно говорить ему свои личные убеждения и ценности, что бы ребенок мог анализировать их и сравнивать с чужими. В любой ситуации важно быть собой и не поддаваться мнению большинства.

Литература:

1. Веракса, Н. Е. Детская психология : учебник для вузов / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 358 с. – (Высшее образование). – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/581087> (дата обращения: 15.09.2025).
2. Лебон, Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. – Санкт-Петербург : Макет, 1995. – 316 с.
3. Смирнова, Е. О. Детская психология : учебник для вузов / Е. О. Смирнова. – 3-е издание, переработанное – Санкт-Петербург : Питер, 2009 – 304 с: ил.
4. Назаретян, А. П. Психология стихийного массового поведения : учебник для вузов / А. П. Назаретян. – 3-е издание, дополненное – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 158 с. – (Высшее образование). Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/567333> (дата обращения: 15.09.2025).
5. Подлиняев, О. Л. Психологические особенности поведения людей в толпе и их учет сотрудниками правоохранительных органов при проведении массовых мероприятий / О. Л. Подлиняев, А. А. Каримов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – № 3. – С. 10–15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povedenie-v-tolpe-rekomendatsii-dlya-detey-i-vzroslykh> (дата обращения 09.09. 2025)
6. Tajfel H. Social categorization // Introduction a la psychologiesociale / Ed.S. Moscovici. Paris, 1972.

Об авторах:

Краснова Полина Александровна, студент, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, krasnovap23@gmail.com

Фединишина Людмила Алексеевна, преподаватель, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, luda250996@mail.ru

About the authors:

Polina A. Krasnova, Student, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

Liudmila A. Fedinishina, Lecturer, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

УДК 316.62

Нафикова Э.Р., Шаймухаметова С.Ф.

Влияние цифровых технологий на взаимоотношения и удовлетворенность браком супругов в молодой семье

В данной статье рассматривается влияние цифровых технологий на взаимоотношения и удовлетворенность браком супругов в молодой семье. Актуальность темы исследования вызвана тем, что в современных условиях цифровые технологии оказывают значительное влияние на взаимоотношения и удовлетворенность браком супругов в молодой семье. Молодые семьи, будучи активными потребителями цифровых технологий, оказываются более подвержены их воздействию. Значительный рост использования цифровых устройств и социальных сетей среди супругов в молодой семье меняет традиционные модели общения и создаёт новые вызовы для отношений. В исследовании особое внимание уделяется положительному и отрицательному влиянию цифровых технологий на взаимоотношения и удовлетворённость браком молодых супругов. В заключение статьи представлены практические

рекомендации по эффективному использованию цифровых технологий супругами в молодой семье.

Ключевые слова: цифровые технологии, удовлетворенность браком, социальные сети, условия, средства, супруги в молодой семье.

Elvina R. Nafikova, Svetlana F. Shaimukhametova

The Impact of Digital Technologies on Marital Satisfaction of Young Spouses

This article examines the impact of digital technologies on the relationships and marital satisfaction of young couples. The relevance of this research topic stems from the fact that, in today's environment, digital technologies have a significant impact on the relationships and marital satisfaction of young couples. Young families, as active consumers of digital technologies, are more susceptible to their impact. The significant increase in the use of digital devices and social media among young couples is changing traditional communication patterns and creating new challenges for relationships. The study focuses on the positive and negative impacts of digital technologies on the relationships and marital satisfaction of young couples. The article concludes with practical recommendations for the effective use of digital technologies by young couples.

Keywords: digital technologies, marital satisfaction, social networks, conditions, resources, spouses in a young family.

Современный мир характеризуется стремительными изменениями, в котором цифровые технологии становятся неотъемлемой частью повседневной жизни, влияя на все аспекты человеческого существования, включая межличностные отношения и семейную динамику. Молодые семьи часто являются наиболее активными пользователями цифровых технологий, что делает их особенно уязвимыми к влиянию этих технологий на взаимоотношения и их удовлетворенность браком.

Особую актуальность в современных условиях приобретает проблема влияния цифровых технологий на взаимоотношения и удовлетворенность браком супругов в молодой семье.

Современные супруги в молодой семье, как правило, активно используют смартфоны, социальные сети и мессенджеры. Это создает новые условия для взаимодействия пар и требует более глубокого анализа влияния этих технологий на удовлетворенность браком.

Как справедливо отмечает Е.В. Петухова, удовлетворенность браком супругов в молодой семье представляет собой «стойкое эмоциональное явление – чувство, основные проявления которого наблюдаются в эмоциональной сфере, а также во мнениях, сравнениях и оценках» [4, с. 59].

Несмотря на повсеместное распространение, понятие «цифровые технологии» трактуется учеными по-разному.

Например, М. Морозов определяет рассматриваемое понятие как средства и методы реализации процедур регистрации, сбора, передачи, хранения, обработки и распространения информации в информационных системах, а также принятия управленческих решений [2, с. 220].

В. Острейковский, в свою очередь, считает, что цифровые технологии – это способность эффективно обрабатывать информацию, достигаемая за счет совокупности программных, аппаратных средств и методов [3, с. 118].

Е.В. Михеева придерживается мнения, цифровые технологии – это совокупность методов и программно-аппаратных средств, которые образуют технологическую цепочку сбора, обработки, хранения, распространения и отображения информации и предназначены для упрощения использования информационных ресурсов [1, с. 160].

В настоящее время цифровые технологии (или ИТ) классифицируются по различным критериям.

По способу реализации в автоматизированных информационных системах выделяют традиционные и современные ИТ. По категории реализуемых технических операций выделяют технологии работы с текстовыми процессорами, электронными таблицами, графическими объектами, системами управления базами данных, гипертекстовыми и мультимедийными системами [2, с. 221].

Далее на рис. 1 представим наглядно влияние цифровых технологий на взаимоотношения и удовлетворенность браком супругов в молодой семье.

Следует отметить, что одним из важных плюсов цифровых технологий является также то, что они могут облегчить выполнение домашних задач (например, доставку еды на дом), позволяя парам проводить больше времени вместе.

Негативными последствиями применения цифровых технологий выступает то, что зависимость от этих технологий может привести к тому, что супруги в молодой семье будут меньше времени проводить вместе и вместо этого сосредоточатся на работе с применением цифровых технологий или социальных сетях. Цифровые технологии могут создавать иллюзию выполнения задач (например, напоминания), но не всегда способствуют настоящему взаимодействию и сотрудничеству.

Положительным аспектом применения цифровых технологий супругами в молодой семье является также то, что они позволяют парам оставаться на связи и оказывать эмоциональную поддержку в трудные времена. Совместные занятия (например, игры и просмотр фильмов) на цифровых платформах могут укрепить связи между

партнерами.

В то же время следует указать, что чрезмерное использование цифровых технологий может привести к стрессу и беспокойству, негативно влияя на эмоциональное благополучие пары. Супруги в молодой семье могут предпочитать виртуальное общение реальному, что приводит к чувству одиночества даже в браке.

Положительные аспекты влияния цифровых технологий на взаимоотношения и удовлетворенность браком супругов в молодой семье: 1) Супруги в молодой семье могут поддерживать эмоциональную связь, даже находясь далеко друг от друга. 2) Социальные сети позволяют молодым супругам получать поддержку и советы от других пар, делясь радостями и трудностями. 3) Цифровые технологии позволяют молодым супругам легко получать информацию о воспитании детей, финансовом планировании и других вопросах семейной жизни, что может улучшить их отношения. Онлайн-ресурсы по психологии и отношениям помогают супругам в молодой семье лучше понимать друг друга и находить компромиссы. 4) Цифровые технологии облегчают выполнение домашних дел (например, доставку еды), позволяя парам проводить больше времени вместе.

Отрицательные аспекты влияния цифровых технологий на взаимоотношения и удовлетворенность браком супругов в молодой семье: 1) В то же время следует отметить, что молодые семейные пары часто полагаются на текстовые сообщения вместо личного общения, что может привести к недопониманию и потере глубины отношений. Чрезмерное использование цифровых устройств может отвлекать пары от межличностного общения, тем самым снижая качество их отношений. 2) Постоянное сравнение своей жизни с идеализированными образами в социальных сетях может привести к стрессу, обиде и ревности, что негативно сказывается на удовлетворенности отношениями. Разные мнения о том, что приемлемо, а что нет для публикации в социальных сетях, могут привести к конфликтам между супругами в молодой семье. 3) Также следует подчеркнуть, что информационная перегрузка может привести к путанице и неопределенности, особенно когда пары сталкиваются с противоречивыми советами. 4) Негативными последствиями применения цифровых технологий выступает то, что зависимость от этих технологий может привести к тому, что супруги в молодой семье будут меньше времени проводить вместе.

Рисунок 1 - Влияние цифровых технологий на взаимоотношения и удовлетворенность браком супругов в молодой семье

На наш взгляд, для того, что минимизировать негативное воздействие цифровых технологий на удовлетворенность браком между супругами в молодой семье и максимизировать пользу, молодым супругам следует:

1. Установить разумные границы при использовании цифровых технологий;
2. Активно развивать коммуникативные навыки;
3. Открыто говорить о своих взглядах и ожиданиях относительно использования цифровых устройств дома.

Таким образом, современные цифровые технологии оказывают значительное влияние на взаимоотношения и удовлетворенность браком между супругами в молодой семье. Они могут, как сблизить молодых супругов, так и создать им новые проблемы. Цифровые устройства преобразили традиционные способы общения. Мгновенные сообщения и социальные сети позволяют молодым супругам оставаться на связи независимо от местоположения. Однако это также создает новые проблемы: недопонимание и потерю эмоциональной связи. Цифровые технологии могут как укреплять взаимоотношения, тем самым повышая уровень удовлетворенности браком между супругами в молодой семье, так и разрушать их. С одной стороны, они позволяют молодым супругам делиться радостными моментами и оказывать взаимную поддержку. С другой стороны, они могут также приводить к ревности, обидам и конфликтам, в т.ч., когда молодые семейные пары сравнивают свою жизнь с другими семьями. Более того, чрезмерное использование цифровых устройств может негативно сказаться на эмоциональном благополучии молодой семейной пары и общей удовлетворенности браком.

Однако разумное использование цифровых технологий может значительно повысить семейное счастье и укрепить отношения. На основе проведенного исследования, нами была осуществлена разработка некоторых практических советов для молодых супругов по разумному использованию цифровых устройств, которые могут улучшить их взаимоотношения и повысить уровень удовлетворенности браком.

Литература:

1. Михеева, Е. В. Информационные технологии в профессиональной деятельности / Е. В. Михеева. – Москва : Академия, 2021. – 384 с.
2. Морозов, М. А. Информационные технологии / М. А. Морозов. – Москва : Академия, 2021. – 240 с.
3. Острейковский, В. А. Информатика / В. А. Острейковский. – Москва : Высшая школа, 2022. – 511 с.
4. Петухова, Е. В. Факторы удовлетворённости браком в современных условиях / Е. В. Петухова. // Молодой ученый. – 2022. – № 1 (396). – С. 59-63.
5. Погорелова, А. О. Влияние цифровой трансформации на удовлетворенность браком / А. О. Погорелова, А. В. Шмаков // Наука. Технологии. Инновации : сборник научных трудов в 9 ч., Новосибирск, 03–07 декабря 2018 года / под редакцией А. В. Гадюкина. Том Часть 7. – Новосибирск : Новосибирский государственный технический университет, 2018. – С. 175-178. – EDN VUHUBA.

Об авторах:

Нафикова Эльвина Равилевна, магистрант, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)», г. Казань, Россия, nafikowa.el@yandex.ru

Шаймухаметова Светлана Фанусовна, кандидат психологических наук, доцент, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)», г. Казань, Россия, shaimukhametova@ieml.ru

About the authors:

Elvina R. Nafikova, Master's student, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEUP), Kazan, Russia

Svetlana F. Shaimukhametova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russia

УДК 159.99; 371

Пазухина С.В.

Актуализация положительного эмоционально-ценностного отношения к профессии учителя у обучающихся психолого-педагогических классов

Целью статьи является обоснование психолого-дидактических возможностей актуализации положительного эмоционально-ценностного отношения к профессии учителя у обучающихся психолого-педагогических классов в современных условиях. Рассматриваются проблемы ценностного характера, обусловившие снижение значимости профессии учителя в обществе. Предлагаются способы повышения статуса педагога на личностно-смысловом уровне у старшеклассников профильных классов.

Ключевые слова: профильные психолого-педагогические классы, старшеклассники, выбор профессии, эмоционально-ценностное отношение, ценность, личностный смысл.

Svetlana V. Pazukhina

Actualization of a Positive Emotional and Value-based Attitude Towards the Teacher's Profession among Students in Psychological and Pedagogical Classes

The purpose of this article is to substantiate the psychological and didactic possibilities of actualizing a positive emotional and value-based attitude towards the teacher's profession among students in psychological and pedagogical classes in modern conditions. The article examines the value-based issues that have led to a decrease in the importance of the teacher's profession in society. The article proposes ways to enhance the status of teachers at the personal and meaningful level among high school students in specialized classes.

Keywords: specialized psychological and pedagogical classes, high school students, career choice, emotional and value attitudes, value, and personal meaning.

Сегодня перед нашей страной поставлена задача создания не менее 5000 профильных классов психолого-педагогической направленности в разных регионах России, что отражено в плане мероприятий по реализации Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. [7]. Одной из важных целей их развития является актуализация положительного эмоционально-ценностного отношения к профессии учителя у обучающихся этих классов. Это же положение выступает главным условием эффективной подготовки старшеклассников к осознанному и ответственному выбору педагогической профессии и сферы будущей трудовой деятельности.

Начиная с конца 20 столетия в предыдущие годы в нашей стране ценность педагогической профессии существенно снизилась. Мы помним 90-е годы, когда кардинально изменилось отношение общественности к выполняемым учителем обязанностям, и воспитательная функция была практически исключена из работы педагога. В то время распространенным стало мнение о том, что школа должна только обучать, а воспитывать должны родители. Однако результаты реализации такой установки были плачевными. Кардинально повысились проценты детей и подростков с девиантным и делинквентным поведением, в школах процветал буллинг (травля) не только во взаимоотношениях учеников, но и в системе ученики - учителя, где жертвами нередко становились педагоги. Отсутствие должной поддержки со стороны государства в те времена, а также материальная, социальная неустроенность учительства привели к тому, что наиболее перспективные выпускники школ перестали рассматривать эту работу как желаемую сферу самореализации и построения карьеры. Отдельно необходимо сказать о том, что появление новых ценностей - ценности высокоого заработка, стремительного карьерного роста и др. - привело к оттоку преподавателей-мужчин из школьной среды; транслируемые по коммерческому телевидению ценности шли вразрез с тем, что говорили учителя в школе (в то время шла агрессивная реклама алкоголя, сигарет и пр.), а мнение педагогов с низким материальным и социальным статусом не воспринималось учениками как авторитетное. Школьники размышляли примерно так: "Чему вы можете нас научить, если сами ничего не достигли в жизни?". В результате самое главное - подрастающее поколение страны - оказалось в ситуации риска развития: духовно-нравственного, гражданско-патриотического и пр.

С. Кремень и К. Цицикашвили в своей статье отражают современную тенденцию повышения интереса к педагогической профессии и ее статуса в современном российском обществе. Однако, несмотря на предпринимаемые меры по привлечению молодых специалистов в школы, у нас в стране продолжает фиксироваться дефицит учительских кадров, поэтому, отмечают они, необходимо воспитывать осознание ценности педагогической профессии у будущих учителей ещё на этапе предпрофессиональной подготовки [5].

Н.Н. Шевченко [8] считает, что проблемные аспекты формирования ценностей и мотивов выбора педагогической деятельности в наше время связана с рядом причин: во-первых, с быстро меняющейся политической и социально-экономической обстановкой, которая оказывает большое влияние на мотивацию выбора учениками учительской профессии как приоритетной для себя; во-вторых, имеет место неоднозначный характер доминирующих мотивов при зачислении обучающихся в классы психолого-педагогической направленности; в-третьих, сегодня как никогда востребовано выявление характерных особенностей процесса ориентации на профессию учителя будущего у современных детей цифрового поколения, обоснования действенных психолого-педагогических условий осуществления этого процесса для успешной реализации программ профильной подготовки в этих классах, соответствующей требованиям современного образования.

В научной литературе отмечается, что ценностями могут быть как объекты внешнего мира (героический поступок, исторический предмет, необычное природное явление), так и факторы сознания (некие идеалы, образы, открытия и пр.). При характеристике данной категории важно рассматривать ее как с позиции объективных значений, так и личностных смыслов. А. Н. Леонтьев считал, что понятие «ценность» включает в себя оба аспекта - и значение, и личностный смысл [6]. Значение он определял объективной сущностью предмета или явления. Оно выступает как имплицитный элемент ценности, раскрывает определенные свойства явлений в общественной практике и деятельности людей. Личностный смысл для конкретного человека те или иные объекты, идеалы, образы приобретают в ходе обучения, воспитания, социализации, когда первоначально с помощью взрослого, а затем самостоятельно в процессе интеллектуально-эмоциональных актов они оцениваются и находят выражение в положительном отношении к оцениваемому. А. Н. Леонтьев видел рождение личностного смысла в появлении реального жизненного отношения между мотивом и целью деятельности и указывал, что личностный смысл всегда отличается определенной неустойчивостью, так как изменения деятельности могут преобразовывать личностные смыслы. И в то же время считал, что система личностных смыслов является детерминантой развития человека [4].

Сегодня, когда актуализированы традиционные российские ценности - ориентиры обучения, воспитания, социализации подрастающего поколения, мы понимаем, что источник силы России в ее детях - здоровых, счастливых, успешных, обучающихся в технологичных школах современными учителями, интересно умеющими вводить учеников в захватывающий мир знаний и открытий, экспериментов и обнаружения собственных возможностей.

А.Ю. Антропова считает важным организацию мотивообразующей деятельности обучающихся, способствующей осознанию ими ценностей педагогической профессии [1]. А что является наиболее значимым в педагогической деятельности любой эпохи? Некоторые полагают, что это почитание, восхищение учителем со стороны детей (тщеславие), приобретение некой власти педагогом над учениками (мотив власти). Однако это не так. Прежде всего речь идет о его любви к детям, к их развитию и процветанию. Любовь к детям - главная педагогическая ценность по-настоящему хорошего учителя. Свой успех и оценку качества работы такой педагог всегда связывает с радостью от достижений его учеников.

Мотивы как осознанная и опредмеченная потребность выбора учительской профессии в период обучения в психолого-педагогическом классе должны усилиться, дифференцироваться, перейти от понимаемых к реально действующим и смыслообразующим, стать устойчивыми и занять ведущие позиции в иерархии мотивационной сферы выпускников таких классов, чтобы у них даже сомнений не оставалось, куда поступать после окончания школы.

Ценностные отношения отражаются в мотивационно-смысловой сфере как совокупность сложившихся представлений и результат осмысления жизненных явлений, взаимоотношений людей, представляющих значимость для данного человека, которые он принимает и далее ими руководствуется в своей деятельности, в т.ч. в профессиональной [8]. Мы полагаем, что формирование эмоционально-ценностного отношения обучающихся психолого-педагогических классов к учительской профессии является одной из важных целей их профильной подготовки, т.к. именно оно лежит в основе осознанного профессионального самоопределения. Последнее, по Э. Ф. Зееру, есть «самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, нахождение смысла выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации» [3, с. 14].

Как актуализировать положительное эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя у обучающихся психолого-педагогических классов? Мы полагаем, что это возможно только через личное событийное общение с прекрасными преподавателями, которые могут показывать образцы педагогической деятельности, на личном примере демонстрировать индивидуально-ориентированный подход к детям, вместе с обучающимися вычерпывать смыслы из различных анализируемых ситуаций.

Диалоговые технологии хорошо себя показывают, когда между собеседниками есть искренность, доверительность, возможность высказывать собственную точку зрения и отстаивать свою позицию, общение носит живой характер, а не идет в жестко регламентированных рамках. Сухие доклады, формальные сообщения, созданные искусственным интеллектом презентации по заданным устоявшимся темам необходимых результатов, не дают.

Активные технологии актуализируют мыследеятельностную работу ребят, если основаны на использовании практикоориентированных профессиональных кейсов и ситуаций, задачи выходят за пределы шаблонных, основаны на опыте и личных переживаниях самих обучающихся, стимулируют разные виды мышления, предполагают осознание проблемы посредством постановки себя в разные позиции, идентификации с участниками обсуждаемой ситуации, имеют разные способы решений.

Интерактивные технологии требуют непосредственного погружения в профессию, а не только разговоров о ней. Сегодня в психолого-педагогических классах обучаются достаточно много юношей и девушек. Но есть уже и первые результаты изучения их выбора вуза после окончания психолого-педагогических классов. Статистика свидетельствует о том, что такой процент очень невысокий. Поэтому первоочередная задача - набирать такие классы не формально, а путем отбора наиболее заинтересованных, мотивированных на профессию учителя детей, проявляющих педагогические способности во взаимодействии с другими при объяснении материала, организации совместных мероприятий. Важно уйти от формализма, иначе на выходе мы не получим тех новых современных педагогов, которым предстоит развивать наше подрастающее поколение дальше. Профессия учителя многогранна, исторична, пропитана многовековыми традициями и эмоционально-насыщенными ситуациями подвига, служения, самоотдачи. Она требует, чтобы при изучении учебного материала учителя обязательно передавали не только значения, но и наполняли его вместе с детьми личностными смыслами. Ведь в единстве значений и личностных смыслов и рождаются ценности.

Какой педагог может максимально заинтересовать учащихся? Тот, который сам не равнодушен, воодушевлен, вовлечен. Л. С. Выготский говорил о важности сочетания аффекта и интеллекта, о переплетении рационального и эмоционального в объяснении материала [2]. Поэтому каждый урок должен включать в себя эти составляющие. Эмоция рождается в результате удовлетворения потребности. Какие потребности есть у современных обучающихся? Изучение и опора на их опыт, мнение кумиров, индивидуальные особенности, анализ ярких примеров из их личной жизни, привлечение наставников, в т.ч. студентов-педагогов, позволит оживить передаваемые знания и придать им нужный градус эмоций. Таким образом, личный пример авторитетного преподавателя, правильно подобранный материал с хорошими примерами и адекватные современные технологии могут создать тот неповторимый котел, где рождается эмоционально-ценностное отношение.

Важно усовершенствовать и другие источники информации о профессии учителя. Нужны хорошие статьи про увлекательные учительские будни, про значимость знаний в жизни человека; фильмы и репортажи, создающие положительный образ учителя в противовес тем, что были созданы в 1990-е годы; повышение профессиональной компетентности работающих педагогов, в т.ч. по вопросам, касающимся использования новых информационных технологий, искусственного интеллекта, нейросетей, - без этого не вырастить высокотехнологичное поколение будущего. Ну и конечно за всем этим должна быть душа учителя, любовь к детям, искренняя заинтересованность в их развитии, интерес к их судьбе даже через годы. Самоотверженный, уверенно несущий яркий факел знаний учитель - лучший проводник в мир, где педагог пишется с большой буквы и воспринимается как источник жизненной мудрости, носитель и транслятор значимых для всех ценностей.

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минпросвещения России по теме «Апробация цифровых дидактических материалов при развитии педагогических способностей обучающихся психолого-педагогических классов» (соглашение № 073-00065-25-01 от 18.03.2025 г.

Литература:

1. Антропова, А. Ю. Формирование ценностного отношения к педагогической профессии у студентов педагогического колледжа : диссертация ...канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Ю. Антропова. – Магнитогорск, 2009. – 187 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь : психологические исследования / Л. С. Выготский ; под редакцией и со вступительной статьей В. Колбановского. – Москва ; Ленинград : Соцэкгиз, 1934. – 324 с.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2009. – 384 с.
4. Кособукова, О. В. Развитие представлений о смысле и личностном смысле в отечественной психологии / О. В. Кособукова // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2009. – № 1 (9). – URL: <https://sciur.org/144152952> (дата обращения: 12.09.2025).
5. Кремень, С. Формирование ценностного отношения к профессии учителя как задача предпрофессиональной ориентации / С. Кремень, К. Цицикашвили // Качество педагогического образования в условиях современных вызовов. – Казань : Казанский федеральный университет, 2023. – URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/183499> (дата обращения: 12.09.2025).
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
7. План мероприятий по реализации Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (на 2022 - 2024 годы) : утвержден правительством РФ 28.12. 2022 г. № 16029п-П8. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_478102/ (дата обращения: 12.09.2025).
8. Шевченко, Н. Н. Формирование ценностно-мотивационного отношения будущего учителя к профессиональной деятельности в контексте непрерывного образования / Н. Н. Шевченко // Непрерывное образование XXI век. – 2018. – № 4 (24). – URL: <https://i1121.petsru.ru/journal/article.php?id=4286&ysclid=mgz0q9lad8176575882> (дата обращения: 12.09.2025).

Об авторе:

Пазухина Светлана Вячеславовна, доктор психологических наук, доцент, профессор РАО, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» г. Тула, Россия, svetlana.pazukhina@tolstovsky.ru

About the author:

Svetlana V. Pazukhina, Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy, Tula, Russia

УДК 159.9

Пашковская М. Д., Фединишина Л.А.

Что скрывается за экраном: как игры меняют психику и социальные связи подростка?

Статья посвящена актуальной социально-психологической проблеме формирования игровой зависимости в подростковой среде. В работе игромания рассматривается как форма девиантного поведения, официально признанная Всемирной организацией здравоохранения заболеванием.

Ключевые слова: игромания, интернет, компьютер, азартные игры.

Maria D. Pashkovskaya, Lyudmila A. Fedinishina

What Lies Behind the Screen: How Games Change the Psyche and Social Connections of a Teenager?

The article is devoted to the actual socio-psychological problem of the formation of gaming addiction in the adolescent environment. In the work, gambling addiction is considered as a form of deviant behavior, officially recognized by the World Health Organization as a disease.

Keywords: gambling addiction, internet, computer, gambling.

В современном обществе глобально встает проблема зависимостей и «вредных» привычек, в частности игромания заполонила умы подростков и части населения. Тенденция к росту развития различных форм игровой зависимости связана с цифровизацией общества. Такие привычки формируются в подростковом возрасте. Для современного подростка виртуальные миры стали такой же неотъемлемой частью жизни, как общение со сверстниками или учеба. Миллионы молодых людей ежедневно проводят часы в игровых вселенных, которые предлагают не только развлечение, но и новую форму социализации. Однако за внешне безобидным увлечением может скрываться серьезная угроза — игровая зависимость, которая официально признана ВОЗ заболеванием [2].

Игромания определяется как форма девиантного поведения, связанная с формированием склонности к уходу от реальности через изменение психического состояния посредством фиксации внимания на взаимодействии с компьютерными играми.

Согласно исследованиям, 3-4% населения мира страдает от игровой зависимости, а среди подростков и молодежи этот показатель достигает 5-15%. В международных классификациях болезней игровое расстройство относится к аддиктивным расстройствам поведения. Критериями диагностики являются: нарушение контроля над игровой деятельностью, приоритет игры над другими жизненными интересами, продолжение игры, несмотря на негативные последствия.

Подростковая игромания имеет специфические проявления. В этом возрасте зависимость формируется стремительно — уже через 2-3 месяца активного игрового процесса могут наблюдаться состояния, сравнимые с синдромом отмены при ограничении доступа к играм.

Выделяют следующие типы игроманов.

Первый тип – азартные игроки. С развитием интернета, у людей появилась возможность участвовать в азартных играх, не выходя из дома, и подростки чаще всего попадают под этот удар. У них стремление выиграть большую сумму денег превратилось в навязчивую идею. Им кажется, что фортуна вот-вот повернется к ним лицом, еще совсем немного, и повезет. Стоит ли говорить, что даже в случае выигрыша игроман не успокоится, пока вновь не проиграется в пух и прах. Например, программист, в ожидании загрузки большого массива информации на сервер, решает расслабиться и сыграть в виртуальную рулетку. Выиграв, он откладывает дела, чтобы закрепить успех, на завтра решает приступить к работе позже, и снова заходит в казино.

Второй тип игромании – компьютерные игры. В них уязвимый и поддающийся чужому влиянию подросток превращается во всемогущего супермена, десантника, спецагента или волшебника. В игре ему доступны вещи, о которых в реальном мире он не смел даже мечтать. Быстро привыкая к своей новой роли, игроман находит реальную жизнь серой и неинтересной, и при каждом удобном случае стремится переместиться туда, где ему лучше – в виртуальное пространство. Играя вновь и вновь, не преуспевший в учебе или обществе подросток, творческая личность, увлекается так, что перестает замечать происходящее вокруг, опускается и начинает жить виртуальной жизнью.

Социально-психологические предпосылки формирования зависимости.

Феномен игромании у подростков обусловлен комплексом социальных и психологических факторов, взаимодействующих в критический период личностного становления.

Психологические особенности подросткового возраста создают благодатную почву для развития зависимости. Это период кардинальной перестройки всех физиологических систем организма, сопровождающийся повышением уровня возбудимости и тревожности, снижением самооценки, конфликтами с взрослыми.

Подростки испытывают трудности с управлением стрессом и часто не умеют получать удовольствие здоровыми способами. Компьютерные игры становятся для них компенсаторным механизмом, позволяющим уйти от реальных проблем в виртуальный мир, где можно контролировать действительность и ощущать собственную значимость.

Социальные факторы играют не менее важную роль, к ним относятся:

- Неблагоприятная семейная обстановка: неправильное воспитание (непостоянство отношений, недостаточная опека, сочетаемая с жестокостью, чрезмерная требовательность).

Отсутствие привлекательных альтернатив в реальной жизни: недостаток досуговых центров, ограниченные возможности для самореализации.

Влияние социального окружения: когда друзья или члены семьи увлечены играми, это стимулирует подростка следовать их примеру.

Особую роль играет доступность цифровых технологий и их интеграция в повседневную жизнь. Подростки — первое поколение, для которого виртуальная среда стала естественной средой обитания.

Формирование игровой зависимости происходит постепенно, проходя несколько стадий, каждая из которых характеризуется специфическими изменениями в сознании и поведении подростка.

Стадии развития игровой зависимости:

1. Стадия легкой увлеченности: после первых случаев получения удовольствия от игры у подростка формируется положительное отношение к игровой деятельности.

2. Стадия увлеченности: возникает, когда игра начинает вызывать устойчивые положительные эмоции, и подросток обращается к ней регулярно

3. Стадия зависимости: наступает, когда игра начинает доминировать над другими сферами жизни, происходит изменение системы ценностей.

4. Стадия привязанности: характеризуется угасанием игровой активности, но психологическая зависимость сохраняется

С нейробиологической точки зрения, в основе механизма зависимости лежит активация центров удовольствия в мозге. В процессе игры происходит выброс дофамина - нейромедиатора, связанного с системой вознаграждения. Мозг начинает ассоциировать игру с получением удовольствия, что формирует патологическую привязанность. Постепенно для получения прежнего удовлетворения требуются все более длительные игровые сессии. Нередко игромания сопровождается вспышками агрессии – немотивированной, но логично объяснимой с точки зрения самого игромана.

В первую очередь применяется очень важный и эффективный способ - так называемая рациональная психотерапия, обращённая к разуму и основанная на разъяснении и доказательстве. Именно этот способ позволяет перестроить иррациональное мышление игромана, изменить его отношение к азартной и виртуальной игре и вернуть ему способность находить разумный выход из сложной жизненной ситуации. Для закрепления установки на полный отказ от азартной и виртуальной игры применяются способы психотерапии, основанные на внушении и самовнушении. Специальные методики и лекарственные препараты позволяют скорректировать психологическое состояние проблемного игрока и повысить его собственный контроль за патологическим влечением [6].

На индивидуальных лечебных сеансах достигнутый положительный эффект развивается и закрепляется. Для лечения игровой зависимости применяется авторские методики психотерапевтической коррекции, разработанные в клиниках, и индивидуально подобранные лекарственные препараты. Врач обучает пациента навыкам саморегуляции и самоконтроля, проводит семейную психотерапию.

В любом случае, лечение игромании – задача гораздо более сложная, чем ее профилактика. А ключ к решению проблемы – внимание к близкому человеку. Если вы заметили, что член семьи погружается в странное хобби, постарайтесь уделять ему больше внимания. Может быть, этого окажется достаточно для того, чтобы избавиться его от начальной формы игромании.

Литература:

1. О государственном регулировании деятельности по организации и проведению азартных игр и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2006 № 244-ФЗ (последняя редакция) // Консультант Плюс :[сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64924/
2. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). Международная классификация болезней 11-го пересмотра (МКБ-11). Код 6C51 «Расстройство вследствие игр». – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Игровое_расстройство
3. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва : Смысл : Эксмо, 2024 — 512 с.
4. Кочетков, Н. В. Социально-психологические аспекты зависимости от онлайн-игр и методика ее диагностики // Социальная психология и общество. – 2016. – Том7, № 3. – С. 148–163.
5. Рубцова, О. В. Исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве / О. В. Рубцова, А. С. Панфилова, С. Л. Артеменков // Психологическая наука и образование. – 2020. – Том 23, № 1. – С. 137–148.
6. Шмелев, А. Г. Мир поправимых иллюзий. Психология компьютерных игр / А. Г. Шмелев // Химия и жизнь. – 2009. – № 3. – С. 25–28.

Об авторах:

Пашковская Мария Дмитриевна, студент, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, maria_pashk@mail.ru

Фединишина Людмила Алексеевна, преподаватель, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, luda250996@mail.ru

About the authors:

Maria D. Pashkovskaya, Student, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

Liudmila A. Fedinishina, Lecturer, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

УДК 373.1

Рыбась В.А.

Направление работы директора общеобразовательного учреждения по формированию педагогических условий способствующих взаимопониманию между российскими и иностранными обучающимися

В данной статье представлены направления и примеры реализации мероприятий по организации педагогических условий, способствующих взаимопониманию между российскими и иностранными обучающимися. Это позволит структурно подойти к проблеме межкультурного состава обучающихся общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: дети-мигранты, межкультурное взаимодействие, взаимопонимание, педагогические условия.

Vladimir A. Rybas

The Direction of the Director of a General Education Institution in the Formation of Pedagogical Conditions Conducive to Mutual Understanding between Russian and Foreign Students

This article presents the directions and examples of implementing measures to organize pedagogical conditions conducive to mutual understanding between Russian and foreign students. This will allow a structured approach to the problem of the intercultural composition of students in a general education institution.

Keywords: migrant children, intercultural interaction, mutual understanding, pedagogical conditions.

Современная российская школа становится пространством межкультурного взаимодействия: по данным Министерства просвещения, в 2024 году в общеобразовательных учреждениях обучалось более 250 тыс. детей-инофонов [6]. В условиях глобализации и роста академической мобильности директор школы выступает ключевым субъектом, ответственным за создание среды, где культурное разнообразие становится ресурсом развития, а не источником конфликтов. Формирование взаимопонимания между учащимися разных национальностей требует системного подхода, сочетающего управленческие, педагогические и социальные стратегии.

Рассмотрим основные направления деятельности директора по формированию необходимых педагогических условий, которые способствуют взаимопониманию между российскими и иностранными обучающимися. Мы предлагаем следующую модель, которая может позволить структурировать и распланировать работу руководителя школы.

Первое направление это работа с нормативно-организационная базой. Директору необходимо обеспечить выполнение требований Федерального закона «Об образовании в РФ» [7], рекомендаций Минпросвещения по работе с детьми-мигрантами [4; 5]. Оно включает:

- разработку локальных актов: Положения о языковой адаптации, Кодекса межкультурной этики, плана мероприятий по профилактике ксенофобии;
- создание межведомственных рабочих групп с участием педагогов, психологов, представителей национальных диаспор и родителей. Важным элементом становится создание межведомственных рабочих групп с участием педагогов, психологов и представителей диаспор, как это практикуется в московских школах в рамках проекта «Этнодиалог» [3];
- внедрение мониторинговой системы для оценки уровня социально-психологической адаптации иностранных учащихся (анкетирование, карты наблюдения).

Вторым направлением становится формирование инклюзивной образовательной среды. Языковая интеграция становится важной составляющей этого процесса. 64% иностранных учащихся впервые приезжают в Россию, что подтверждают исследования Астраханского государственного университета [2]. Для преодоления языкового барьера директору следует:

- организовать интенсивные курсы РКИ (русский как иностранный) с акцентом на бытовую лексику и учебные термины;
- внедрить билингвальные пособия по основным предметам (математика, окружающий мир) с визуальными опорами;

- использовать цифровые платформы с адаптивными заданиями.

Следующими циклом мероприятий станет организация культурно-просветительских проектов. Мы предлагаем возможные варианты организации данной деятельности:

- «Диалог культур»: Ежемесячные фестивали с национальными танцами, кухней, мастер-классами по каллиграфии (арабская, китайская письменность);
- школьный музей «Многоцветие России»: Экспозиции, созданные учащимися, о традициях своих народов;
- совместные исследования: Проекты типа «История моего имени», «Легенды моего края».

Третьим направлением станет профессиональная подготовка педагогического коллектива. По данным Центра толерантности, 78% учителей испытывают трудности в работе с мультикультурными классами [1]. Задачи директора следующие:

1. Проводить тренинги по межкультурной коммуникации:

- техники ненасильственного общения;
- работа со стереотипами: кейсы на примере реальных конфликтов.

2. Внедрять методы культууроориентированного обучения:

- Для учащихся с «восточным» когнитивным стилем — акцент на визуализацию, мнемонику, групповые формы работы;

- Использование стратегий повторения и контекстного обучения.

Четвертое направление это психолого-педагогическое сопровождение направлено на профилактику конфликтов. Здесь возможны следующие предполагаемые мероприятия:

- школьная служба медиации: Разрешение споров через диалог с участием равных консультантов из числа старшеклассников. На сегодняшний день образовательные учреждения, где школьная служба медиации является рабочим инструментом, наблюдается снижение конфликтных ситуаций;

- игры-симуляторы: Моделирование ситуаций межкультурного непонимания (напр., ролевая игра «Эмигрант в новом классе»);

- «Круг сообщества»: Еженедельные встречи, где ученики делятся личными историями;

- социальные акции: «Письмо другу» (переписка с школьниками из других регионов России и СНГ).

Пятое направление это взаимодействие с родителями и местным сообществом, которое позволит закрепить положительные результаты. Предлагаем следующие мероприятия:

- родительский клуб «Мост культур»;

- лекции этнопсихологов;

- совместные кулинарные мастер-классы;

- сотрудничество с некоммерческими организациями;

- карта культурных ресурсов района: Экскурсии в мечети, православные храмы, буддийские дацаны.

Последним направлением является оценка эффективности и перспективы

Ключевые показатели успешности:

- снижение числа конфликтов на национальной почве (по данным школьной статистики);

- рост академической успеваемости иностранных учащихся;

- участие школьников в межрегиональных конкурсах («Голос Евразии», «Многонациональная Россия»).

Также возможным инструментом становится развитие цифровых технологий. Мы предлагаем следующие мероприятия:

- VR-тренажеры для погружения в культурные контексты;

- создание школьного канала с видеоуроками на русском и языках диаспор.

Работа директора по формированию взаимопонимания в многонациональной школе — это синтез управленческой компетентности и гуманистической позиции. Успех достигается через системную интеграцию педагогических, социальных и культурных практик, превращающих различия в точку роста для всего школьного сообщества. Как показывает опыт школ Казани и Москвы, такие учреждения становятся центрами формирования гражданской идентичности, где уважение к другим культурам дополняет любовь к своей. Предложенная нами модель демонстрирует структурный подход к реализации деятельности директора школы, способность обеспечить взаимопонимание между российскими и иностранными обучающимися.

Публикация подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2025-062/1 от 19.03.2025 по теме «Подготовка к работе с детьми с миграционной историей».

Литература:

1. Демидова, Т. Е. Подготовка учителей к работе в мультикультурном классе / Т. Е. Демидова, И. Н. Чижевская, А. Е. Чижевский. – URL: <https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/1587> (дата обращения: 06.09.2025)
2. Еремеева, Е. Л. Адаптация и интеграция иностранных студентов к жизни в России (на примере Астраханского государственного университета) / Е. Л. Еремеева, О. Е. Боброва // International journal of professional science. – 2019. – № 5. – С.1-9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-i-integratsiya-inostrannyh-studentov-k-zhizni-v-rossii-na-primere-astrahanskogo-gosudarstvennogo-universiteta> (дата обращения: 07.09.2025).
3. Москва – территория «Этнодиалога». // Счастливая

- женщина сегодня. Союз женских сил : [сайт]. – URL: <https://союзженскихсил.рф/news/actual/9507/> (дата обращения: 06.09.2025)
4. О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями органам исполнительной власти субъектов РФ об организации работы общеобразовательных организаций по языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан» : Письмо Минпросвещения России от 16.08.2021 № НН-202/07 // Консультант Плюс :[сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_400188/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения: 06.09.2025)
 5. О направлении рекомендаций и материалов, связанных с языковой и социокультурной адаптацией несовершеннолетних иностранных граждан, обучающихся в 5 - 11 классах общеобразовательной организации (вместе с «Методическими рекомендациями по языковой и социокультурной адаптации детей с миграционной историей в рамках урочной и внеурочной деятельности в общеобразовательных организациях. «Если мы живем в России») : Письмо Минпросвещения России от 18.08.2025 N ОК-2320/03 // Консультант Плюс :[сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_513056/ (дата обращения: 06.09.2025)
 6. Плоды Минпросвещения : что будет с не допущенными к учебе детьми мигрантов. – URL: <https://iz.ru/1886801/sergei-guranov/plody-minprosvesenia-cto-budet-s-ne-dopusennymi-k-ucebe-detmi-migrantov> (дата обращения: 06.09.2025)
 7. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) // Консультант Плюс :[сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.09.2025)

Об авторе:

Рыбась Владимир Андреевич, аспирант, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия, v-rubas@mail.ru

About the author:

Vladimir A. Rybas, Postgraduate student, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

УДК 378; 159.99

Симаева И.Н., Пухова Н.М.

Профессиональная подготовка психологов к организации психологической помощи семьям комбатантов: краткий обзор зарубежного опыта

Представлен краткий обзор зарубежных публикаций, посвященный организации системы мероприятий адресной психологической помощи членам семей комбатантов. Обосновывается целесообразность ориентировать профессиональную подготовку психологов на анализ и адаптацию всех успешных моделей организации психологической помощи с целью создания целостной системы сопровождения семей участников боевых действий.

Ключевые слова: комбатант, первичная референтная группа, психологическая помощь, ПТСР, подготовка психологов.

Irina N. Simaeva, Natalia M. Pukhova

Professional Training of Psychologists for Organizing Psychological Assistance to Combatants' Families: A Brief Review of Foreign Experience

The article provides a brief review of foreign publications focused on organizing a system of targeted psychological assistance for combatants' family members. It justifies the feasibility of orienting the professional training of psychologists toward analyzing and adapting all successful models of psychological assistance to create a comprehensive support system for the families of combatants.

Keywords: combatant, primary reference group, psychological assistance, PTSD, training of psychologists.

Социально-психологические процессы в современном социуме таковы, что участники и ветераны боевых действий оказываются активно включены в самые различные социальные группы, способные оказывать существенное влияние на формирование их сознания. Первичная референтная группа комбатанта понимается не только как ограниченная, эмоционально значимая общность людей, которая оказывает непосредственное и определяющее влияние на формирование его моделей поведения, ценностных ориентаций, установок. Эта группа является для участника (ветерана) боевых действий основным источником социальной и психологической поддержки, "зеркалом", в котором он оценивает себя и свою деятельность. В контексте подготовки психологов к организации и оказанию профессиональной психологической помощи комбатантам роль и функции первичной референтной группы могут выполнять в первую очередь - ограниченный сплоченный воинский коллектив и семья.

Увеличение числа участников боевых действий усиливает потребность в адресной подготовке психологов к системной психологической помощи не только для самих комбатантов, но и для членов первичной референтной группы, семьи, ближайшего окружения (супруги, родители, дети), которые выступают ключевым ресурсом реинтеграции и реадaptации и, одновременно с этим, сами подвержены риску психологического неблагополучия [1;3].

Обзор отечественных и зарубежных научных исследований показывает, что, несмотря на колоссальные усилия, система психологической помощи членам семей комбатантов носит несистемный, часто фрагментарный характер, значительно уступая по уровню организации и доступности организации психологической помощи самим участникам боевых действий [1;3;5;9].

В данном контексте представляется целесообразным ориентировать профессиональную подготовку психологов на анализ и адаптацию всех успешных моделей и их отдельных элементов с целью создания целостной системы сопровождения семей участников боевых действий.

Многочисленные исследования непосредственно указывают наличие «вторичного травматического стресса», повышенного уровня тревоги, депрессии и нарушения детско-родительских отношений в семьях комбатантов [5;10]. «Вся семья оказывается под влиянием травматического события, а не только отдельная жертва. Фактически, семья может рассматриваться как "травматическая мембрана" или социальное поле, которое либо способствует, либо препятствует восстановлению жертвы и её самой» [7, с.12].

Анализ зарубежных лонгитюдных исследований [3;5;6;7;11] последовательно демонстрирует, что психологическое состояние комбатантов оказывает глубокое и долговременное влияние на всех членов семьи — супругов, детей и партнеров и позволяет выделить несколько ключевых механизмов этого влияния:

- партнеры ветеранов с ПТСР сами часто проявляют симптомы, сходные с посттравматическими: избегание, гипербдительность и эмоциональное оцепенение («вторичное травматическое стрессовое расстройство»);
- снижение качества семейного функционирования, обусловленное проблемами в общении, эмоциональной отстраненностью, вспышками гнева и избеганием социальной активности комбатантом, имеющим симптомы ПТСР;
- дети комбатантов с признаками ПТСР имеют более высокий риск развития эмоциональных и поведенческих проблем посредством моделирования поведения (усвоение стратегий избегания и реакций гнева), а также нарушения процессов детско-родительской привязанности.

Таким образом, мы понимаем, что травмирующий опыт комбатанта, это не только его «индивидуальный опыт», а системный феномен, затрагивающий всех членов первичной референтной группы участника боевых действий. Опираясь на исследования Фигли К. Р., Кайзер Л. Дж. [7], мы говорим о том, что члены семьи комбатанта могут, как способствовать снижению влияния факторов боевого стресса, так и быть фактором дополнительной травматизации. Соответственно, мероприятия психологической помощи должны быть направлены не только непосредственно на военнослужащего, имеющего боевой опыт, связанный с риском витальной угрозы, но и на всех членов семьи системно и комплексно.

Анализ зарубежного опыта организации психологической помощи первичной референтной группе комбатанта позволяет сравнить несколько моделей организации комплекса мероприятий психологического сопровождения ветеранов боевых действий и членов их семей.

Организация системы психологической помощи членов семей ветеранов боевых действий в США организована Министерством по делам ветеранов США (Veterans Affairs) при поддержке развитого кластера некоммерческих организаций, таких как GiveanHour, National Center for PTSD. Такие программы нацелены на предоставление ресурса для психологического просвещения членов семей военнослужащих о психологических последствиях влияния травмирующих факторов боевой обстановки [10].

В рамках проведения реабилитационных мероприятий применяются подходы, ориентированные на работу с травматическим опытом TF-CBT, CBCT, программы психологической поддержки для родственников военнослужащих (The National Child Traumatic Stress Network, Resources for Military Children and Families), получивших увечья и травмы (обучение навыкам совладания), специализированные программы психологической помощи детям (Sesame Workshop for Military Families).

В Израиле организована национально-ориентированная система с акцентом на превенцию. Система психологической помощи семьям комбатантов осуществляется силами специалистов управления социальной реабилитации Министерства обороны Израиля. Система нацелена на предоставление семьям погибших солдат и семьям тяжелораненых бойцов долгосрочной, комплексной поддержки, включая психологическую.

Система психического здоровья в Армии Обороны Израиля организует мероприятия психологической помощи комбатантам и членам их семей во время и после боевых действий или кризисов, разрабатывает протоколы для

работы с травмой, в том числе для семей участников боевых действий.

В систему организации психологической помощи семьям комбатантов активно включены общественные ассоциации (НПО) [2, с.23-26], такие как Израильский центр помощи жертвам террора и войны NATAL, которая предоставляет специализированную, в том числе анонимную и бесплатную, психологическую помощь как комбатантам, так и членам их семей (супругам, родителям, детям). Организация ERAN предоставляет первую психологическую помощь по телефону и онлайн и чаще всего является первым пунктом обращения для семьи, находящейся в кризисной ситуации.

Основными модулями израильской модели психологической помощи комбатантам можно обозначить: превентивные мероприятия (работа с семьями до, во время и после боевых действий), кризисное вмешательство (работа мобильных бригад по организации психологической поддержки с семьями погибших и раненых), групповая работа (создание терапевтических сообществ для семей, находящихся в трудной жизненной ситуации), работа с детьми (обязательное психологическое сопровождение в школах, где учатся дети из семей комбатантов) [2].

В Великобритании и Канаде сформирована модель интеграции государственных и благотворительных инициатив: Министерство обороны (UK MoD), NHS взаимодействуют с благотворительными фондами, такими как CombatStress, Help for Heroes в Великобритании [9] и Wounded Warriors Canada в Канаде. В структуру организации психологической помощи членам семей комбатантов эффективно применяются телефонные и онлайн-сервисы (круглосуточные линии доверия для семей), программы реабилитации для семей (семейные концентрированные образовательные программы), программы поддержки психического здоровья детей (специализированные лагеря и программы для подростков)[8].

Таким образом, централизованная инициатива, регламентирующая стандарты и протоколы мероприятий психологической помощи и поддержки комбатантов и членов первичной референтной группы, поддерживаемая общественными организациями, создает эффективную систему мероприятий, доступных повсеместно и результаты внедрения которой поддаются оценке.

Тем не менее, как отмечают ряд [4;6] исследователей, в процессе организации психологического сопровождения комбатантов и членов их семей, специалисты сталкиваются с проблемными вопросами, требующими особых профессиональных подходов в их преодолении:

- стигматизация и барьеры обращения за помощью (в семьях комбатантов сильны установки на самодостаточность и нежелание выносить проблемы за пределы семьи);
- вторичная травматизация членов первичной референтной группы комбатантов; - дисбаланс в распределении ресурсов (основные усилия специалистов сосредоточены на проведении мероприятий с комбатантом, в то время как семья рассматривается как «фон»);
- проблема реинтеграции (сложности возвращения комбатанта в семейную систему, изменение ролей, нарушение коммуникации);
- этические вопросы (конфиденциальность при работе с семьей и комбатантом, работа с агрессией и суицидальным риском).

Таким образом, организация эффективной многокомпонентной модели организации психологической помощи членам первичной референтной группы комбатантов является неотъемлемой частью комплексной реабилитации непосредственно участников боевых действий. Национальные программы в разных странах, модели организации мероприятий психологического сопровождения семьи комбатантов, объединяющие усилия государства и профессионального сообщества, выстроенные в соответствии с профессиональным стандартом на сегодняшний день, являются ответом современным вызовам.

Психологическая реабилитация и ресоциализация участников военных действий и членов их семей предполагает работу высококвалифицированных специалистов по их психологической адаптации и превенции психологических осложнений. Психологи должны иметь высокий уровень профессиональной компетентности именно в данной области профессиональной деятельности.

Краткий анализ показывает, что современные исследования перешли от констатации проблем к разработке, эмпирической проверке и активному внедрению эффективных методов помощи. Проведенный обзор зарубежных публикаций позволяет определить перечень методологических подходов с доказанной эффективностью, на которые может опираться подготовка профессиональных психологов к организации психологической помощи членам первичной референтной группы комбатанта, среди которых системный семейный подход, травма-фокусированная когнитивно-поведенческая терапия, когнитивно-поведенческая терапия для пар, терапия принятия и ответственности (АСТ), модель посттравматического роста.

Зарубежный опыт позволяет положительно оценить основные направления для профессиональной подготовки психологов к работе с семьями комбатантов: работа с семьями до, во время и после боевых действий, психологическая поддержка семей погибших и раненых, создание терапевтических сообществ для семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, психологическое сопровождение в школах, где учатся дети из семей комбатантов. А также психологическое просвещение членов семей комбатантов о психологических последствиях влияния травмирующих факторов боевой обстановки.

Литература:

1. Сморгочкова, В. П. Организация муниципальных центров для оказания психологической помощи участникам специальной военной операции и их семьям / В. П. Сморгочкова, А. В. Мартынова //

- Муниципальная академия. – 2024. – № 2. – С. 516-527. – EDNYXXQLU.
2. Фридман-Пелег, К. Нация на больничной койке : политика травмы в Израиле / К. Фридман-Пелег. – Иерусалим : Издательство Еврейского университета «Магнес», 2014. – С. 23–26.
 3. Штепа, А. Н. Психологическая помощь семьям военнослужащих участникам специальной военной операции / А. Н. Штепа // Современные тенденции развития образования: интеграция науки и практики : сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, Мелитополь, 25–26 марта 2024 года. – Мелитополь : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мелитопольский государственный университет». – 2024. – С. 198-205. – EDNXSNRXE.
 4. Bryan C. J., Morrow C. E. Circumventing Mental Health Stigma by Embracing the Warrior Culture: Lessons Learned From the Defender's Edge Program // Professional Psychology: Research and Practice. – 2011. – Vol. 42, No. 1. – P. 16-23.
 5. Blow AJ, Gorman L, Ganoczy D, Kees M, Kashy DA, Valenstein M, Marcus SM, Fitzgerald HE, Chermack S (2013) Hazardous drinking and family functioning in National Guard veterans and spouses postdeployment. J Fam Psychol 27(2):303–313.
 6. Dekel R., Goldblatt H. Is there intergenerational transmission of trauma? The case of combat veterans' children [Существует ли передача травмы из поколения в поколение? Случай с детьми ветеранов боевых действий] // American Journal of Orthopsychiatry. – 2008. – Vol. 78, No. 3. – P. 281-289. – DOI: 10.1037/a0013955.
 7. Figley C. R., Kiser L. J. Helping Traumatized Families [Помощь травмированным семьям] / C. R. Figley, L. J. Kiser. – New York: Routledge, 2013. – 183 p. – URL: [https://doi.org/10.4324/9780203813508ofwar-relatedtrauma? Aust N Z J Psychiatry 35\(3\):345–351](https://doi.org/10.4324/9780203813508ofwar-relatedtrauma? Aust N Z J Psychiatry 35(3):345–351)
 8. Murphy D., Busuttil W. J R Army Med Corps 2015;161:322–326. doi:10.1136/jramc-2014-000344.
 9. Murphy D., Hodgman G., Carson C., Spencer Harper L., Hinton M., Wessely S., Busuttil W. Mental health and functional impairment outcomes following a 6-week intensive treatment programme for UK military veterans with post-traumatic stress disorder (PTSD) : a naturalistic study to explore dropout and health outcomes at follow-up. 2015-03-20 DOI:10.1136/bmjopen-2014-007051.
 10. Special Concerns in Military Families / M. D. Ormeno, Y. Roh, M. Heller [et al.] // Current Psychiatry Reports. – 2020. – Vol. 22, № 12. – Art. 82. – DOI: 10.1007/s11920-020-01207-7. – PMID: 33215305. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11920-020-01207-7> (дата обращения: 25.09.2025).

Об авторах:

Симаева Ирина Николаевна, доктор психологических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», г. Калининград, Россия, ISimaeva@kantiana.ru

Пухова Наталья Михайловна, магистр, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», г. Калининград, Россия, pukhovanm@mail.ru

About the authors:

Irina N. Simaeva, Doctor of Psychology, Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Natalia M. Pukhova, Master's degree, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

УДК 37.013; 159.9.018

Симаева И.Н., Чжао Х.

Музыкальное образовательное пространство: синергетический подход к моделированию системы

Представлено краткое обоснование синергетического подхода как методологической основы для изучения музыкального образовательного пространства в педагогической науке. Обозначена его структура и основные свойства. Показана возможность построения моделей и прогнозов возможных путей развития музыкального пространства как открытой самоорганизующейся системы.

Ключевые слова: музыкальное образовательное пространство, синергетический подход.

Irina N. Simaeva, Hailong Zhao

Musical Educational Space: A Synergistic Approach to System Modeling

A brief justification of the synergetic approach as a methodological foundation for studying the musical educational space in pedagogical science is presented. Its structure and main properties are outlined. The possibility of constructing models and forecasting potential development paths of musical spaces as an open self-organizing system is demonstrated.

Keywords: musical educational space, synergistic approach.

Развитие музыкального образовательного пространства в масштабе мира, отдельных стран ассоциаций представляется актуальной задачей для социально-педагогического конструирования в условиях глобализации и цифровой трансформации межкультурных коммуникаций. Понятие «социальное конструирование» является междисциплинарным и принадлежит П.Л. Бергеру и Т. Лукману (Berger P. L., Luckmann T.) [8].

Однако идеи для изучения музыкального пространства как открытой самоорганизующейся системы пока не нашли своего воплощения в педагогической науке. В то время как историческую роль музыки в социально-психологических процессах и в формировании сознания различных социальных групп трудно переоценить [1]. Этим обусловлена необходимость изучения музыкального образования с позиций междисциплинарного синергетического подхода.

Основными аргументами для выбора данной методологии служит то, что понятийный аппарат синергетики позволяет рассматривать музыкальное образование в русле концепции автотерминатного пространства и информационно-кодовой теории как процессуального взаимодействия объектов и субъектов и тем самым разрабатывать модели развития музыкального пространства как в масштабе истории этноса, полиэтничного региона, многонациональной страны и мира в целом. В данных аспектах музыкальное образовательное пространство подвергается анализу как открытая самоорганизующаяся система с присущими ей характеристиками.

Важнейшей из них выступает структурная сложность уровней, взаимодействие между которыми носит не только управленческий, но и информационно-кодовый характер. Открытая самоорганизующаяся система состоит из объектов и субъектов, взаимодействующих между собой, обменивается с окружающей средой продуктами своей жизнедеятельности, энергией и информацией. Важнейшим свойством такой системы является способность не только сохранять устойчивость, но и переходить к новым качественным состояниям—развиваться [5; 7].

Процессы самоорганизации в музыкальные образовательные пространства сопряжены с формированием и использованием специфического спектра кодов (языка нот, особенностей звучания инструментов, характера звукоизвлечения и т.д.) досемантического порядка. Как следствие, данная специфика способна иметь не локализованный характер влияния на социум, а экстраполировать его за пределы профессиональных сообществ и социальных групп [4; 6; 7]. Субъекты музыкального пространства могут как индивидуально (выдающиеся композиторы, музыканты), так и корпоративно (музыкально-образовательные организации) продуцировать в социальное пространство результаты своей профессиональной деятельности, тем самым влияя на общество и отдельные социальные группы безотносительно к семантической языковой среде [2].

С точки зрения синергетического подхода указанные процессы, разворачивающиеся в сложной системе, имеют нелинейный характер. Тем не менее, в их совокупности можно обнаружить определенные тенденции функционирования и самоорганизации, доминирующая роль в которых принадлежит не спонтанным факторам и обстоятельствам, а своего рода структурированным информационным взаимодействиям и сопряженным с ними процессам трансформации объектов, субъектов, подсистем и, как следствие, музыкального образовательного пространства в целом, поскольку следует иметь в виду, что концепция автотерминатного указывает на то, что музыкальное образовательное пространство существует не как самостоятельное образование, а как пространство свойств более сложной системы—социума [1; 2; 6].

Подобный ракурс даёт возможность не только изучить фактическое состояние и оценить отдельные, казалось бы, независимые тенденции развития музыкального образовательного пространства в части содержания,

обеспечения, уровня развития, степени влияния на музыкальное пространство других стран и регионов, но и строить модели и прогнозы возможных путей взаимодействия и взаимообогащения подсистем мирового музыкального пространства.

Литература:

1. Бурлак, О. А. Специфика содержания музыкально-образовательного пространства полиэтнического региона / О. А. Бурлак // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – С. 54. – EDN NVIIGB.
2. Ван, Ш. Музыкальное образование в современном мировом пространстве : теория и практика / Ш. Ван // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 3. – С. 4-8. – EDN JVJFFA.
3. Малинова, И. П. Синергетика : кодовые основания социального конструирования / И. П. Малинова // Российский юридический журнал. – 2017. – № 2 (113). – С. 10-18. – EDN YNDRUH.
4. Ануфриева, Н. И. Музыкальное образование в условиях цифровой трансформации / Н. И. Ануфриева // Международный форум KAZAN DIGITAL WEEK – 2023 : сборник материалов, Казань, 20–22 сентября 2023 года. – Казань : ГБУ «НЦБЖД», 2023. – С. 999–1003. – EDN XIFGBE.
5. Мезенцева, С. В. Восток-Запад : межкультурные коммуникации в образовательном пространстве творческих вузов / С. В. Мезенцева // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6 (67). – С. 339–340. – EDN BQIKQI.
6. Пась, Ю. Музыкальное образование в КНР в условиях цифровой трансформации / Ю. Пась // Информационные технологии в образовании. – 2024. – № 7. – С. 232-236. – EDN FVXHKR.
7. Хуан, Ч. Тенденции развития профессионального музыкального образования в Китае / Ч. Хуан // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов : сборник материалов XVII Международной научной практической конференции, Москва, 27 декабря 2022 года. – Москва : Печатный цех, 2022. – С. 108-112. – EDN CSINWK.
8. Чжао, В. Мультикультурализм как доминирующий тренд современного музыкально-образовательного пространства КНР / В. Чжао // Диалоги о культуре и искусстве : материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) в 2 т., Пермь, 23–25 октября 2024 года. – Пермь : Пермский государственный институт культуры, 2024. – С. 608-611. – EDN FKOYEH.
9. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – Москва : Медиум, 1995 – 323 с. – URL: https://socioline.ru/_seminar/library/misc/berger/ (дата обращения 30.09.2025).

Об авторах:

Симаева Ирина Николаевна, доктор психологических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», г. Калининград, Россия, ISimaeva@kantiana.ru

Чжао Хайлун, аспирант, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», г. Калининград, Россия, zhaohailong@mail.ru

About the authors:

Irina N. Simaeva, Doctor of Psychology, Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Hailong Zhao, Master's degree, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

УДК 316.624

Султанмуратова Э.Р., Биккинин И.А.

О предпосылках агрессивного поведения в условиях трансформации современного общества

Целью исследования выступили основные подходы и факторы, провоцирующие агрессивное поведение. Проведен анализ того, как изменилось влияние уровней агрессии в современном мире. Авторы приходят к выводу, что агрессия возникает из сложного и нелинейного взаимодействия биологических предпосылок, социального контекста и ситуативных триггеров.

Ключевые слова: агрессивное поведение, технологический прогресс, наблюдение за моделями, социальное научение.

Elina R. Sultanmuratova, Irek A. Bikinin

On the Prerequisites of Aggressive Behavior in the Context of the Transformation of Modern Society

The purpose of the study was to identify the main approaches and factors that provoke aggressive behavior. The analysis of how the influence of aggression levels has changed in the modern world was conducted. The authors conclude that aggression arises from a complex and nonlinear interaction of biological predispositions, social context, and situational triggers.

Keywords: aggressive behavior, technological progress, modeling observation, social learning.

В обществе всё больше обостряется проблема агрессии и агрессивного поведения, приобретая более значимую социальную направленность. Люди проживают всевозможные социально-экономические кризисы и политические напряжения, что, несомненно, деструктивно сказывается на психологическом и физическом состоянии людей [4]. Изменения в общественном сознании, вызванные технологическим прогрессом, обуславливают изменение поведения в сторону повышения уровня агрессивности. С каждым годом статистически растёт число молодых людей, которые совершают противоправные действия, растёт буллинг в школах, насилие среди подростков становится обыденностью [3]. Более того, купить оружие через интернет становится более доступным и пользуется спросом. Данная ситуация заставляет по-новому взглянуть на имеющуюся проблему агрессивного поведения. Парадокс заключается в том, что несмотря на множественные исследования ученых, феномен агрессии остается недостаточно изученным. Предпосылки появления агрессивного поведения можно разделить на несколько ступеней: биологическую, психологическую, социальную и ситуативную. Понимание природы агрессии – ключ к её контролю.

По М.В. Воронцовой, термин «агрессия» происходит от латинского слова *aggredi*, означающему «нападать» [2]. В европейских языках оно длительное время имело иное, более широкое значение, нежели в современной науке. Ранее агрессивным считалось любое активное поведение, направленное вовне, вне зависимости от его валентности — будь то доброжелательное или враждебное. Однако, позднее произошла семантическая трансформация, и значение термина сузилось до его современного понимания как поведения, направленного на причинение вреда. Х. Хекхаузен утверждает, что агрессия в обыденном языке охватывает широкий спектр действий, нарушающих физическую или психическую целостность другого человека, наносящих ему материальный ущерб или противодействующих его интересам. Такое определение, по его мнению, может объединять в себе столь различные явления, как детская ссора и война, упреки и убийство, наказание и бандитское нападение [7].

Таким образом, в современной психологии утвердилось комплексное определение агрессии. Агрессия целенаправленное деструктивное поведение, нацеленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, которое имеет все основания этого избегать. Определение позволяет дифференцировать агрессию от других форм активности и задает основные векторы для ее дальнейшего изучения. Ключевые теоретические подходы к природе агрессии — биологический, социальный, ситуативный и когнитивный их взаимодействие усиливается в условиях цифровой трансформации и социальной нестабильности.

Этологическая теория К. Лоренца гласит, что агрессия является врожденной формой поведения [5]. Он считал агрессию инстинктом, направленным на распределение ресурсов и защиту территории. По его мнению, агрессивная энергия накапливается и требует разрядки, что может проявляться в различных формах, таких как спорт или конкуренция. В современном обществе, где открытая агрессия табуирована, эта энергия может находить выход в виртуальной среде, что создает опасные условия для «социально приемлемой» разрядки. Например, жестокие видеоигры и кибербуллинг становятся аренами, где агрессия может проявляться без реальных последствий, что может способствовать нормализации насилия. Из этого следует фундаментальный вывод: поскольку агрессия носит врожденный характер, ее полное искоренение невозможно. Агрессивные импульсы возникают спонтанно, подчиняясь внутренним побуждениям, а не только как реакция на внешние обстоятельства. Это означает, что они

будут проявляться неизбежно, даже при полном удовлетворении материальных потребностей или устранении социальной несправедливости. Однако, теория Лоренца не исключает возможности контроля над агрессивным поведением. Энергия агрессии может быть временно подавлена, ослаблена или перенаправлена в социально приемлемые формы активности (сублимирована). Тем не менее, ее источник остается неизменным, поскольку сама агрессия, по мнению Лоренца, является неотъемлемой и неисключаемой частью человеческой сущности.

Психоаналитическая теория Зигмунда Фрейда гласит, что агрессия – это проявление врожденного инстинкта смерти (Танатоса), изначально направленного на саморазрушение, но позже перенаправленного вовне [6]. В контексте социальных кризисов массовая тревога и фрустрация могут усиливать действие этого инстинкта, находя коллективный выход в форме ксенофобии, роста национализма или участия в массовых беспорядках.

Теория социального научения Альберта Бандуры, является ключевой для понимания современной агрессии. Бандура доказал, что человек учится агрессивному поведению через наблюдение за моделями (родители, сверстники, медиаперсоны) и подкрепление (положительное или отрицательное) [1]. В современном контексте это: 1) Семья. Насилие в семье или попустительский стиль воспитания остаются ключевыми моделями для усвоения агрессивных паттернов. 2) СМИ и интернет. Соцсети, YouTube-блогеры, новостные ленты, где доминируют сцены насилия, агрессивная риторика и кибербуллинг, становятся мощнейшими источниками vicarious научения. Алгоритмы соцсетей, создающие «пузыри фильтров», могут постоянно подпитывать пользователя агрессивным контентом, нормализуя его. 3) Доступность оружия. Легкость покупки оружия в интернете — это не только ситуативный фактор, но и элемент социального контекста, который делает усвоенную модель агрессии легко реализуемой и чрезвычайно опасной.

Классическим и самым известным исследованием, подтверждающим роль социального научения в формировании агрессивного поведения, является эксперимент Альберта Бандуры с куклой Бобо. Данный эксперимент, был направлен на проверку гипотезы о возможности усвоения агрессивных поведенческих моделей через простое наблюдение за действиями взрослого. Методология эксперимента включала несколько этапов. Детей разделяли на экспериментальные и контрольные группы. Часть детей наблюдала за взрослым, проявившим агрессию to wards кукле Бобо, в то время как другая группа видела нейтральное поведение. Ключевым элементом была фаза фрустрации: детям разрешали начать играть с attractive игрушками, но через короткое время запрещали это делать, создавая тем самым ситуацию напряжения. Результаты эксперимента оказались значимыми и позволили сделать следующие выводы: дети, наблюдавшие агрессивную модель поведения, воспроизводили значительно больше агрессивных действий по сравнению с контрольной группой; наблюдение неагрессивного поведения приводило к снижению проявлений агрессии; наиболее выраженное подражание происходило у детей по отношению к взрослому своего пола. Данный эксперимент стал эмпирической основой теории социального научения Бандуры, демонстрируя, что агрессивному поведению можно научиться через наблюдение без непосредственного подкрепления.

Вместе с тем, подобный подход также критикуется. Указывается, что теория социального научения не дает исчерпывающего объяснения всем формам агрессивного поведения, не учитывает в полной мере внутренние когнитивные процессы и не указывает условия, при которых моделирование происходит наиболее эффективно. Тем не менее, работа Бандуры остается фундаментальным вкладом в понимание социальных механизмов формирования агрессии.

Среди ситуативных факторов, провоцирующих агрессию, нельзя не отметить теорию переноса возбуждения, разработанную Д. Зиллманом. Данная теория раскрывает механизм усиления агрессивных реакций через ошибочную атрибуцию физиологического возбуждения [8]. Если человек не осознает истинный источник своего возбуждения (например, физическую нагрузку), он может приписать это состояние текущей провокации, что ведет к чрезмерной агрессивной реакции. Например, возбуждение после тренировки может быть ошибочно воспринято как гнев в дорожном конфликте, провоцируя неадекватно резкую реакцию.

Проведенный анализ позволяет сформировать целостную позицию относительно природы агрессии в современном обществе. В XXI веке абсолютно несостоятельно пытаться объяснить агрессию с позиции какой-либо одной теории — будь то чистая биология или исключительно социальное научение. Наша ключевая позиция: агрессия возникает из сложного и нелинейного взаимодействия биологических предпосылок, социального контекста и ситуативных триггеров. Цифровая среда стала мощным катализатором агрессии, трансформируя традиционные механизмы её формирования. Она обостряет биологические предпосылки через нарушение сна и когнитивную перегрузку, усиливает социальное научение посредством алгоритмических "пузырей", нормализующих агрессивные модели поведения, и создаёт новые триггеры в виде анонимности и дистанционности. Это требует пересмотра подходов к решению проблемы: вместо коррекции индивидуального поведения необходим системный подход. Он должен включать создание достойной среды с помощью этических алгоритмов и цифровую грамотность, формирование общественного контекста, а также раннюю диагностику групп риска. Проблема агрессии на наш взгляд прежде всего становится проблемой социальной среды, и для её разрешения необходимы комплексные мероприятия на уровне государственной политики, образования и здравоохранения.

Литература:

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – Санкт-Петербург : Евразия, 2000. – 318 с.
2. Воронцова, М. В. Теория деструктивности / М. В. Воронцова, В. Е. Макаров, Т. В. Бюндюгова. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 321 с.
3. Диваева, М. Р. Вопросы предупреждения

- преступлений несовершеннолетних в образовательных организациях / М. Р. Диваева, Л. Д. Хабибова // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. – 2024. – Том 7, № 3. – С. 34–39.
4. Зарипова, Д. М. Феномен буллинга в образовательных учреждениях: риски и последствия для жертв и агрессоров / Д. М. Зарипова, И. А. Биккинин // Научно-прикладные и методические аспекты межведомственного взаимодействия при организации профилактической работы с несовершеннолетними: проблемы и перспективы: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Набережные Челны, 23 апреля 2025 года. – Казань: Познание, 2025. – С. 79-82.
5. Лоренц, К. Агрессия, или Так называемое зло / К. Лоренц. – Москва: Издательство АСТ. 2018. – 413 с.
6. Фрейд, З. По ту сторону принципа наслаждения Я и Оно / З. Фрейд // Труды разных лет в 2 кн. Книга 1. – Тбилиси. 1991. – С. 159.
7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е издание – Санкт-Петербург: Смысл, 2003. – 859 с.
8. Zillmann, D. Dramaturgy for Emotions from Fictional Narration // Psychology of Entertainment / ed. by J. Bryant, P. Vorderer. Mahwah, NJ, 2006. P. 215-238.

Об авторах:

Султанмуратова Элина Радиковна, студент, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия, vasilyvasilewsky@yandex.ru

Биккинин Ирек Анасович, доктор юридических наук, профессор, Уфимский юридический институт МВД России, г. Уфа, Россия; ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия, bikkinin@mail.ru

About the authors:

Elina R. Sultanmuratova, Student, Bashkir State Pedagogical University named after. M. Akmully, Ufa, Russia

Irek A. Bikkinin, Doctor of Law, Professor, Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ufa, Russia; Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia

УДК 159.9

Трубникова Э.Ф., Фединишина Л.А.

Развитие эмоционального интеллекта как фактор успешной социализации личности

В работе рассматривается значимость формирования эмоционального интеллекта (ЭИ) у детей дошкольного возраста. Эмоциональная сфера рассматривается как важнейшая основа будущего социального взаимодействия и личностного благополучия. Представлены разные подходы отечественных и зарубежных исследователей к пониманию структуры ЭИ, охарактеризованы его базовые компоненты. Показано, что умение распознавать и контролировать собственные эмоции, а также понимать чувства окружающих играет ключевую роль в становлении навыков общения, адаптации в коллективе, формировании самооценки и психологической устойчивости ребёнка. В статье предложены педагогические условия, методы и приёмы развития ЭИ, а также обозначены направления дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дошкольный возраст, социализация, саморегуляция, эмпатия, воспитание.

Elina F. Trubnikova, Liudmila A. Fedinishina

The Development of Emotional Intelligence as a Factor in Successful Personality Socialization

The paper discusses the importance of developing emotional intelligence (EI) in preschool children. The emotional sphere is considered as a crucial foundation for future social interaction and personal well-being. The paper presents various approaches of domestic and foreign researchers to understanding the structure of EI and describes its basic components. It is shown that the ability to recognize and control one's own emotions, as well as to understand the feelings of others, plays a crucial role in developing communication skills, adapting to a team, and shaping a child's self-esteem and psychological resilience. The article proposes pedagogical conditions, methods, and techniques for developing emotional intelligence, and outlines areas for further research in this field.

Keywords: emotional intelligence, preschool age, socialization, self-regulation, empathy, upbringing.

Эмоциональный интеллект – это комплекс взаимосвязанных способностей и умений человека обнаруживать, понимать, осознавать, выражать и целенаправленно регулировать собственные эмоциональные состояния и эмоциональные проявления других людей, а также эффективно использовать эмоциональную информацию для принятия решений и выстраивания социальных взаимоотношений.

Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста приносит много практической пользы: такие дети тоньше чувствуют настроение других, проявляют заботу и поддержку, легче вступают в совместные игры и находят компромиссы, быстрее справляются с волнением и фрустрацией и в целом ощущают большую уверенность в себе и принятие сверстников и взрослых [1]. Эти навыки создают основу для успешной социализации и дальнейшего обучения, поскольку способность понимать эмоции и регулировать поведение напрямую влияет на качество общения и адаптацию в коллективе. В дополнение стоит подчеркнуть, что раннее развитие ЭИ способствует лучшим результатам в обучении в школе: дети с развитой саморегуляцией и эмпатией легче усваивают новые правила, строят продуктивное взаимодействие с учителем и сверстниками, а также демонстрируют меньшую вероятность поведенческих проблем [1].

В детских садах существуют реальные проблемы, которые мешают полноценному развитию эмоционального интеллекта у воспитанников. Многие дети испытывают трудности с выражением своих чувств из-за недостаточного словарного запаса, описывающего эмоции. Кроме того, не все педагоги обладают достаточной квалификацией и необходимыми методиками для систематической работы с эмоциональной сферой детей. Часто образовательный процесс в дошкольных учреждениях ориентирован в основном на подготовку к школе и освоение академических знаний, а личностное развитие, включая эмоциональное, отходит на второй план. Важно отметить, что в некоторых семьях эмоциональному благополучию ребенка не уделяется должного внимания. Дополнительные сложности создают недостаточное обеспечение детских садов необходимыми материалами и оборудованием, такими как наглядные пособия и уголки для отдыха и расслабления, а также большая загруженность воспитателей, что негативно сказывается на эффективности программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта [2].

Практически доказанные приёмы включают игровые формы: сюжетно-ролевые и дидактические игры, где ребёнок может проигрывать различные эмоциональные сценарии и учиться распознавать реакции партнёров; сказкотерапию и обсуждение поступков персонажей с акцентом на мотивацию и переживания; художественные методы — рисование «настроения», создание карточек эмоций, музыкальные занятия для выражения эмоциональных состояний; целенаправленное расширение эмоционального словаря через ситуации и вопросы («Что ты сейчас чувствуешь?», «Почему твой друг грустит?»); а также работу с семьёй через рекомендации и совместные задания, которые помогают родителям моделировать и подтверждать эмоциональные навыки ребёнка. Важно комбинировать эти подходы и адаптировать их под возраст и особенности группы. Дополнительно можно внедрять короткие ежедневные привычки — например, утренний «круг настроения», где каждый ребёнок показывает карточку с эмоцией и даёт одно предложение о своём состоянии [3].

Для внедрения таких практик в дошкольных учреждениях полезны регулярные занятия, посвящённые эмоциям (например, «час эмоций»), визуальные опоры — карточки, смайлы, иллюстрации, упражнения на саморегуляцию (дыхательные техники, короткие релаксационные игры), а также системное повышение квалификации педагогов: курсы и обмен опытом. Эффективность будет выше при налаженном взаимодействии с семьями — единая линия воспитания и простые домашние задания усиливают закрепление навыков. Практическая рекомендация: вводить «час эмоций» 1–2 раза в неделю и короткие 3–5-минутные ритуалы каждый день, фиксируя наблюдения в журнале развития группы.

Ниже несколько конкретных примеров занятий и приёмов, которые можно внедрить прямо завтра: игра «Театр лица» — дети по очереди изображают эмоции, остальные угадывают и обсуждают, что могло вызвать такое состояние; «Почта поддержки» — дети пишут или рисуют добрые слова/картинки для друга, который сегодня грустит; дыхательное упражнение «Пузырь» — медленный вдох-выдох, представляя, что вы надуваете мыльный пузырь; рисование «Как я себя чувствую» с дальнейшим коротким рассказом о картине; мини-репетиция конфликтной ситуации в формате ролевой игры с проговариванием альтернативных реакций. Для младших дошкольников лучше использовать больше наглядных пособий и короткие игровые эпизоды, для старших — включать обсуждение мотивов и последствий, ставить простые задачи на решение конфликтов [5].

Оценка результата и критерии эффективности: наблюдайте за частотой вербальных обозначений эмоций детьми, количеством конфликтов и временем их разрешения, уровнем участия в совместных играх, готовностью принимать и оказывать поддержку, а также изменениями в показателях саморегуляции (умение остановиться, подождать, воспользоваться дыхательной практикой). Простая шкала наблюдений (например, «никогда — иногда — часто») по ключевым показателям позволит документировать прогресс. Периодически (раз в квартал) можно проводить мини-диагностику: беседа с ребёнком по карточкам эмоций, наблюдение за игровой ситуацией, анкетирование родителей и педагогов [3].

Взаимодействие с семьями воспитанников нуждается в конкретных и понятных советах: необходимо знакомить родителей с несложными играми, которые можно проводить дома, подчеркивать значимость личного примера (как взрослый выражает свои эмоции и справляется с ними), предлагать простые ежедневные практики (например, вечернее обсуждение дня, где каждый делится тремя позитивными и тремя сложными моментами), рекомендовать сокращение времени, проводимого перед экраном перед сном, и совместные занятия спортом для снятия эмоционального напряжения. Для родителей будут полезны небольшие памятки и короткие мастер-классы в ДОО (на 30-45 минут), посвященные разбору типичных проблемных ситуаций.

Особое внимание стоит уделить инклюзивности и культурной чувствительности: методы и примеры должны учитывать семейные традиции, языковые особенности и индивидуальные потребности детей (нарушения

умственного и/или опорно-двигательного характера, особенности аутистического спектра и т. д.). Для детей с трудностями вербализации рекомендуются усиленные визуальные опоры (PECS, карточки) и больше невербальных способов выражения эмоций (музыка, движение, сенсорные материалы). Педагогу важно иметь план индивидуальной поддержки и взаимодействовать с узкими специалистами (психолог, логопед) [2].

Организационно важно разработать в ДОУ простую методическую карту по развитию эмоционального интеллекта (цели, примерные упражнения, критерии оценки), включить тему в годовой план, выделить время для повышения квалификации сотрудников и наладить систему обмена практиками между группами. Для контроля качества полезно внедрить небольшие исследования эффективности: до/после внедрения программы собирать данные по выбранным индикаторам и анализировать изменения, а затем корректировать программу [4].

Необходимо признать развитие эмоционального интеллекта у дошкольников ключевой задачей в сфере образования. Это подразумевает включение эмоционального воспитания в образовательную программу, вложение ресурсов в обучение педагогов и тесное сотрудничество с родителями. Многообещающим подходом является разработка и внедрение инструментов для ранней диагностики эмоционального интеллекта, а также регулярный анализ эффективности применяемых программ, включая сравнительные исследования, учитывающие культурные особенности и социально-экономические условия. В дополнение к имеющимся материалам, рекомендуется использовать современные методические пособия по эмоциональному развитию, публикации по инклюзивному образованию и онлайн-платформы с готовыми упражнениями, адаптированными для детских садов [5].

Литература:

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2018. – 125 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – Москва : АСТ, 2020. – 544 с.
3. Гукаленко, О. В. Развитие эмоционального интеллекта как фактор учебной и социальной успешности школьников : теоретический обзор / О. В. Гукаленко // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-kak-faktor-uchebnoy-i-sotsialnoy-ushpeshnosti-shkolnikov-teoreticheskiy-obzor>
4. Некоз, Е. А. Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников как основа успешной социализации / Е. А. Некоз // Инфоурок : [сайт]. – URL: <https://infourok.ru/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-u-doshkolnikov-kak-osnova-ushpeshnoj-socializacii-7937957.html>
5. Психология дошкольника : учебное пособие / под редакцией А. В. Запорожца. – Москва : Педагогика, 2019. – 224 с.

Об авторах:

Трубникова Элина Федоровна, студент, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, elina25.05.1999@gmail.com

Фединишина Людмила Алексеевна, преподаватель, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, luda250996@mail.ru

About the authors:

Elina F. Trubnikova, Student, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

Liudmila A. Fedinishina, Lecturer, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

УДК 37.02

Хакимова К.И., Булатова Т.Е., Биккинин И.А.

Роль психолога в противодействии буллингу как инструменту формирования иерархии в коллективе воспитанников детских домов

В исследовании проанализирован феномен буллинга в детских домах выступающий одной из причин отклоняющегося поведения. Кроме того, это социально-психологический инструмент, с помощью которого строится иерархия в коллективе. В специфической среде закрытого учреждения дети вынуждены находиться в условиях социальной депривации, которая может провоцировать формирование токсичной иерархии, основанная на унижении и доминированием над другими. Определяется роль воспитателя.

Ключевые слова: компетентностный подход, обучение, продуктивный метод, репродуктивный метод, цифровизация образования.

Kamilla I. Khakimova, Tatiana E. Bulatova, Irek A. Bikinin

The Role of a Psychologist in Countering Bullying as a Tool for Forming a Hierarchy in the Collective of Children in Orphanages

The study analyzes the phenomenon of bullying in orphanages, which is one of the causes of deviant behavior. In addition, it is a socio-psychological tool that is used to build a hierarchy in the collective. In the specific environment of a closed institution, children are forced to live in conditions of social deprivation, which can lead to the formation of a toxic hierarchy based on humiliation and domination over others. The role of a teacher is determined.

Keywords: competence-based approach, training, productive method, reproductive method, digitalization of education.

Буллинг в детских домах представляет собой актуальную проблему, которая охватывает различные стороны формирования личности детей, оставшиеся без попечения родителей [1]. Детство - это фундаментальный период человеческого развития, который служит ключевым процессом становления личности. В детстве закладывается система ценностей, моральные ориентации. Также в этот период жизни начинает складываться характер, формироваться личностные качества, такие как доброта, взаимовыручка, дружелюбие, благодарность, вежливость, порядочность, но вместе с положительными качествами в детстве начинают формироваться и негативные качества, такие как лживость, манипулятивность, злость, зависть, эгоизм, агрессивность, мстительность, безответственность. А какие личностные качества формируются у ребенка зависит от его воспитания. Стоит отметить, что воспитание детей в детском доме отличается от воспитания детей в семьях [3]. Это связано с отсутствием постоянного взрослого, воспитатели часто меняются, работают посменно и любовь, внимание размыты между множеством остальных детей, ребенок не чувствует себя особенным и любимым. Также отсутствует личное пространство, которое опасно тем, что нахождение в окружении других людей на постоянной основе может привести к хроническому источнику стресса, воспитанник вынужден соответствовать внутренним правилам между коллективом.

Воспитанники детских домов — это особая группа, которая характеризуется комплексом психологических особенностей, обусловленных возможной травмой утраты семьи, депривацией, нарушением привязанности и негативным, травмирующим прошлым до прибытия в детский дом. Для них характерны повышенная тревожность, низкая самооценка, трудности в доверии к миру, чувство ненужности из-за отсутствия семьи, в связи с этим им очень важно чувство принадлежности к коллективу. В условиях институционализации, где ресурсы (внимание взрослых, материальные блага, личное пространство) ограничены, возникает острая конкуренция. В этом вакууме безопасных моделей взаимодействия буллинг становится примитивным, но эффективным с точки зрения подростковой субкультуры механизмом распределения власти, статусов и ресурсов. Иерархия, чаще всего выстроенная через унижение воспринимается как естественный порядок вещей, что требует глубокого изучения [2].

Воспитание детей без попечения родителей и детей, воспитывающиеся в семьях отличается. Дети, воспитывающиеся в детских домах, находятся только в одной организованной структуре, в отличие же от детей, которые воспитываются в семьях, у них имеется возможная поддержка от родителей или какая-то группа, секция по интересам вне школы, где они также могут получить поддержку.

Дети без попечения родителей же объединены решением администрации в группы, где могут находиться люди с разными интересами, амбициями, целями, что как раз таки и с высокой вероятностью может провоцировать буллинг. Такие дети всегда находятся в одном и том же коллективе, в этом коллективе у воспитанников формируется жесткая неформальная иерархия, где статус чаще всего может определяться агрессией, физической силой, хитростью. Воспитанники детского дома с ранних лет с высокой вероятностью усваивают, что справедливости и уважения нельзя добиться через договоренности или достижения, а только через доминирование и подавление. Это может сформировать установку "либо ты жертва, либо агрессор", третьего не дано.

В группе воспитанников также быстро формируются четкие роли: Агрессоры (буллеры): часто это дети, стремящиеся любым способом завоевать авторитет, которого они лишены во взаимоотношениях со взрослыми. Их лидерство не основано на личностных качествах, а держится на страхе. Жертвы: как правило, это новички, физически более слабые или эмоционально чувствительные дети, не способные дать отпор. Их положение закрепляется быстро и надолго. Наблюдатели: Большая часть группы, которая вынуждена принимать правила игры, чтобы не стать следующей жертвой. Их пассивность и молчаливое согласие является как бы поддержкой для продолжения травли [4].

Агрессор, находясь в организации для детей-сирот и детей, оставшиеся без попечения родителей чувствует себя безнаказанно, ведь чаще всего у воспитанников нет взрослого, который занимается духовно-нравственным воспитанием и не читает мораль в случае проступка. Следовательно, у таких детей не сформировалось понятие, что хорошо, а что плохо, нет совести, которая может их терзать и нет наказания со стороны взрослого в случае аморального проступка. Буллер, пользуясь этим может с помощью более слабого индивида группы возвышаться и самоутверждаться над ним и демонстрирует власть над другим человеком [5].

Жертва в детском доме находится в очень уязвимом состоянии. Ведь как уже упомянуто выше, жертва находится в одном и том же коллективе, с которым живет и воспитывается. У нее нет большой поддержки вне коллектива детского дома. А защиты воспитанник у воспитателя просить не хочет, ведь тогда жертву будут называть «ябедой» и ситуация усугубится.

Человек - социальное существо, а у ребенка-сироты семьей является- коллектив в детском доме, а быть изгоем в закрытом учреждении- это самый худший из сценариев, ведь это будет означать одиночество и полное отсутствие поддержки, которая так необходима воспитаннику. Действует логика «лучше он, чем я». Присоединение к агрессору - это быстрый способ улучшить свое положение в иерархии, так как воспитанник, возвышаясь над жертвой, получает власть, силу и страх со стороны других людей. Все вышеперечисленное является стратегией выживания в опасной среде. Именно по этим причинам чаще всего наблюдатели встают на сторону агрессора.

Но может ли выстраиваться иерархия в детском доме, не ощущая влияния буллинга? Определенно, для этого важную роль играет воспитатель. Воспитатель осуществляет комплексное сопровождение, занимается всесторонним развитием ребенка, воспитанием, помогает адаптироваться и социализироваться. Так же воспитатель играет большую роль в создании благоприятной атмосферы в коллективе. Для того чтобы предотвратить буллинг важно вводить групповые задания для сплочения коллектива, вести лекции о важности доброты, дружбы, взаимовыручке. Воспитателям важно индивидуально подходить к каждому ребенку, работать с ним, оказывать поддержку и важно показывать, что он не один. Воспитатель оказывает огромное значение. Воспитаннику для успешного формирования личности важно прививать правильные моральные ценности и личностные качества, пропагандировать здоровый образ жизни, говорить о важности ведущей учебной деятельности, воспитателю важно через свой жизненный пример оказывать положительное влияние на ребенка. Именно благодаря воспитателям даже в условиях социальной депривации, тяжелой жизненной ситуации, ребенок может получить хорошее воспитание.

Таким образом, если в коллективе благодаря компетентным воспитателям царит положительная атмосфера, где хорошо поощряются успехи в учебе, труде, то в этом коллективе появляются лидеры, а не буллы. Лидер берет руководство группой на себя, не унижая других. Наоборот, он обладает положительными личностными характеристиками, благодаря которым к нему тянутся, слушают и берут пример, имея желание быть похожим на него. Значит, если в коллективе будет иерархия, то она будет здоровой, где во главе будут не агрессоры, а лидеры.

В работе исследованы причины буллинга и то, как с его помощью формируется нездоровая иерархия. Затронута психология агрессора, жертвы, наблюдателей в детских домах. Она описывает не оправдание агрессоров, а констатацию механизмов выживания в закрытом учреждении. В специфической среде закрытого учреждения дети вынуждены находиться в условиях социальной депривации, которая может провоцировать формирование токсичной иерархии, основанная на унижении и доминировании над другими. Однако же это негативная тенденция не приговор. Если в детском доме царит положительная атмосфера, за которую должны отвечать воспитатели, то буллинга может и не быть. Вклад воспитателей в формировании личности огромен. Именно компетентный педагог способен сплотить коллектив, привить правильные моральные ценности и показать пример конструктивного лидерства. Эта здоровая иерархия будет строиться на взаимном уважении к друг другу и поддержке, во главе же будут лидеры с правильной жизненной позицией, а не агрессоры с девиантным поведением. Таким образом проблема в формировании токсичной иерархии в детском доме, основанная на буллинге, кроется не в детях, а в их условиях социализации.

Литература:

1. Акилова, М. Х. Буллинг как одна из причин неправомерного поведения несовершеннолетних / М. Х. Акилова // Этнопедагогика как ресурс воспитания и становления личности через приобщение к традиционной родной культуре (XIX Акмуллинские чтения): материалы Международной научно-практической конференции, Уфа, 29 ноября 2024 года. – Уфа : Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2024. – С. 61-63.
2. Кон, И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И. С. Кон // Социологические исследования. – 2006. – № 11. – С. 45-56.
3. Ляпустина, К. С. Буллинг среди несовершеннолетних правонарушителей : причины и последствия, характер действий подростков и их наказание по закону / К. С. Ляпустина, И. А. Биккенин // XVII акмуллинские чтения : материалы Международной научно-практической конференции, Уфа, 02–03 декабря 2022 года. Том 1. – Уфа : Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. – С. 133-135.
4. Петрановская, Л. В. Травля в детском коллективе : институциональные причины и последствия / Л. В. Петрановская // Психологическая наука и образование. – 2018. – Том 23, № 1. – С. 102-111.
5. Прихожан, А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – 3-е издание – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 416 с.
6. Юлчурина, Р. Р. О проблеме буллинга в учреждениях начального и общего образования / Р. Р. Юлчурина, И. А. Биккенин // Духовный мир мусульманских народов. Гуманистическое наследие просветителей в науке, культуре и образовании (XV Акмуллинские чтения) : материалы Международной научно-практической конференции, Уфа, 14–15 декабря 2020 года. Том II. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2020. – С. 310-313.

Об авторах:

Хакимова Камилла Ильшатовна, студент, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия

Булатова Татьяна Евгеньевна, курсант, Уфимский юридический институт МВД России, г. Уфа, Россия

Биккинин Ирек Анасович, доктор юридических наук, профессор, Уфимский юридический институт МВД России, г. Уфа, Россия; ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия, bikkinin@mail.ru

About the authors:

Kamilla I. Khakimova, Student, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmully, Ufa, Russia

Tatiana E. Bulatova, Cadet, Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ufa, Russia

Irek A. Bikkinin, Doctor of Law, Professor, Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ufa, Russia; Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia

УДК 159.923.2

Хрипунова Н.А., Юсупова Г.В.

Важность развития эмоционального интеллекта в контексте профессиональной и личностной эффективности

В статье рассматривается феномен эмоционального интеллекта (ЭИ) как критически важного компетентностного ресурса в современном обществе. Анализируется структура ЭИ, его ключевые компоненты и их влияние на успешность профессиональной деятельности, качество межличностных отношений и психологическое благополучие личности. Доказывается, что в условиях роста неопределенности и информационной нагрузки эмоциональный интеллект выступает не менее значимым фактором адаптации и достижения успеха, чем интеллект когнитивный. На основе теоретического анализа обосновывается необходимость целенаправленного развития ЭИ через систему образования и корпоративное обучение. Подчеркивается, что развитый эмоциональный интеллект способствует снижению уровня стресса и профессионального выгорания, усиливает коммуникативную эффективность и является фундаментом для гармоничного развития личности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологическое благополучие, профессиональная эффективность, мягкие навыки (soft skills), эмоциональная компетентность, саморегуляция, эмпатия.

Natalia A. Khripunova, Guzel V. Yusupova

The Importance of Developing Emotional Intelligence in the Context of Professional and Personal Effectiveness

The article examines the phenomenon of emotional intelligence (EI) as a critically important competency resource in modern society. The structure of EI, its key components and their impact on professional success, the quality of interpersonal relationships, and psychological well-being are analyzed. It is argued that in the context of growing uncertainty and information load, emotional intelligence is a factor of adaptation and success no less significant than cognitive intelligence. Based on a theoretical analysis, the necessity of targeted EI development through the education system and corporate training is substantiated. It is emphasized that developed emotional intelligence helps reduce stress and professional burnout, enhances communication effectiveness, and is the foundation for the harmonious development of the individual.

Keywords: emotional intelligence, psychological well-being, professional effectiveness, soft skills, emotional competence, self-regulation, empathy.

Современный этап развития общества, характеризующийся высокой динамикой, неопределенностью и ростом психоэмоциональных нагрузок, предъявляет новые требования к личности. Традиционно высоко ценимые когнитивные способности (IQ) оказываются недостаточными для обеспечения устойчивой адаптации, карьерного роста и психологического благополучия. На первый план выходит способность эффективно взаимодействовать с собственной эмоциональной сферой и эмоциями других людей, что получило название эмоционального

интеллекта (ЭИ).

Целью данной статьи является теоретическое обоснование важности целенаправленного развития эмоционального интеллекта и анализ его роли в обеспечении профессиональной и личностной эффективности.

Эмоциональная сфера представляет собой фундаментальный компонент психики, выполняющий функции субъективного оценивания значимости явлений внешнего и внутреннего мира. Согласно общей психологической парадигме, эмоции реализуют две базовые функции – отражательную и регуляторную. Эмоциональный ответ выступает в качестве эволюционно первичного механизма сигнализации о позитивной или деструктивной природе воздействующих факторов. Аффективные феномены характеризуются биполярностью, обладая позитивной и негативной модальностью, и сопровождают любую форму активности.

Концепция эмоционального интеллекта, первоначально сформулированная П. Саловеем и Дж. Майером и получившая широкое распространение благодаря работам Д. Гоулмана, эволюционировала от частной психологической модели до статуса ключевой компетенции современности. Целенаправленное развитие ЭИ приобретает характер осознанной необходимости как на уровне индивидуальной траектории роста, так и в корпоративных стратегиях, ориентированных на оптимизацию производительности и формирование благоприятного социально-психологического пространства.

В научной школе Д.В. Люсина эмоциональный интеллект интерпретируется как комплексная способность к осознанию, дифференциации и регуляции собственных эмоциональных состояний, а также к адекватному восприятию и пониманию аффективных проявлений других индивидов. Выделяются два фундаментальных блока, содержащих специфические компетенции.

Внутриличностный интеллект включает следующее.

Самовосприятие – точную идентификацию собственных эмоций и рефлексию их детерминант.

Самоконтроль – способность к модуляции эмоциональных реакций и их трансформации в продуктивное русло.

Саморегуляцию – использование эмоционального ресурса для целеполагания и поддержания продуктивной мотивации

Межличностный интеллект объединяет:

- эмпатию – способность к декодированию эмоциональных состояний реципиента и когнитивно-аффективному отклику;

- социальное взаимодействие – мастерство построения эффективных коммуникативных моделей, управления групповой динамикой, конструктивного разрешения противоречий и активизации потенциала окружения.

Взаимосвязанное развитие указанных компонентов формирует основу для достижения высокого уровня эмоциональной компетентности.

Влияние эмоционального интеллекта на профессиональную эффективность. В профессиональной сфере ЭИ является прямым фактором успеха, особенно в профессиях типа «человек-человек». Его влияние проявляется в следующем:

Повышение качества лидерства. Эмоционально интеллектуальные лидеры способны создавать атмосферу доверия, мотивировать сотрудников, конструктивно разрешать конфликты и эффективно управлять изменениями [4, с. 112]. Они точнее распознают невербальные сигналы команды и адекватно реагируют на них.

Снижение риска профессионального выгорания. Высокий уровень саморегуляции позволяет сотруднику управлять стрессом, не допуская его хронизации и кумуляции негативных переживаний [1, с. 78]. Способность осознавать свое состояние помогает вовремя принять меры для восстановления ресурсов.

Усиление командной синергии. ЭИ лежит в основе эффективной коммуникации и кооперации. Сотрудники с развитой эмпатией и социальными навыками легче находят общий язык, продуктивно работают в команде и создают благоприятный психологический климат в коллективе.

Развитие клиентоориентированности. Понимание эмоций и потребностей клиентов позволяет выстраивать с ними долгосрочные и лояльные отношения, что напрямую влияет на бизнес-результаты.

Роль эмоционального интеллекта в личностном благополучии. Помимо профессиональных достижений, ЭИ является фундаментом психологического здоровья и качества жизни:

Стратегии совладания со стрессом. Люди с высоким ЭИ реже используют деструктивные копинг-стратегии (избегание, агрессия) и чаще – конструктивные (поиск поддержки, решение проблемы) [2, с. 94].

Гармонизация межличностных отношений. Способность к эмпатии и конструктивному выражению эмоций является залогом глубоких, доверительных и устойчивых отношений с партнерами, друзьями и семьей.

Самодетерминация и осознанность. Высокий уровень самосознания и саморегуляции позволяет человеку жить более осознанно, принимать решения, согласованные с его ценностями, и не становиться заложником сиюминутных эмоциональных порывов.

Пути развития эмоционального интеллекта. В отличие от когнитивного интеллекта, уровень которого относительно стабилен, эмоциональный интеллект поддается развитию на протяжении всей жизни. Наиболее эффективными являются следующие подходы:

Коучинг и тренинги. Специализированные программы, направленные на развитие конкретных навыков ЭИ: распознавания эмоций, активного слушания, техник саморегуляции, управления конфликтами.

Психологическое консультирование. Глубокая работа с психологом позволяет выявить и проработать внутренние барьеры, мешающие эффективному эмоциональному функционированию.

Рефлексия и ведение дневника. Систематическая практика самонаблюдения и анализа собственных эмоциональных реакций и их последствий.

Интеграция в образовательный процесс. Внедрение курсов по развитию социально-эмоциональных навыков в школы и вузы для формирования этой компетенции с раннего возраста.

Сегодня никто не будет спорить с утверждением, что успешных людей отличает высокоразвитый эмоциональный интеллект (EQ). Деятельность современных руководителей характеризуется возрастающей интенсивностью и многозадачностью, что выдвигает на первый план компетенции, связанные со сферой межличностного взаимодействия. Эмоциональный интеллект становится критически значимым фактором эффективного менеджмента, особенно в аспектах, касающихся управления человеческими ресурсами и формирования организационного климата. Проведенные исследования лидерских моделей демонстрируют, что традиционные компоненты профессиональной компетентности — когнитивные способности, объем специальных знаний, аналитическое и стратегическое мышление — хотя и остаются важными, не являются гарантией лидерской эффективности. Катализирующую роль в процессе становления лидера и достижения им высоких результатов играет именно эмоциональный интеллект.

Эмоциональный интеллект ярко проявляет себя в коммуникативных процессах. Способность к эмпатии, демонстрация доброжелательности и такта, оперативный ситуационный анализ и выбор адекватных поведенческих реакций, а также умение формировать конструктивный эмоциональный фон — все эти составляющие EQ являются детерминантами, обеспечивающими высокую эффективность партнерского взаимодействия.

Анализ существующей по проблеме развития эмоционального интеллекта литературы показывает, что наибольшее внимание уделяется авторами формированию EQ у взрослых, причем в большей степени данные теоретические и практические исследования относятся к сфере бизнеса. Влияние эмоционального интеллекта на оптимизацию супружеских и детско-родительских отношений пока еще исследовано недостаточно. Уровень эмоционального интеллекта оказывают влияние на особенности и характер семейных взаимоотношений; способствует выбору супругами наиболее конструктивных способов выхода из конфликтов. Высокий уровень развития эмпатии благоприятствует многим положительным характеристикам общения между супругами. Испытуемые с более высоким уровнем развития эмоционального интеллекта отмечают в отношениях со своим супругом достаточную степень взаимопонимания, доверительности отношений между ними, легкость и психотерапевтичность общения; выбирают наиболее конструктивный способ разрешения супружеских конфликтов — сотрудничество — и редко используют стратегию избегания. Нами также установлена взаимосвязь между умением распознавать собственные эмоции и эмоции своего партнера с более доверительными отношениями с ним, наличием взаимопонимания между супругами и психотерапевтичностью их общения. Данные исследования А.В. Кузьминых, Г.Б. Мониной, направленного на выявление взаимосвязи личностных особенностей супругов и стилей выхода из конфликтных ситуаций, свидетельствуют, что эмоционально устойчивые супруги выбирают избегание, компромисс и сотрудничество в качестве способов решения семейных конфликтов. Для эмоционально неустойчивых испытуемых характерно приспособление в качестве поведения в конфликте. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что для построения конструктивных взаимоотношений в семье необходимо учитывать особенности эмоциональной сферы партнеров. В процессе консультирования семейных пар и проведения психотерапии требуется уделять внимание на развитие умения клиентов понимать эмоции (свои и чужие), регулировать их, а также на развитие эмпатии.

Заключение. Проведенный анализ позволяет утверждать, что эмоциональный интеллект представляет собой не второстепенное, а ключевое психологическое образование, определяющее успешность адаптации личности в современном мире. Он выступает системообразующим фактором, связывающим профессиональные достижения, качество межличностных отношений и психологическое благополучие.

Целенаправленное развитие ЭИ на уровне индивидуальной работы, образовательных систем и корпоративной культуры является стратегической инвестицией в человеческий капитал. Дальнейшие исследования в этой области должны быть сосредоточены на разработке и валидации эффективных методов развития ЭИ для различных возрастных и профессиональных групп, а также на изучении его связи с другими личностными конструктами в условиях цифровой трансформации общества.

Литература:

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект : исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2020. – № 3. – С. 75-86.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – Москва : АСТ, 2019. – 478 с.
3. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования / Институт психологии РАН; под редакцией Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36. – EDN UVGYGB
4. Мониная, Г. Б. Эмоциональный интеллект как фактор личностного и профессионального роста // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. – 2011. – № 3 (33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-faktor-lichnostnogo-i-professionalnogo-rosta> (дата обращения: 01.10.2025).
5. Саловой, П., Майер Дж. Эмоциональный интеллект / П. Саловой, Дж. Майер. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 320 с.
6. Чернявская, В. С. Эмоциональный интеллект как ресурс профессиональной успешности / В. С. Чернявская // Психологический журнал. – 2022. – Том 43, № 1. – С. 44-56.

Об авторах:

Хрипунова Наталья Алексеевна, магистрант, Казанский инновационный университет им. В.Г.Тимирязова, г. Казань, Россия, khripunovanatalya@mail.ru

Юсупова Гузель Валимухаметовна, кандидат психологических наук, Казанский инновационный университет им. В.Г.Тимирязова, г. Казань, Россия, gyusupova@ieml.ru

About the authors:

Natalia A. Khripunova, Master's student, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russia

Guzel V. Yusupova, Candidate of Psychological Sciences, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russia

УДК 159.9

Юров И.А.

Социально-психологическая подготовка добровольцев и призывников в период Специальной военной операции

Добровольцам и призывникам в период проведения СВО необходима социально-психологическая подготовка, состоящая из психолого-педагогических форм и методов с целью создания уверенности и надежности в выполнении воинского долга. Выявлены три типа поведения: оптимистически-карьеристский, прагматической и эмоционально-лабильный типы. Для каждого типа установлены специфические копинг-стратегии перед и во время подготовки к выполнению предстоящей воинской деятельности.

Ключевые слова: добровольцы, призывники, подготовка, копинг-стратегии, ПТСР.

Igor A. Yurov

Social and Psychological Training of Volunteers and Conscripts During the Special Military Operation

During the special military operation, volunteers and conscripts need social and psychological training, which consists of psychological and pedagogical forms and methods, in order to create confidence and reliability in fulfilling their military duty. Three types of behavior have been identified: optimistic-career-oriented, pragmatic, and emotionally-labile. For each type, specific coping strategies have been established before and during the preparation for the upcoming military activity.

Keywords: volunteers, conscripts, training, copingstrategies, PTSD.

Социально-психологическая подготовка добровольцев и призывников – это специальный комплекс психолого-педагогических форм, методов и методик с целью создания уверенности и надежности в выполнении военной деятельности в период проведения СВО. Сама подготовка связана с неопределенностью выполнения воинских мероприятий по защите своей Родины и может сопровождаться посттравматическим стрессовым расстройством.

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) — это психическое расстройство, возникающее у людей, переживших или ставших свидетелями тяжелых травматических событий (война, насилие, катастрофы, несчастные случаи или регулирования сложных эмоций и поведенческих реакций в стрессовых условиях.

Участие военнослужащих в специальной военной операции (СВО) может сопровождаться ПТСР, при котором человек испытывает повторяющиеся навязчивые воспоминания о травме, ночные кошмары, флешбэки, повышенную тревожность, раздражительность, вину и депрессию. Возможное участие в СВО может привести к стрессовому расстройству.

Копинг-стратегия в психологии — это способы адаптироваться к стрессовой ситуации, иными словами, это реакция на стресс, выраженная через мысли, чувства и действия. Это механикасопровождается резкими соматическими, физиологическими, психофизиологическими и психологическими изменениями, приводящими кпосттравматическим стрессовым расстройствам (ПТСР), т.е. к психическому заболеванию, возникающему у людей, переживших или ставших свидетелями тяжелых травматических событий (война, насилие, несчастные случаи) [2].

К социально-психологическим средствам относится психотерапия [3].

В числе кандидатов на подписание военного договора выявлены три группы отношений к будущей

деятельности. Первая группа – это кандидаты с твердой патриотической установкой, «кто как не мы», там нашим ребятам приходится трудно, надо помочь, выполнить свой воинский долг, т.к. принимали присягу, на нашу Родину напал враг (после 6 августа 2024 г.). Психологическое состояние: устойчивое, рационально-практическое, уверенное в своем поведении.

Копинг-стратегии для этой группы добровольцев:

1. Физкультурный тренинг (привести к необходимым физическим кондициям – сила, выносливость, ловкость, гибкость), крайне необходимым для выполнения воинской деятельности. 2. Поддержание контакта с семьей, родственниками (необходима морально-нравственная поддержка). 3. Психологический настрой к выполнению требований командиров. 4. Психологическая защита от переживаний мнимой или реальной опасности для здоровья и благополучия.

Вторая группа – это кандидаты с прагматической направленностью (закрывать кредит, погасить ипотеку, купить автомобиль, мебель, бытовые приборы).

Психологическое состояние: Имеет место ощущение внутренней напряженности, выражающееся в переживаниях напряжения, настороженности, некоторой тревоги.

Копинг-стратегии для этой группы добровольцев:

1. Аутотренинг (самовнушение о благополучной командировке). 2. Уточнение всех своих обязанностей и путей их выполнения. 3. Рациональная психотерапия. 4. Быстрое вхождение в воинский коллектив и установление дружеских отношений.

Третья группа – кандидаты с неустойчивой установкой на прохождение воинской службы (борьба мотивов между воинским долгом и решением материальных проблем). Психологическое состояние: неустойчивое, флуктуирующее, могут проявлять браваду, а могут и тревогу, некоторые элементы депрессии.

Копинг-стратегии для этой группы добровольцев: 1. Вытеснение негативных состояний. 2. Упор на оптимистическое настроение. 3. Поддерживающие факторы со стороны семьи, родственников (телефонные звонки, передачи, встречи). 4. Симптоматическая психотерапия.

Среди призывников на срочную службу также выявлены три группы отношений к будущей службе. Первая группа – будущие срочники с твердым желанием служить в рядах ВС РФ («мой отец служил, и я буду служить»), (выполнять Устав), (требования командиров), с некоторой прагматической направленностью («получить права на управление грузовым автотранспортом»), «получить права на службу в МВД, Росгвардию, ОМОН»), («получить льготы на поступление в гражданские ВУЗы и ВУЗы МВД, Пограничные училища, МЧС). Уверены в своих планах, считают себя самостоятельными, завышен уровень притязаний, демонстрируют волевые качества. Хорошие отношения с родственниками, получают от них социально-психологическую поддержку.

Копинг-стратегии для этой группы срочников: 1. Сформировать адекватные уровни притязаний и ожиданий. 2. Советы и рекомендации отслуживших срочную службу в армии. 3. Самосовершенствование физической кондиции. 4. Аутотренинг.

Вторая группа – будущие срочники с несформировавшейся четкой установкой на службу в армии («раз надо, то буду служить», «уклоняться от службы не буду», «чем раньше, тем лучше», «не хочу подводить родителей», «жениться буду только после службы»). Проявляют сомнение, некоторое беспокойство, не ярко выраженные волевые качества. Сильно зависят от семьи.

Копинг-стратегии для этой группы срочников: 1. Формирование волевых качеств. 2. Выработать план действий в армейской среде. 3. Подготовить предварительный сценарий жизни после срочной службы. 4. Организовать физическую подготовку перед службой (зарядка, кроссы, стрельба в тире, разборка-сборка оружия).

Третья группа – будущие срочники не проявляющие особого желания проходить службу («мне восемнадцать лет, лучше служить в двадцать лет», «у меня еще нет профессионального образования», «мои друзья учатся в колледже, их не призывают») У них выражены тревога, беспокойство, волнение, неуверенность, плохо скрывая депрессия. К сожалению, семья не может оказать положительное влияние на сына.

Копинг-стратегии для этой группы срочников: 1. Рациональная психотерапия. 2. Беседы с офицерами в военкомате. 3. Вытеснение неблагоприятных состояний. 4. Позитивный настрой на службу в армии. 5. Консультации у авторитетных людей, лидеров общественного мнения. 6. Активная арттерапия (фильмы о войне, о службе в армии (например, «Максим Перепелица»), туристические походы, экскурсии в Музеи Славы и т.п.). 7. Музыкальная психотерапия [3].

Выявлены три типа поведения: оптимистически-карьеристский, прагматической и эмотивно-лабильный типы. Для каждого типа установлены специфические копинг-стратегии перед и во время подготовки к выполнению воинского долга. Копинг-стратегии и психотерапевтические методы в условиях ПТСР имеют большое значение для владения собой в стрессогенной ситуации и в социальной деятельности.

Литература:

1. Карвасарский, Б. Д. Психотерапия / Б. Д. Карвасарский. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 304 с.
2. Тарабарина, Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабарина. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 272 с.
3. Юров, И. А. Психология человека : индивид, личность, субъект, индивидуальность / И. А. Юров. – Москва : РУСАЙНС, 2023. – 358 с.

Об авторе:

Юров Игорь Александрович, кандидат психологических наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», г. Сочи, Россия, sov36@mail.ru

About the author:

Igor A. Yurov, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Sochi State University, Sochi, Russia

РАЗДЕЛ II ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОГО И МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

УДК 376.74

Ганиева А.М., Гатауллина Г.М.

Использование методов арт-терапии в психокоррекционной работе, направленной на снижение уровня тревожности у дошкольников с миграционной историей

Арттерапия представляет собой эффективный метод психологической поддержки и развития детей мигрантов, позволяющий преодолеть культурные барьеры и адаптироваться к новым условиям жизни. Данная статья посвящена исследованию влияния арттерапевтических практик на эмоциональное состояние, социальную адаптацию и когнитивное развитие детей, оказавшихся в условиях миграции. Особое внимание уделено специфическим особенностям психоэмоционального состояния детей мигрантов, связанным с переживанием стресса, культурной дезориентацией и социальной изоляцией. Арттерапия рассматривается как способ самовыражения и саморегуляции, помогающий детям выразить свои чувства и переживания, снизить уровень тревожности и повысить самооценку.

Ключевые слова: дошкольники с миграционной историей, арттерапия, тревожность, социализация, техники.

Albina M. Ganieva, Gulnaz M. Gataullina

The use of Art Therapy Methods in Psychocorrectional Work Aimed at Reducing Anxiety Levels in Preschoolers with a Migration History

Art therapy is an effective method of psychological support and development for migrant children, allowing them to overcome cultural barriers and adapt to new living conditions. This article focuses on the impact of art therapy practices on the emotional state, social adaptation, and cognitive development of migrant children. It highlights the specific features of their psycho-emotional well-being, such as stress, cultural disorientation, and social isolation. Art therapy is seen as a means of self-expression and self-regulation, helping children to express their feelings and experiences, reduce anxiety, and enhance their self-esteem.

Keywords: preschoolers with a migration history, art therapy, anxiety, socialization, techniques.

Современное общество характеризуется увеличением числа семей, мигрирующих в поисках лучших условий жизни. Дети, особенно дошкольники, часто оказываются в стрессовых ситуациях, вызванных изменением среды обитания, языком, культурой и традициями принимающей страны. Среди последствий адаптации выделяются повышенная тревожность, страхи, эмоциональная нестабильность и трудности социальной интеграции. Одним из эффективных способов помощи таким детям является арттерапия — комплекс психотерапевтических приемов, направленных на снижение тревоги и улучшение психоэмоционального состояния ребенка через творческое самовыражение. Что такое арттерапия? Арттерапия (лат. *ars* — искусство + греч. *therapia* — лечение) — это форма психологической поддержки, основанная на творческой деятельности пациента. Данный подход помогает ребенку выразить чувства, эмоции и переживания через рисунок, музыку, танец, игру и другие творческие направления. Арттерапия оказывает положительное влияние на эмоциональную сферу, развивает коммуникативные навыки, улучшает самооценку и снижает проявления тревожности. Использование арттерапевтических методов способствует снижению стресса и тревожности, облегчая адаптацию ребенка к новым условиям [2].

Особенности тревожности у дошкольников мигрантов

Дети мигрантов сталкиваются с рядом трудностей, влияющих на их эмоциональное благополучие:

1. Социальная изоляция: отсутствие друзей, чувство одиночества.
2. Культурный шок: столкновение с иной культурой и обычаями вызывает дискомфорт.
3. Трудности языковой коммуникации: недостаток понимания и выражения мыслей и чувств приводит к фрустрации.
4. Семейные проблемы: смена места жительства зачастую сопровождается изменениями семейных ролей и внутрисемейных взаимоотношений.

Эти факторы формируют устойчивый фон тревожности, негативно сказываясь на общем самочувствии и поведении ребенка [5]. Тревога у детей мигрантов проявляется ярко выраженным страхом незнакомого

окружения, трудностями взаимодействия с окружающими людьми и низкой уверенностью в себе [4]. Именно поэтому арттерапия приобретает особую роль в преодолении детской тревожности и обеспечении успешной адаптации ребенка в новых условиях. Рассмотрим основные арттерапевтические техники.

1. Изотерапия (Рисунок). Изотерапия основана на применении искусства живописи и графики для терапевтических целей. Ребенок получает возможность визуально выразить свои мысли и переживания, помогая снизить внутреннее напряжение и тревогу. Через рисование малыш снимает негативные эмоции, открывает новые возможности самоидентификации и укрепления уверенности в себе.

Практические рекомендации включают:

- Свободное рисование красками и карандашами.
- Создание коллажей и фантазийных рисунков.
- Использование природных материалов (листья, песок, ветки) для составления композиций.

2. Песочная терапия. Песочная терапия заключается в создании образов и сцен в песочном ящике, наполненном песком. Данная практика дает ребенку возможность наглядно проявить внутренние конфликты и обрести уверенность путем самостоятельного построения мира в песке. Можно также использовать разноцветный песок, теплый, холодный для более глубоких практик с ребенком. Автором метода является швейцарский психолог Дора Калфф, чья книга «Игра с песком: Диагностика и терапия бессознательного» широко известна и рекомендована специалистами.

3. Танцевально-двигательная терапия. Этот вид терапии основан на движении, танце и экспрессивных формах телесного выражения эмоций. Она эффективно справляется с тревогой, снижая физическое напряжение и повышая энергетический тонус организма ребенка.

Приемы танца:

- Импровизация движений под музыкальное сопровождение.
- Повторение простых хореографических комбинаций.
- Индивидуальные и парные танцы.

Танцевально-двигательная терапия (ТДТ) является перспективным подходом к поддержке адаптивного процесса у мигрантов, включая взрослых и детей. Ее эффективность обусловлена способностью формировать эмоциональную устойчивость, развивать межкультурную коммуникацию и способствовать восстановлению внутреннего равновесия. ТДТ основывается на сочетании музыки, движения и эмоционального раскрепощения. Участие в танцах и импровизациях способствует раскрытию внутренних ресурсов, снятию напряженности и нормализации физического самочувствия. Такой подход полезен людям, испытывающим стресс из-за переезда, смены культурной среды и потери привычной социальной роли.

Преимущества танцевально-двигательной терапии для мигрантов:

- Физическое оздоровление: Освобождение тела от скованности, снятие мышечного напряжения.
- Эмоциональная разгрузка: Возможность открыто выразить подавляемые чувства, справиться с внутренним напряжением.
- Обретение уверенности: Укрепление веры в собственные силы и способности.
- Повышение социальной вовлеченности: Активное включение в группу сверстников или соотечественников облегчает знакомство и налаживание контактов.
- Расширение культурного кругозора: Ознакомление с различными стилями и формами народного танца повышает понимание культурных различий и принятие чужих традиций.

Практические рекомендации включают проведение регулярных групповых занятий, направленных на свободное выражение переживаний через движение. Также подбор музыкальных композиций, отражающих разнообразие этнических направлений и культур. Предоставление возможности самим участникам выбирать музыкальные произведения, характерные для своей родины. Создание доброжелательного климата на занятиях, поощрение искреннего самовыражения и принятия индивидуальности каждого участника группы. Таким образом, танцевально-двигательная терапия играет важную роль в комплексной поддержке мигрантов, позволяя смягчить последствия стрессов и ускорить интеграционный процесс.

4. Драматерапия. Драматерапия предполагает разыгрывание ситуаций, жизненных эпизодов и постановочных спектаклей, создавая игровую ситуацию, где ребенок может проявлять себя свободно и естественно. Этот метод позволяет снять барьеры страха и неуверенности, облегчить социальную адаптацию и взаимодействие с окружающими. Основные техники:

- Театр теней.
- Кукольный театр.
- Имитация реальных социальных ситуаций.

Таким образом, применение арттерапевтических техник является эффективным средством снижения тревожности у дошкольников мигрантов. Регулярное использование творческих методов создает благоприятные условия для эмоционального благополучия, личностного роста и успешной адаптации ребенка в новом обществе. Арттерапия решает следующие важные задачи: снижение проявлений тревоги и беспокойства, улучшение когнитивных процессов и развитие творческого потенциала, облегчение социального контакта и улучшение коммуникативных навыков. Данные методы сегодня успешно внедряются в образовательную практику учреждений раннего детства и детского сада, обеспечивая всестороннюю поддержку и гармоничное развитие ребенка.

Литература:

1. Ахмерова, С. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей мигрантов / С. Ф. Ахмерова, Э. Р. Абубакирова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 12. – С. 136–142.
2. Барышева, Т. А. Психология творчества : учебник для вузов / Т. А. Барышева. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 300 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13240-3. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/567208>
3. Данилова, Н. Г. Социализация детей мигрантов в российском социуме : специфика и пути решения проблем / Н. Г. Данилова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4. – С. 216–219.
4. Захарова, Т. В. Некоторые аспекты изучения специфики психолого-педагогической работы с детьми-мигрантами / Т. В. Захарова, О. Б. Лобанова, Т. В. Казакова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 61–70.
5. Сергеева, Е. Ю. Особенности социально-психологической адаптации дошкольников-мигрантов в поликультурной среде образовательного учреждения / Е. Ю. Сергеева // Концепт. – 2018. – Том 35. – С. 132–136.
6. Соколова, Н. С. Организация игровой деятельности детей мигрантов в дошкольных образовательных организациях / Н. С. Соколова // Молодой ученый. – 2019. – № 13. – С. 164–166.
7. Попова, Т. Б. Психолого-педагогические технологии адаптации детей мигрантов в образовательных учреждениях / Т. Б. Попова // Современная наука : актуальные проблемы теории и практики. Серия : Педагогика и психология. – 2016. – № 11. – С. 36–40.

Об авторах:

Ганиева Альбина Мавлетовна, кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО Набережночелнинский государственный педагогический университет, г. Набережные Челны, Россия, milhun@mail.ru

Гатауллина Гульназ Мавлетовна, учитель, МБОУ «Гимназия №14» города Набережные Челны, г. Набережные Челны, Россия, Owadan18@mail.ru

About the authors:

Albina M. Ganieva, Candidate of Philological Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Gulnaz M. Gataullina, Teacher, Gymnasium No. 14 of the city of Naberezhnye Chelny, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 159.9

Жумадильдина С.А.

Психологическая безопасность межкультурного и межэтнического взаимодействия

Психологическая безопасность в контексте межкультурного и межэтнического воздействия является важной составляющей успешного взаимодействия между представителями различных культур и этнических групп. Эта тема включает изучение факторов, способствующих созданию доверительной и уважительной атмосферы, а также методов предотвращения конфликтов и недопониманий. В аннотации подчеркивается роль психологической безопасности в укреплении межкультурного диалога, снижении стереотипов и предрассудков, а также в формировании гармоничных межличностных и межгрупповых отношений.

Ключевые слова: психологическая безопасность, межкультурное взаимодействие, межэтническое воздействие, межкультурная коммуникация, межличностные отношения.

Svetlana A. Zhumadildina

Psychological Safety of Intercultural and Interethnic Interaction

Psychological safety in the context of intercultural and interethnic influence is an important component of successful interaction between representatives of different cultures and ethnic groups. This topic includes the study of factors that contribute to creating a trusting and respectful atmosphere, as well as methods for preventing conflicts and misunderstandings. The abstract emphasizes the role of psychological safety in strengthening intercultural dialogue, reducing stereotypes and prejudices, and fostering harmonious interpersonal and intergroup relationships. This research is relevant in the context of globalization and intercultural communication, contributing to the development of tolerance

and intercultural competence.

Keywords: psychological safety, intercultural interaction, interethnic influence, intercultural communication, interpersonal relationships.

Современная эпоха характеризуется активным взаимодействием государств, экономик и культур. Культурные и этнические различия становятся важными причинами конфликтов, таких как на Кавказе или в Ближневосточном регионе, где наряду с защитой национальных интересов люди стремятся сохранить свою культурную идентичность и образ жизни. Поэтому актуально искать пути противодействия этническим и религиозным конфликтам. Встает вопрос: почему большинство современных внутренних конфликтов связано именно с этническими, культурными и религиозными разногласиями? Что вызывает такую низкую толерантность и можно ли ее преодолеть? Какие причины лежат в основе этих негативных явлений [1].

Психологическая безопасность межкультурного и межэтнического взаимодействия — это состояние, при котором контакты между разными культурами воспринимаются как безопасные и доверительные, способствующие удовлетворению потребности в личностной и доверительной коммуникации. Она включает доверие, уважение и отсутствие страха перед негативными последствиями. Такая безопасность способствует открытому диалогу, снижает стереотипы и предубеждения, а также создает условия для обмена мнениями и опытом.

Большинство современных внутренних конфликтов, связанных с этническими, культурными и религиозными разногласиями. Это объясняется рядом взаимосвязанных причин сложным сочетанием исторических, социально-экономических, политических, культурных и внешних факторов. Для предотвращения и разрешения этих конфликтов необходимо учитывать все эти факторы и предпринимать комплексные меры, направленные на достижение социального равенства, политической инклюзивности, экономического развития и межкультурного диалога.

Низкая толерантность, т.е. неспособность или нежелание принимать, уважать и понимать людей, отличных от нас (будь то в плане культуры, этнической принадлежности, религии, убеждений, сексуальной ориентации и т.д.), возникает из-за сложного переплетения факторов.

Причины низкой толерантности: недостаток знаний и понимания, искаженная информация, ограниченный опыт, страх перед неизвестным, потребность в принадлежности, чувство угрозы, неразрешенные конфликты, предвзятое воспитание, отсутствие образования, неравенство и т.д.

Преодоление низкой толерантности – это сложный и длительный процесс, требующий усилий от каждого человека и всего общества. Важно помнить, что различия – это не угроза, а ценный ресурс, обогащающий нашу жизнь и делающий наш мир более интересным и разнообразным. Потребуется комплексные и долгосрочные усилия на разных уровнях:

- образование и просвещение;
- межгрупповой контакт;
- законодательство и политика;
- развитие критического мышления;
- личная ответственность.

Некоторые факторы, влияющие на психологическую безопасность в межкультурном и межэтническом взаимодействии.

- Этническая идентичность. Выраженная этническая идентичность у субъектов межэтнического взаимодействия может защитить от травли. Чувство принадлежности и связи с семьей и сверстниками снижают риск запугивания и травли.

- Доверие и взаимность. В отношениях создают защитный барьер против манипуляций и доминирования в межнациональных взаимодействиях. Иными словами, когда стороны доверяют друг другу и действуют взаимно, это снижает риск использования их уязвимых сторон для получения преимущества.

- Отсутствие негативных этнических стереотипов. Они определяют непонимание и неприятие особенностей культуры и поведения представителей иных этносов, способствуют развитию уверенности в превосходстве одного этноса над другими, что ведёт к агрессивному поведению, недоверию, враждебности, презрению.

Профилактика и решение проблем, связанных с психологической безопасностью в межкультурном и межэтническом взаимодействии, требуют системного подхода и активных мер [3].

Ниже представлены основные направления и стратегии.

Образование и просвещение: проведение тренингов, семинаров и лекций, направленных на развитие толерантности, межкультурной компетентности и навыков эмпатии. Важно формировать у участников понимание ценности культурного разнообразия и уважения к различиям.

Создание безопасной среды: обеспечение условий, при которых каждый участник чувствует себя защищенным и свободным выражать свои мнения без страха осуждения или дискриминации. Это включает разработку правил поведения, поддержку инициатив.

Развитие навыков межкультурной коммуникации: обучение эффективным стратегиям взаимодействия, активному слушанию и разрешению конфликтов. Это помогает снизить и предотвратить появления конфликтных ситуаций.

Концепции межкультурной коммуникации Ю.М. Лотмана, Б.А. Успенского, М.К. Петрова.

Один из основоположников структуралистского направления в культурологии, основатель российской

семиотики Юрий Михайлович Лотман (1922-1993) стал автором концепции семиосферы. Вся концепция Ю.М. Лотмана может быть представлена в следующих положениях: культура – это структура; понятие «культура» соответствует понятиям «семиосфера» и «модель культуры»; базой структурно-семиотической типологии культуры является монада; основой диалога культур является семиотическая типология культуры. В рамках концепции Ю.М. Лотмана каждое культурное явление, рассмотренное как знак, требует обязательного соотносительного элемента.

Борис Андреевич Успенский — один из основателей российской семиотики, построил модель структурного анализа художественного текста (как вербального, так и визуального), основанного на понятии точки зрения. В соответствии с концепцией Б.А. Успенского, культура понимается как ненаследственная память коллектива; эта память может быть какосознанной (сюда относятся те виды деятельности, которые усваиваются эксплицитно, путем сознательного обучения), так и неосознанной (сюда относятся стереотипы поведения).

Михаил Константинович Петров (1923-1987), специалист по истории философии, культурологии и социологии науки, заложивший основания отечественной культурологии, инноватики, системного подхода в регионалистике и науковедении, создавший оригинальную историко-философскую концепцию и философию творчества. Важной особенностью культурологической концепции М.К. Петрова является ведущая роль языка в формировании и функционировании социокода. Под социокодом он понимает «основную знаковую реалию культуры, удерживающую в целостности и различии фрагментированный массив знания, расчлененный на интерьеры мир деятельности и обеспечивающие институты общения».

Язык рассматривается ученым двояко: с одной стороны, как внеисторическое знаковое средство кодирования социально значимой информации, с точки зрения его общих функций и логико-лингвистических констант. С другой стороны, Петров анализирует специфику конкретных языков в их отношении к историческим типам и формам мировоззрения. В концепции Петрова заключено обоснование гипотезы языковой относительности в ее расширенном варианте: язык способен воздействовать на мировоззренческие формы в той мере, в какой сама культура позволяет сделать это [2].

Мониторинг и своевременное реагирование: регулярное отслеживание ситуации, выявление признаков напряженности или дискриминации, а также быстрое вмешательство для предотвращения возникающих конфликтов.

Поддержка и психологическая помощь: предоставление ресурсов и консультаций для людей, столкнувшихся с трудностями или травмирующими ситуациями, что способствует восстановлению доверия и психологического комфорта.

Вовлечение лидеров и представителей сообществ: активное участие авторитетных фигур и лидеров мнений в формировании позитивного климата и пропаганде ценностей уважения и толерантности.

Реализация этих мер способствует созданию устойчивых условий для положительного межкультурного и межэтнического взаимодействия, снижая риск возникновения конфликтов и укрепляя межличностные связи.

Психологическая безопасность является фундаментом успешного межкультурного и межэтнического взаимодействия. Ее создание и поддержание способствуют развитию толерантности, взаимопонимания и уважения, что особенно актуально в условиях современного глобализированного мира, где взаимодействие между разными культурами и этническими группами становится все более частым и важным. Обеспечение психологической безопасности позволяет участникам диалога чувствовать себя свободно, выражать свои мнения и эмоции без страха осуждения или дискриминации. Это создает благоприятную атмосферу для обмена знаниями, опыта и ценностями, способствует снижению конфликтов и недопониманий. В условиях многообразия важно развивать навыки эмпатии, активного слушания и уважения к различиям, что в конечном итоге способствует построению гармоничных и устойчивых межкультурных связей. Создание и поддержание психологической безопасности — это не только задача образовательных и социальных институтов, но и ответственность каждого человека, стремящегося к миру и взаимопониманию в современном обществе.

Литература:

1. Барынина, О. А. Мировые культуры и межкультурные коммуникации : курс лекций / О. А. Барынина, И. К. Павлова // ВШТЭ СПбГУПТД. – Санкт-Петербург, 2020. – 62 с.
2. Шаповалова, Т. А. Проблемы межкультурного взаимодействия : учебное пособие / Т. А. Шаповалова, М. Н. Кокаревич. – Томск : ТГАСУ, 2017. – 80 с.
3. Этнорелигиозные основы безопасности межличностного взаимодействия : учебное пособие / авторы-составители Р. А. Валиев, Т. В. Валиева, Л. А. Максимова. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – 190 с.

Об авторе:

Жумадильдина Светлана Актаевна, педагог-организатор, МБУ ДО «Центр Внешкольной Работы» Лениногорского муниципального района, село Шугурово, Россия, Solnishko315@mail.ru

About the author:

Svetlana A. Zhumadildina, Teacher-organizer, Center for Extracurricular Activities of the Leninogorsk municipal district, Shugurovo village, Russia

УДК 159.9

Коновалова Е.В., Амзеева Г.А., Анисимова Ю.Н.

Формирование межэтнического уважения у младших школьников

Статья посвящена проблеме формирования межэтнического уважения у младших школьников. Раскрываются особенности младшего школьного возраста в формировании гражданской идентичности и межэтнического взаимоприятия. Культура межнационального общения рассматривается как важный фактор формирования межэтнического уважения. Подчеркивается роль педагогов, их способность и готовность работать в многонациональной культурной среде.

Ключевые слова: межэтническое уважение и взаимоприятие, поликультурная среда, младший школьный возраст, дети мигранты.

Elena V. Konovalova, Gulnara A. Amzeeva, Yulia N. Anisimova

Formation of Interethnic Respect in Primary School Students

The article is devoted to the problem of forming interethnic respect among primary school students. The article reveals the features of primary school age in the formation of civic identity and interethnic mutual acceptance. The culture of interethnic communication is considered as an important factor in the formation of interethnic respect. The role of teachers, their ability and willingness to work in a multicultural environment, is emphasized.

Keywords: interethnic respect and mutual acceptance, multicultural environment, primary school age, migrant children.

Современная система образования на данном этапе представляет собой поликультурную среду, в которой должны учитываться особенности межнационального взаимодействия. Поликультурная среда-многонациональная среда обитания, совокупность людей и отношений, формирующая способность к межкультурной коммуникации, пониманию системы восприятия, мышления других культур, их ценностей.

Проблемой межнационального взаимодействия в поликультурной среде занимались М.М. Алексеева, Е.П. Арнаутова, И.И. Бухина, Ю.С. Гурова, Т.Ф. Иванчук, А.И. Кравченко и др.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным к воспитательным воздействиям. Он играет огромную роль в формировании гражданской идентичности и межэтнического взаимоприятия, когда происходит становление характера, установок, стереотипов поведения и мышления. В этом возрасте формируется отношение к человеку как к другой национальности, закладываются основы межнационального общения, уважительного отношения к другой культуре, языку, национальным обычаям и традициям. У младших школьников воспитываются нравственные качества личности, такие как доброта, терпимость, сочувствие, сопереживание, милосердие, формируются основы межэтнического уважения. В начальной школе очень важно развитие в сознании школьников целостной картины поликультурного мира, гражданской идентичности, национального самосознания и уважения к людям других национальностей.

Формирование межэтнического взаимоприятия происходит через освоение общечеловеческих и этнокультурных норм и ценностей, через уважительное отношение к истории и культуре других народов, через развитие морально-нравственных установок и эмоциональной отзывчивости, этических чувств и доброжелательности.

Межэтническое взаимоприятие представляет собой гармоничное межэтническое взаимодействие, это прежде всего уважительное отношение к другим людям, несмотря на национальные, расовые, гендерные различия, вероисповедание и др. Это готовность осуществлять взаимодействие на принципах равенства и взаимоуважения.

В последние годы наблюдается значительное увеличение числа мигрантов, что влечет за собой необходимость интеграции детей мигрантов в образовательную среду. Эти дети часто сталкиваются с различными трудностями, такими как языковой барьер, культурные различия и социальная изоляция, что может негативно сказаться на их учебной успеваемости и психологическом состоянии. Разнообразные методы, способы, формы и приемы работы учителя начальной школы будут способствовать не только адаптации детей мигрантов, но и их успешной социализации, развитию межкультурной компетенции и повышению уровня учебной мотивации.

Важная роль в формировании межэтнического уважения принадлежит педагогам, способным эффективно работать в многонациональной и культурной среде. Одним из ключевых подходов в работе является культурно-историческая теория Л.С. Выготского, которая подчеркивает важность учета культурного контекста. Согласно этой теории, развитие ребенка происходит через взаимодействие с окружающей средой, включая культурные и социальные нормы.

Для детей мигрантов существует необходимость адаптации к новой культурной среде, что требует от педагогов

особого внимания к их индивидуальным потребностям и особенностям. Теория межкультурной коммуникации акцентирует внимание на преодолении культурных барьеров и формировании взаимопонимания между представителями разных культур. Педагоги, работающие с детьми мигрантами, должны учитывать языковые, культурные и социальные различия, чтобы создать благоприятную образовательную среду. Это включает в себя использование методов, направленных на развитие взаимопринятия, эмпатии и уважения к культурному разнообразию среди всех участников образовательного процесса [1].

Социокультурный подход также играет важную роль, рассматривая влияние социального окружения на развитие личности. Для детей мигрантов их успешная интеграция в новое общество зависит не только от их личных усилий, но и от поддержки со стороны педагогов, сверстников и общества в целом. Педагоги должны способствовать созданию такой образовательной среды, где каждый ребенок чувствует себя принятым и ценным.

Гуманистический подход, основанный на идеях А. Маслоу и К. Роджерса, предполагает, что каждый ребенок обладает уникальным потенциалом, который может быть раскрыт в условиях доверия, уважения и поддержки. Для детей мигрантов это особенно важно, так как они часто сталкиваются с трудностями адаптации, стрессом и чувством изоляции. Педагоги, придерживающиеся гуманистического подхода, стремятся создать атмосферу, в которой дети чувствуют себя безопасно и могут свободно выражать свои мысли и эмоции [2]. Кроме того, компетентностный подход в образовании предполагает, что педагоги должны обладать специальными знаниями и навыками для работы с детьми мигрантами.

Уважительное отношение к людям разных национальностей, их культуре, традициям, способность учитывать их национальную специфику, терпимость, проявляющаяся в межличностных контактах и взаимодействиях с представителями различных этнических общностей составляют основу межнационального общения и являются приоритетной задачей педагогов в воспитании младших школьников.

Культура межнационального общения представляет собой систему нравственных идей представлений, форм и способов поведения, которые реализуются в целях взаимодействия, взаимопонимания культур между людьми разных национальностей. Формирование культуры межнационального общения сложный длительный процесс, который требует применения разнообразных форм и методов работы, направленных на развитие эмпатии, навыков коммуникации, обучению культурному разнообразию для изучения и понимания различных культур, религий, формированию уважительного отношения к другим этническим группам.

Развитие культуры межнационального общения в учебной деятельности, на познавательном, эмоционально-оценочном и поведенческом уровне, постоянный учет национально-культурного фактора в учебно-воспитательном процессе, индивидуальный и дифференцированный подход к обучению и воспитанию учащихся разных национальностей являются основными факторами формирования межкультурного уважения младших школьников.

Таким образом, межкультурное уважение и взаимопринятие - ключевое личностное образование и социально значимое качество в современной поликультурной образовательной среде начальной школы. Младший школьный возраст - благоприятный период для воспитания межкультурного уважения и взаимопринятия. Межкультурное уважение не является врожденным качеством, оно формируется в учебно-воспитательном процессе, в ходе межкультурных контактов, общения и взаимодействия, в процессе которых происходит приобщение младших школьников к этническим ценностям и культуре других народов.

Использование педагогами начальной школы разнообразных методов обучения, направленных на создание комфортной образовательной среды; применение игровых и проектных технологий, способствующих развитию коммуникативных навыков и социальной интеграции; внедрение индивидуального подхода, учитывающего особенности культурного фона каждого ребенка являются важными инструментами для развития межкультурного уважения младших школьников.

Литература:

1. Кузнецова, О. В. Развитие межкультурной компетенции у детей мигрантов / О. В. Кузнецова // Журнал межкультурной коммуникации. – 2021. – № 11 (2). – С. 22–35.
2. Мартынова, Т. Ю. Педагогические технологии для работы с детьми из мигрантских семей / Т. Ю. Мартынова // Образование и общество. – 2023. – № 14 (2). – С. 78–89.
3. Петрова, Е. Н. Социальная интеграция детей мигрантов в образовательной среде / Е. Н. Петрова // Журнал социальной педагогики. – 2020. – № 8 (1). – С. 50–66.

Об авторах:

Коновалова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, ele4621@yandex.ru

Амзеева Гульнара Асетовна, старший преподаватель, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Республика Казахстан, Gulnaramzeeva@mail.ru

Анисимова Юлия Николаевна, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, yulya-vedernikova@yandex.ru

About the authors:

Elena V. Konovalova, Candidate of Pedagogical Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Gulnara A. Amzeeva, Senior Lecturer, Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Republic of Kazakhstan

Yulia N. Anisimova, Candidate of Psychological Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 376.5+316.7

Лаврентьева З.И.

Отношение учителей к детям с миграционной историей как фактор обеспечения социальной безопасности обучающихся

В статье представлены результаты исследования отношения педагогов к детям с миграционной историей, которые свидетельствуют о том, что позитивное восприятие несовершеннолетних иностранных граждан российскими педагогами обеспечивает благоприятные межличностные связи между русскоязычными обучающимися и их сверстниками из других стран. Негативные отношения учителей становятся сигналом социальной напряженности в классе и снижают уровень социальной безопасности.

Ключевые слова: образовательная организация, дети мигрантов, отношения, социальная безопасность, учителя.

Zoya I. Lavrentieva

Teachers' Attitude Towards Children with Migration Backgrounds as a Factor in Ensuring the Social Safety of students

The article presents the results of a study of teachers' attitudes towards children with a migration history, which show that positive perceptions of underage foreign citizens by Russian teachers contribute to positive interpersonal relationships between Russian-speaking students and their peers from other countries. Negative attitudes by teachers signal social tensions in the classroom and reduce the level of social security.

Keywords: educational organization, migrant children, relationships, social security, teachers.

Одной из острых проблем обучения детей с миграционной историей в российских образовательных организациях выступает социальная напряжённость, возникающая между обучающимися на основе национальных различий. Председатель Следственного комитета России Александр Бастрыкин сообщил, что количество преступлений несовершеннолетними мигрантами в 2024 году увеличилось на 10% по сравнению с 2023 годом. При этом более чем вдвое возросло число их особо тяжких преступлений — с 53 до 108 случаев. Несмотря на то, что большинство преступлений и правонарушений совершаются несовершеннолетними за пределами образовательных организаций, в исследовании О.В. Трубкина, Д.А. Харченко отмечается, что «серьёзную озабоченность у сотрудников правоохранительных органов вызывают участвовавшие случаи конфликтов групп детей мигрантов из стран СНГ разных уровней сплочённости с несовершеннолетними русскими» [8, с. 200.]. Отдельные стычки и конфликтные ситуации, не попадающие в сводки правоохранительных органов, достаточно часто фиксируются школьными педагогами и обсуждаются на просторах социальных сетей в интернете [2]. Вряд ли стоит ожидать, что проблемы между юными коренными жителями нашей страны и их приезжими сверстниками исчезнут при условии принятия на обучения в российские школы детей с хорошим знанием русского языка [7]. Необходима огромная работа педагогов, чтобы отношения между обучающимися разных национальностей оставались дружественными и обеспечивали социальную безопасность в образовательной организации [4].

В данной статье речь пойдет об отношении педагогов к детям с миграционной историей. Мы предполагаем, что ярко выраженные позитивные отношения педагогов к детям с миграционной историей могут послужить моделью позитивных отношений в детских сообществах, и станут фактором сохранения социальной безопасности в образовательной организации.

Отношение педагога к обучающимся можно определить как суждение педагога о ценностных приоритетах обучающихся, их деловых компетенциях, качествах личности и отражение этих суждений в высказываниях, эмоциях, чувствах [3].

Отечественные и зарубежные исследователи отношений педагогов к обучающимся обычно выделяют два типа оценочных суждений: позитивные (положительные) и конфликтные (отрицательные). В исследовании Дж. Уилкинса убедительно доказывается, что позитивные оценки педагогов сопровождаются поощрением, демонстрацией заботы и беспокойства об ученике и результатах его труда, поиском ресурсов, выражением эмоциональной поддержки [10]. Следствием позитивного отношения педагога к ребенку становится взаимное признание, понимание, теплота, доверие, сотрудничество, открытое общение [9]. По мнению В.С. Собкина, А.С. Фомиченко, отрицательное отношение выражается в пренебрежении ценностей, результатов деятельности и позитивных черт характера обучающихся, в необоснованности суждений и яркой выраженности отрицательных чувств. Такое отношение приводит к «ослаблению связей между школьниками и педагогами, к возникновению школьной тревожности, ухудшению успеваемости, нарушению поведения и т.д.» [6, с. 49]. Как показывают исследования, подобное отношение педагога к ребенку открывает дополнительные шлюзы для буллинга со стороны сверстников.

Системных исследований отношения педагогов к детям с миграционной историей в российской школе нами обнаружено не было. Вместе с тем, в некоторых статьях представлены отдельные выводы. Так, О.О. Андронникова показывает, что ответы детей с миграционной историей о самочувствии в школе часто связываются с показателем «ощущение чувства унижения от учителей». Сопоставляя данные ответы со степенью адаптивности детей из семей мигрантов в российской школе, ученый делает вполне обоснованный вывод о том, что «успешная адаптация связана с ощущением ребенком позитивного отношения со стороны учителя. Негативная характеризуется негативным отношением учителей по отношению к учащимся» [1, с. 80]. Напротив, ценностное отношение к детям с миграционной историей приводит к наиболее адекватному взаимопониманию [5, с. 585].

Целью нашего исследования стало определение тенденций в отношениях российских педагогов к детям с миграционной историей. Мы провели опрос в форме незаконченных предложений среди 192 педагогов образовательных организаций г. Новосибирска, г. Красноярска и г. Пензы.

Респондентам предлагалось завершить предложение: «В работе с детьми с миграционной историей меня больше всего: радует _____; удивляет _____; настораживает _____; огорчает _____». Всего в опросе приняли участие 192 педагога с опытом работы с детьми с миграционной историей.

Совершенно определенно об отношении педагогов к детям с миграционной историей свидетельствуют ответы на вопросы о радости и огорчениях, в которых выражаются позитивные и негативные оценки жизнедеятельности детей. В связи с тем, что ответы носили открытый характер, то и их содержание получилось разнообразным. Рейтинг выражения ощущения радости от взаимодействия с данной категорией обучающихся выглядит следующим образом: «опрятность», «полные семьи», «способность обращаться за помощью», «исполнительность», «воспитание в семье через религиозные ценности», «трудолюбие», «прилежание», «доброжелательность». Отмечались удовлетворенность позитивным отношением к детям с миграционной историей сверстников, для которых русский язык является родным, высокий уровень включенности в воспитательную работу школы.

Помня о закономерности влияния положительного отношения учителя на положительные отношения между обучающимися в классе, сначала обратим внимание на соотношение оценок позитивной и негативной коннотации при оценке радости взаимодействия с детьми с миграционной историей. Количество ответов с негативной оценкой: «Ничего не радует», «Радует изменения в законах», «Что их мало в школе» набрало 17%. Заметим, что такие формулировки были обнаружены как у педагогов, проработавших в школе только 1 год, так и у педагогов со стажем 9-13 лет. Подобный тип ответов был выявлен и среди директоров образовательных организаций.

В целом, количество негативных оценок оказалось небольшим. И все-таки полученные данные настораживают и свидетельствуют как об усталости педагогов от дополнительной нагрузки при организации образовательного процесса в классах, где обучаются дети с плохим знанием русского языка, так и о ярко выраженной позиции к миграционной политике в целом. В результате педагоги намеренно или непроизвольно подают русскоязычным обучающимся сигнал о возможности на неприязненные отношения к детям с миграционной историей, что повышает уровень напряженности в классе.

В качестве положительной тенденции отметим, что преимущественное большинство опрошенных педагогов (83%) находят радостные моменты взаимодействия с детьми с миграционной историей. С целью определения тенденций представим рейтинг самых популярных позитивных оценок педагогами детей с миграционной историей. На первом месте оказались позитивные оценки деловых качеств обучающихся с миграционной историей. Педагоги отмечают старания детей на уроках, их прилежание, успехи в освоении русского языка, потребности в дополнительном образовании. Радуют успехи отдельных детей, прекрасно адаптированных к учебному процессу и получающих отличные отметки. Данная тенденция объясняется удовлетворительностью педагогов от делового общения, которое занимает основное время взаимодействия с детьми с миграционной историей в образовательной организации.

Уровень владения русским языком, как языком, регулирующим нравственные поступки и российские ценностные качества личности, является огорчением для педагогов в 100% ответов. Плохое знание русского языка, по мнению опрошенных, приводит к нежеланию уважать традиции и историю нашей страны, выстраивать успешную коммуникацию со сверстниками и взрослыми, к уловкам и хитрости поведения. Следовательно, подчеркивание плохого знания русского языка также становится непроизвольным сигналом отрицательного отношения русскоязычных детей к детям с миграционной историей.

Другими показателями, огорчающими педагогов, являются: равнодушие родителей к успехам и неудачам детей (78%), неадекватная реакция на спокойные замечания педагогов, неуравновешенность (43%), частое вранье (17%), агрессивность (12%), частые пропуски занятий (9%), требования родителей соблюдать религиозные нормы в одежде обучающихся (4%), вседозволенность (3%).

В заключении отметим, что в нашей статье не ставилась задача определения прямой зависимости социально опасного поведения внутри классного коллектива, где одновременно обучаются российские и иностранные несовершеннолетние, от отношения педагогов к детям с миграционной историей. Тем более, что респондентами выступили педагоги более 30 образовательных организаций, в том числе городских и сельских, по одному-двум представителям от школы и групп педагогов до 15 человек. Некоторые дополнительные материалы мы получили посредством проведения фокус-групп и индивидуальных интервью. Ни в одной из школ не были зарегистрированы случаи продолжительного и систематического противостояния на национальной почве. Отмечались лишь отдельные факты драк между обучающимися, причем чаще всего среди детей с иностранным гражданством. Зафиксированы немногие случаи буллинга в отношении произношения отдельных фамилий или имен иностранных несовершеннолетних граждан (отметим, что все опрошенные педагоги отмечали, что обращаются к обучающимся по именам, данным от рождения). В целом мы можем с уверенностью говорить только то, что отношение играет существенную роль в создании обстановки, способствующей или препятствующей ситуации социальной напряженности в классе. Вместе с тем, отрицательное отношение педагогов к детям с миграционной историей отправляет всем участникам образовательного процесса сигнал о неприятии сложившихся обстоятельств и открывает путь к негативным взаимоотношениям на этнической почве. Позитивное отношение показывает способы нахождения компромиссов и установления доброжелательной обстановки, препятствующие самой идеи социального противопоставления. Наши эмпирические данные показывают, что гуманистически настроенные российские педагоги своим преимущественно позитивным отношением к детям с миграционной историей сдерживают недружеские отношения в классе и предотвращают социальную опасность столкновений между детьми, родившимися в разных странах.

Литература:

1. Андронникова, О. О. Факторы социально-психологической адаптации детей-мигрантов в российском образовании, трудности и практики интеграции / О. О. Андронникова // Обзор педагогических исследований. – 2025. – Том 7, № 3. – С. 75-85.
2. Лаврентьева, З. И. Воспитательная деятельность классного руководителя с детьми мигрантов в процессе информатизации образования / З. И. Лаврентьева // Информация и образование : границы коммуникаций. – 2023. – № 15 (23). – С. 45-47.
3. Лунева, О. В. Отношение / О. В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. – 2019. – № 3. – С. 231-235. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie> (дата обращения: 03.10.2025).
4. Пивченко, В. П. Работа классного руководителя с детьми мигрантов : задачи, формы, эффективность / В. П. Пивченко, А. Г. Шабанов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3. – С. 77-83.
5. Рыбась, В. А. Теоретико-методологические основы формирования взаимопонимания между российскими и иностранными обучающимися общеобразовательных организаций / В. А. Рыбась // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Том 10, № 5. – С. 582-587.
6. Собкин, В. С. Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся / В. С. Собкин, А. С. Фомиченко // Управление образованием : теория и практика. – 2015. – № 3 (19). – С. 34-54.
7. Социально-педагогическое сопровождение иностранных несовершеннолетних обучающихся, плохо владеющих русским языком : монография / Н. В. Гуляевская, Е. В. Киселева, З. И. Лаврентьева. – Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2024. – 218 с.
8. Трубкина, О. В. К вопросу о личности преступника как центральном элементе криминалистической характеристики преступлений против жизни и здоровья, совершенных мигрантами в Россию из стран СНГ / О. В. Трубкина, Д. А. Харченко // Криминалистика : вчера, сегодня, завтра. – 2022. – Том 24, № 4. – С. 197-207.
9. Caravita, S., Strohmeier D., Salmivalli C., Di Blasio, P. Editorial: Novel Developmental Perspectives on the Link between Morality and Social Outcomes. – Scand. J. Psychol. – 2019. – Vol. 61. – P. 97-107.
10. Wilkins, J. An examination of student and teacher behaviors that contribute to good student-teacher relationships in large urban high schools. Good student-teacher relationships. – Buffalo, New York: New York State University, 2006. – 67 (3). – Pp. 342-354.

Об авторе:

Лаврентьева Зоя Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия, lzi53@mail.ru

About the author:

Zoya I. Lavrentieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

УДК 159.9

Хуснутдинова Р.Р., Султанова Н.Д., Юсупов Ф.Р.

Методологические принципы изучения психологической безопасности

Психологическая безопасность — один из ключевых факторов, обеспечивающих устойчивость личности в условиях социальной и информационной турбулентности. Современный мир характеризуется высокой степенью неопределенности, быстрыми изменениями, ростом стрессовых воздействий и нестабильностью межличностных отношений. В этих условиях становится особенно важным обеспечить человеку внутреннее состояние защищенности, комфорта и доверия — всё то, что и составляет сущность психологической безопасности. Научное осмысление данного феномена невозможно без обращения к различным методологическим принципам изучения психологической безопасности, позволяющее раскрыть причины, механизмы и условия формирования чувства психологической защищенности.

Ключевые слова: психологическая безопасность, межличностные отношения, принципы и методы изучения, образовательная среда, профилактика.

Rezida R. Khusnutdinova, Nailya D. Sultanova, Farit R. Yusupov

Methodological Principles of the Study of Psychological Safety

Psychological security is one of the key factors that ensure personal stability in the face of social and informational turbulence. The modern world is characterized by a high degree of uncertainty, rapid changes, increased stress, and unstable interpersonal relationships. In such circumstances, it becomes particularly important to provide individuals with a sense of security, comfort, and trust, which are the essence of psychological security. The scientific understanding of this phenomenon requires the application of various methodological principles to study psychological security, which allows us to identify the causes, mechanisms, and conditions that contribute to the development of a sense of psychological security. Negative attitudes by teachers signal social tensions in the classroom and reduce the level of social security.

Keywords: psychological safety, interpersonal relationships, principles and methods of study, educational environment, prevention.

Психологическая безопасность как феномен современной науки находится на стыке психологии, педагогики, социологии, философии и экономики. В условиях постоянных изменений в обществе, усиления информационных потоков, социальной нестабильности, повышенной неопределенности и тревожности интерес к данной проблематике закономерен. Современные исследователи все чаще обращаются к категории психологической безопасности, стремясь описать и понять механизмы, обеспечивающие гармоничное существование личности в социуме. При этом пристальное внимание обращено на методологические принципы и методы изучения, определяющие способы научного осмысления данного феномена [3].

Психологическая безопасность традиционно определяется как состояние, при котором человек ощущает защищенность от психологических угроз — будь то внешние ее состояния, в форме агрессии, насилия, давления, манипуляции или внутренние, например, тревожные состояния. Отметим, что с тех пор в научной среде отсутствует единая трактовка этого понятия, что обусловлено его сложной междисциплинарной природой.

Одни исследователи акцентируют внимание на субъективном восприятии безопасности (ощущение спокойствия, доверия, принятия), другие - на объективных характеристиках среды, способствующих сохранению ментального равновесия. В целом исследователи сходятся на том, что феномен имеет как внутреннюю, так и внешнюю составляющие: внутреннее ощущение комфорта и устойчивости, а также наличие социальных и организационных условий, исключающих психологическое давление и деструктивные воздействия [4].

Методологические принципы изучения. Как было отмечено выше психологическая безопасность - сложное, многоуровневое явление, и его исследование требует применения междисциплинарных и многоуровневых методологических стратегий. Важно не только измерять ощущение безопасности, но и учитывать культурный, социальный, индивидуальный контексты.

Не менее важно рассмотреть основные методологические принципы, обеспечивающие стабильность при изучении психологической безопасности:

- Комплексность - объединение данных из разных подходов (психология, педагогика, социология).
- Субъективность - учет личного восприятия и внутреннего состояния индивида, как внутриличностной характеристики.
- Контекстуальность - анализ социальных условий, в которых формируется ощущение безопасности (школа, семья, организация и т.д.).
- Динамичность - понимание того, что уровень безопасности может изменяться со временем, обладать

энергичность и подвижностью.

Для изучения психологической безопасности необходима разработка и использование комплекса методов, отражающих как количественные, так и качественные характеристики явления. Среди них:

- Опросники и анкеты, позволяющие выявить субъективное ощущение безопасности.
- Психодиагностические методики, направленные на оценку уровня тревожности, фрустрированности, эмоциональной устойчивости [5].
- Контент-анализ, дающий возможность исследовать смысловые конструкции, через которые человек описывает психологически безопасную среду.
- Наблюдение и интервью как актуальные методы в практической психологии и педагогики, направленные на выявление рисков небезопасной среды.
- Методы факторного и кластерного анализа, применяемые в научных исследованиях для выявления скрытых закономерностей.

Понимание теоретических основ психологической безопасности помогает разрабатывать профилактические и развивающие программы. Например, в образовании это создание безопасной среды обучения, свободной от травли и давления. В бизнесе — развитие корпоративной культуры, где ценится психическое здоровье сотрудников. В психотерапии — формирование устойчивого «Я», работа с травмами и тревожностью [1].

Современные исследования также подчеркивают значимость цифровой среды, особенно в подростковом возрасте. Кибербуллинг, чрезмерная открытость, отсутствие приватности могут резко снижать ощущение безопасности. Следовательно, на современном этапе проблема психологической безопасности приобретает новые формы, требующие адаптации традиционных теорий [2].

Как было сказано выше, феномен психологической безопасности представляет собой многогранное и сложное явление, охватывающее как внутренние состояния личности, так и особенности внешней среды. Его актуальность в современном мире не вызывает сомнений: в условиях социально-экономической нестабильности, роста тревожности, информационного давления и межличностной напряженности потребность в ощущении психологической защищенности становится базовой предпосылкой для сохранения психического здоровья, полноценного личностного развития и эффективного функционирования в обществе.

Каждый из вышеописанных принципов и методов позволяют получить полную картину изучения и подчеркнуть, что психологическая безопасность - это не статичное состояние, а результат взаимодействия множества факторов: личностных, социальных, культурных, когнитивных и эмоциональных. В этом контексте важно отметить, что ни один из подходов не исчерпывает всю сложность явления, а потому наиболее продуктивным является использование интегративного, междисциплинарного подхода, объединяющий его сильные стороны каждой теоретической модели.

На современном этапе практическое значение психологической безопасности достаточно высоко. В системе образования она становится необходимым условием для личностного и интеллектуального развития учащихся, профилактики травли и конфликтов. В профессиональной среде - это фактор, напрямую влияющий на профессиональную мотивацию, продуктивность деятельности и эмоциональное благополучие сотрудников. В социальной сфере - это основа для построения доверительных и устойчивых межличностных отношений. В психотерапии - условие для эффективного взаимодействия и формирования доверительных терапевтических отношений.

Таким образом, осознание и изучение феномена психологической безопасности, а также практическая работа по её обеспечению являются актуальными задачами как для ученых, так и для специалистов-практиков: педагогов, психологов, социальных работников и управленцев. В условиях стремительно меняющегося мира обеспечение психологической безопасности становится не только задачей частной практики, но и вопросом общественного развития, сохранения человеческого капитала и поддержания психического здоровья общества в целом.

Литература:

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография / И. А. Баева. – Санкт-Петербург : Союз, 2002. – 271 с.
2. Бухаров, Д. С. Теоретический анализ подходов понятия «психологической безопасности», как фактора психологической безопасности личности в современной психологической литературе / Д. С. Бухаров // Научные труды магистрантов и аспирантов : сборник научных трудов / ответственный редактор Д. А. Погонишев. Том Выпуск 17. – Нижневартовск : Нижневартовский государственный университет, 2020. – С. 73-76.
3. Гамова, С. Н. Теоретические подходы к проблеме психологической безопасности / С. Н. Гамова, Т. Д. Красова, Ж. В. Чуйкова // Фундаментально-прикладные проблемы безопасности, живучести, надёжности, устойчивости и эффективности систем : материалы IV международной научно-практической конференции, Елец, 11 сентября 2020 года. – Елец : Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2020. – С. 267-272.
4. Психологическая безопасность личности : учебник и практикум для вузов / А. И. Донцов, Ю. П. Зинченко, О. Ю. Зотова, Е. Б. Перелыгина. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 32 с.
5. Юсупов, И. М. Прецизионность межэтнической напряженности в многонациональном регионе России / И. М. Юсупов, Р. Р. Хуснутдинова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия. Психолого-педагогические науки. – 2025. – Том 22, № 2. – С. 113-128.

Об авторах:

Хуснутдинова Резида Рустамовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психолого-педагогического и специального дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, rezida.81@mail.ru

Султанова Наиля Даутовна, кандидат психологических наук, заведующий службой психолого-педагогической поддержки, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, spr@tatngpi.ru

Юсупов Фарит Рафгатович, филиал Казанского юридического института МВД, г. Набережные Челны, Россия, farit_yusupov_67@mail.ru

About the authors:

Rezida R. Khusnutdinova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychological, Pedagogical and Special Defectological Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Nailya D. Sultanova, Candidate of Psychological Sciences, Head of the Psychological and Pedagogical Support Service, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Farit R. Yusupov, Branch of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs, Naberezhnye Chelny, Russia

РАЗДЕЛ III

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9

Анисимова Ю.Н., Коновалова Е.В.

Изучение уровня невротизации у педагогов сельских и городских школ

В статье представлены результаты диагностики уровня невротизации у педагогов сельских и городских школ. Современный учитель в большей степени, чем раньше подвержен стрессам и более быстрому возникновению эмоционального выгорания. В своей профессиональной деятельности педагог постоянно имеет открытые контакты с людьми, выполняет разнонаправленные виды деятельности, осваивает информационные технологии и т.д., что, конечно же, сказывается на уровне его невротизации.

Ключевые слова: невротизация, стресс, эмоциональное выгорание, педагоги городской школы, педагоги сельских школ.

Yulia N. Anisimova, Elena V. Konovalova

Study of the Level of Neuroticism in Teachers of Rural and Urban Schools

The article presents the results of diagnostics of the level of neuroticism among teachers of rural and urban schools. A modern teacher is more prone to stress and emotional burnout than before. In their professional activities, teachers constantly have open contacts with people, perform diverse activities, master information technologies, etc., which, of course, affects the level of their neuroticism.

Keywords: neurosis, stress, emotional burnout, city school teachers, rural school teachers.

Труд современного педагога сопряжен с выполнением разнонаправленной деятельности, кроме проведения учебных предметов, обучение и воспитания детей, современному учителю приходится осваивать информационные технологии, заполнять отчеты, взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса. При выполнении профессиональной деятельности педагоги постоянно имеют открытые контакты с людьми, предполагающие значительные эмоциональные и энергетические затраты, что приводит к возникновению стрессов и эмоционального выгорания. Человек в стрессовой ситуации «может испытывать апатию, раздражительность и нервозность, что приводит к накоплению стресса и возникновению эмоционального выгорания у работников» [3].

Проявления выгорания в профессиональной деятельности связаны не только с возрастом педагога или со стажем его работы, но и в большей степени зависят от свойств самой личности. То есть зависят от социальных и профессиональных умений педагогов.

Актуальность исследования обусловлена тем, что имеющиеся психолого-педагогические исследования не дают достаточно четкого представления о выраженности уровня невротизации у педагогов сельских и городских школ, вследствие чего невозможно отразить всю природу изучаемого явления.

Изучая особенности возникновения невротизации в деятельности педагогов, стоит обратить внимание на то, что данный феномен предполагает психологические и поведенческие изменения, связанные с появлением хронического стресса, что провоцирует профессиональное выгорание педагога.

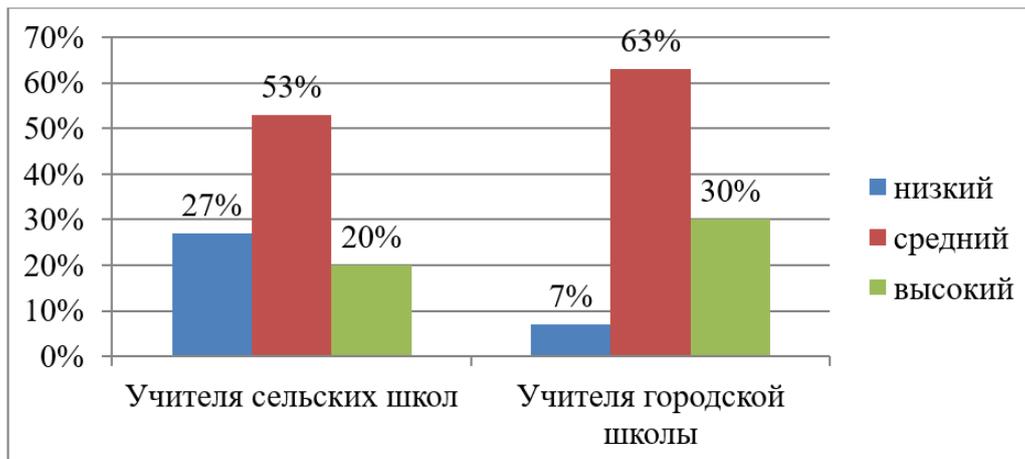
Специфическая педагогическая деятельность сопровождается многозадачностью, высокой учебной нагрузкой, физической и эмоциональной усталостью, снижением уровня мотивации к профессиональной деятельности, снижением эмпатии по отношению к окружающим, что провоцирует чрезмерную раздражительность и высокий уровень нервозности.

В 2023-2024 году было проведено исследование по изучению уровня невротизации педагогов сельских и городских школ. В исследовании приняли участие 25 педагогов МАОУ «СОШ №35 с УИОП» г. Набережные Челны и 25 педагогов сельских школ Тукаевского района республики Татарстан. Для определения уровня невротизации использовалась «Методика диагностики уровня невротизации» (Л.И. Вассермана) [2]. Представим результаты на рисунке ниже.

По результатам исследования уровня невротизации мы получили следующие данные. У 27% педагогов сельских школ и 7% педагогов городской школы наблюдается низкий уровень невротизации. Это говорит о том, что они эмоционально устойчивы, уравновешенны, самостоятельны, инициативны, готовы внедрять инновации.

Средний уровень невротизации выявлен у 53% педагогов сельских и 63% педагогов городских школ. Если смотреть возраст данной категории педагогов, то сюда попали педагоги возрастом 41–55 лет, первой или высшей

категории и стажем не менее двадцати лет. Средний уровень невротизации говорит о том, что у педагогов нет ярко выраженной эмоциональной возбудимости, но при этом они и не спокойны. В деятельности, связанной с профессией, начинают появляться напряженность и переживания.



По результатам диагностики выявлен высокий уровень невротизации у 20% педагогов сельских и 30% педагогов городских школ. Установлено, что в этой категории педагоги 22–30 лет и со стажем не более десяти лет. Также педагоги в возрасте от 55 лет и выше, имеющие стаж не менее тридцати лет. В современных условиях нехватки педагогических кадров появляется высокая нагрузка именно на молодых специалистов, которые за неимением опыта не всегда могут с ней справиться. Также высокий уровень установлен у педагогов, которые продолжают работать в школе, будучи на пенсии. Высокий уровень характеризуется излишней эмоциональной возбудимостью и нервозностью, тревогой и беспокойством, излишней пассивностью и т.д.

Таким образом, общий уровень невротизации у учителей сельских школ находится в низких и средних значениях, а у учителей городской школы находится в высоких и средних значениях, что может быть обусловлено менее удовлетворительным психологическим климатом в среде коллег, стилем руководства администрации, уровнем зарплаты и большей нагрузкой по сравнению с педагогами сельских школ. Эти различия могут быть связаны с разными условиями жизни и профессиональной деятельности педагогов сельских районов и города. Результаты диагностического этапа показали, что педагогам городской школы необходимо развивать уровень сопротивления стрессу.

Литература:

1. Мартынова, У. В. Особенности невротизации в процессе эмоционального выгорания у педагогических работников / У. В. Мартынова // Вестник науки. – 2022. – № 5 (50). – С. 28-31. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-nevrotizatsii-v-protsesse-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogicheskikh-rabotnikov> (дата обращения: 09.09.2025).
2. Психодиагностика стресса в образовании : учебно-методическое пособие / авторы-составители Ю. Н. Анисимова, Р. Р. Хуснутдинова. – Набережные Челны : ФГБОУ ВО НГПУ, 2022. – 131 с.
3. Хуснутдинова, Р. Р. Стресс в деятельности педагога при работе с детьми младшего школьного возраста с нарушениями развития / Р. Р. Хуснутдинова, Ю. Н. Анисимова // Специальная педагогика и психология. – 2024. – № 1 (3). – С. 48-61. – EDN VKCTPX.

Об авторах:

Анисимова Юлия Николаевна, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, yulya-vedernikova@yandex.ru

Коновалова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, ele4621@yandex.ru

About the authors:

Yulia N. Anisimova, Candidate of Psychological Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Elena V. Konovalova, Candidate of Pedagogical Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 37.02

Бажина И.А., Биккинин И.А.

Преобладание репродуктивных методов обучения в системе профессиональной подготовки специалистов как психолого-педагогическая проблема современного образования

В статье рассматривается проблема преобладания репродуктивных методов обучения в системе профессиональной подготовки специалистов. Анализируется влияние данного фактора на качество подготовки выпускников и их востребованность на рынке труда.

Ключевые слова: компетентностный подход, обучение, продуктивный метод, репродуктивный метод, цифровизация образования.

Irina A. Bazhina, Irek A. Bikkinin

The Predominance of Reproductive Teaching Methods in the Professional Training System as a Psychological and Pedagogical Problem of Modern Education

The article discusses the problem of the predominance of reproductive teaching methods in the professional training system. The influence of this factor on the quality of graduate training and their demand in the labor market is analyzed.

Keywords: competence approach, training, productive method, reproductive method, digitalization of education.

В современных условиях развития образования особую актуальность приобретает проблема эффективности используемых методов обучения. Цифровизация образования и усиление конкуренции среди специалистов обуславливают необходимость переосмысления устоявшихся подходов к организации учебного процесса. Требуется новые способы взаимодействия между преподавателем и студентами, а также адаптация существующих методов под современные реалии.

«Метод обучения – система последовательного взаимодействия обучаемых и обучающихся, направленная на организацию усвоения содержанием образования в соответствии с целями и логикой учебного процесса» [4]. Методы обучения отвечают на вопрос: как обучать.

Существует множество классификаций методов обучения, основанных на различных критериях, таких как источник знаний, ведущая дидактическая задача, логика учебного процесса и т.д. Более рациональной и обоснованной является классификация, предложенная М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером. Основанием классификации выступает характер познавательной деятельности обучающихся при восприятии учебного материала, согласно которому методы обучения подразделяются на две группы: репродуктивные (объяснительно-иллюстративные и собственно репродуктивные) и продуктивные (проблемное изложение, эвристические, исследовательские) [1].

1) Объяснительно-иллюстративные методы (лекция, рассказ, беседа, изучение учебников, иллюстраций, видеоматериалов и т. д.) направлены на формирование знаний, их видов и качеств.

2) Репродуктивные методы (упражнения, практикумы, лабораторные работы, игры и др.) направлены на формирование специальных и общеучебных умений и навыков.

3) Метод проблемного изложения предполагает постановку перед учащимися проблемы и демонстрацию ее решения преподавателем с акцентом на существующих противоречиях.

4) Частично-поисковый (эвристический) метод заключается в декомпозиции учебной задачи преподавателем на более мелкие подзадачи, которые учащиеся поэтапно решают.

5) Исследовательский метод ориентирован на самостоятельное решение учащимися познавательных задач с использованием самостоятельно выбранных методов.

Каждая последующая категория методов требует большей активности и самостоятельности студентов, чем предыдущая. Подробнее рассмотрим репродуктивные методы.

Репродуктивные методы обучения направлены на воспроизведение обучающимися способов деятельности по определённому преподавателем алгоритму. Целью является формирование навыков и умений посредством многократного повторения и применения усвоенных знаний и способов действия через систему упражнений. Данные методы обладают рядом характеристик:

1) Знания предоставляются в готовом виде (учащиеся получают уже проверенные и общепризнанные алгоритмы, правила, формулы, схемы; материал подается систематизировано, без необходимости самостоятельного

поиска решений).

2) Преподаватель объясняет суть изучаемого материала (преподаватель структурирует и преподносит информацию в адаптированном для восприятия виде, подкрепляя теоретические положения наглядными примерами).

3) Закрепление знаний происходит за счет систематического повторения (регулярное возвращение к пройденному материалу, контроль степени усвоения через проверочные работы).

4) Развиваются умения к точному воспроизведению изученного.

Важная особенность этих методов – ограниченный объем содержания и сферы применения знаний. Они направлены на извлечение, понимание и выражение информации, заключенной в заданном объекте. Студенты выступают в роли скорее пассивных получателей знаний, нежели активных участников учебного процесса [2, с. 229]. Такой подход эффективен для формирования базовых навыков и умений, однако может существенно ограничивать развитие творческого мышления и способностей к критическому анализу.

Рассмотрим недостатки репродуктивных методов:

1) Чрезмерная нагрузка на память обучающихся. Из-за необходимости запоминания больших объемов информации происходит формальное заучивание без понимания сути материала. При таком подходе успешность обучения в значительной степени определяется особенностями памяти студента. Заучивание без осмысления содержания формирует поверхностное понимание предмета, что может стать причиной ошибок в профессиональной деятельности из-за отсутствия способности адаптировать знания к изменяющимся условиям.

2) При получении знаний в готовом виде наблюдается значительное снижение познавательной активности студентов. Происходит формирование пассивной позиции в учебном процессе и, как следствие, снижение мотивации к получению знаний.

3) Снижение концентрации внимания. Монотонность процесса обучения, длительное пассивное восприятие информации приводят к быстрому утомлению и снижению эффективности усвоения учебного материала.

4) Сложность объективной оценки качества обучения. В большинстве случаев преподаватели проверяют лишь объем усвоенной информации, а не глубину понимания материала, что способствует формированию неполных и поверхностных знаний.

5) Опора на заданные инструкции и недостаток самостоятельного анализа ситуаций приводят к сложностям в поиске оригинальных решений, проблемам при адаптации к новым условиям, что сказывается на карьерных возможностях.

Анализ современной образовательной практики показывает, что репродуктивные методы остаются доминирующими в сфере профессионального образования. Это приводит к сдерживанию творческого потенциала обучающихся, формирует пассивное отношение к обучению, снижает познавательный интерес и тормозит развитие критического мышления, препятствуя формированию навыков самостоятельного решения проблем.

Современные работодатели предъявляют высокие требования к молодым специалистам, ожидая от них не только теоретической базы, но и практических навыков её применения в нестандартных ситуациях, способностей к командной работе и стремления к самообразованию.

Для разрешения существующих противоречий необходимо внедрение активных методов обучения, создание условий для развития компетенций и обновление образовательного пространства [3, с. 152].

1) Активные методы обучения:

- Проектное обучение позволяет объединить теорию и практику посредством реализации проектов.
- Кейс-методы стимулируют аналитическое мышление и критическую оценку решений на основе реальных ситуаций.

- Проблемное обучение развивает навыки поиска и решения проблем.
- Интерактивные технологии способствуют созданию динамичной среды обучения, обеспечивая высокий уровень вовлеченности.

2) Компетентностный подход:

- Формирование профессиональных компетенций включает получение углубленных знаний в конкретной области и развитие специализированных умений.

- Развитие «гибких навыков» предполагает формирование коммуникативных, организационных и лидерских качеств, способствующих успешной адаптации в профессиональной среде.

- Ориентация обучения на практику обеспечивает объединение теоретических знаний с практическими навыками посредством выполнения практических заданий и прохождения стажировок в организациях.

3) Совершенствование образовательной среды:

- Использование цифровых инструментов включает внедрение современных информационных технологий для повышения эффективности образовательного процесса.

- Создание благоприятных условий для самостоятельной деятельности мотивирует студентов к самообразованию, а также способствует развитию независимости и ответственности.

- Организация практико-ориентированного обучения позволяет применять освоенные теоретические знания в реальных рабочих ситуациях, ускоряя и усиливая процесс их усвоения.

Все перечисленные меры направлены на создание современной, гибкой и эффективной образовательной системы, способной адекватно реагировать на вызовы и требования современного общества.

Таким образом, преобладание репродуктивных методов обучения является серьезной психолого-педагогической проблемой современного образования. Её решение требует комплексного подхода, включающего

обновление учебных планов, применение современных методов обучения и создание благоприятных условий для развития творческих способностей обучающихся. Такой подход поможет подготовить профессионалов, способных успешно решать сложные задачи в быстро меняющихся условиях современного мира.

Литература:

1. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – Москва : Издательство Академия, 2002. – 576 с.
2. Сальманов, И. Ф. Методические аспекты изучения вопросов профилактики и противодействия экстремизму на дисциплинах правовой направленности в образовательных организациях среднего профессионального образования / И. Ф. Сальманов, И. А. Биккинин // Этнопедагогика как ресурс воспитания и становления личности через приобщение к традиционной родной культуре (XIX Акумуллинские чтения): материалы Международной научно-практической конференции, Уфа, 29 ноября 2024 года. – Уфа : Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2024. – С. 229–230.
3. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Н. В. Бордовская, Л. А. Даринская, С. Н. Костромина [и др.] ; под редакцией Н. В. Бордовской. – Москва : КноРус, 2020. – 432 с.
4. Сытина, Н. С. Теория и технологии обучения : решение профессиональных задач / Н. С. Сытина. – Уфа : Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2017. – 186 с.

Об авторах:

Бажина Ирина Анатольевна, студент, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия, bazina2001@yandex.ru

Биккинин Ирек Анасович, профессор, доктор юридических наук, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия, bikkinin@mail.ru

About the authors:

Irina A. Bazhina, Student, Bashkir State Pedagogical University named after. M. Akmully, Ufa, Russia

Irek A. Bikkinin, Professor, Doctor of Law, Bashkir State Pedagogical University named after. M. Akmully, Ufa, Russia

УДК 159.9

Балобанова М.Н., Коновалова Е.В.

Влияние стилей семейного воспитания на агрессивное поведение подростков

Статья посвящена вопросам, касающимся изучения особенностей стилей семейного воспитания, проявлений подростковой агрессии. Описаны основные стили семейного воспитания, их воздействие на формирование личности подростка. Акцентируется внимание на том, что дисфункциональные стили семейного воспитания способствуют усилению агрессивных тенденций, тогда как демократический стиль способствует гармоничной социализации личности подростка.

Ключевые слова: стили семейного воспитания, агрессивность, подростковый возраст, семейная микросреда.

Margarita N. Balobanova, Elena V. Konovalova

The Influence of Family Upbringing Styles on Aggressive Behavior of Adolescents

The article is devoted to the issues concerning the study of the features of family upbringing styles, manifestations of adolescent aggression. The main styles of family upbringing are described, their impact on the formation of the adolescent personality. Attention is focused on the fact that dysfunctional family upbringing styles contribute to the strengthening of aggressive tendencies, while the democratic style contributes to the harmonious socialization of the adolescent personality.

Keywords: family upbringing styles, aggression, adolescence, and family microenvironment.

Подростковый возраст представляет собой критический онтогенетический период, характеризующийся значительными психофизиологическими трансформациями. Данный этап сопровождается не только интенсивными физиологическими изменениями, но и активным процессом самоидентификации, формированием потребности в автономии и повышенной аффективной лабильностью. Нередко в данный возрастной период у индивидов обоего пола проявляются паттерны агрессивного поведения, которые выражаются в повышенной конфликтности, применении вербальной или физической агрессии в целях отстаивания собственной позиции.

Одним из ключевых детерминирующих факторов формирования личностных характеристик в подростковом возрасте является семейная микросреда. Именно в контексте семейного взаимодействия происходит интериоризация базисных принципов межличностных отношений, а также освоение социокультурных норм и адекватных стратегий эмоциональной экспрессии. Следовательно, применяемые в семье воспитательные стратегии оказывают прямое влияние на формирование агрессивных паттернов поведения у подростка или, напротив, способствуют развитию навыков эмоциональной саморегуляции и освоению конструктивных коммуникативных приемов.

Среди отечественных психологов, занимавшихся исследованием влияния стилей семейного воспитания на агрессивность подростков, выделяются А.Н. Елизаров, О.А. Карабанова, А.А. Реан, Н.В. Рыбакова, Е.О. Смирнова, А.С. Спаваковская, Д.И. Фельдштейн др.

А.Н. Елизаров исследовал взаимосвязь стиля родительского воспитания и проявления агрессии у детей и подростков. Описал типы семей, способствующие формированию деструктивного поведения, выделив характерные черты родителей, провоцирующих агрессию у ребенка. Его исследования показали, что гиперконтроль, эмоциональная холодность и чрезмерная требовательность приводят к повышению уровня подростковой агрессии. А.А. Реан разработал концепцию социальной перцепции подростка, согласно которой восприятие ребенком семьи оказывает значительное влияние на развитие личностных качеств, включая склонность к агрессии. А.А. Реан выявил, что негативное отношение родителей друг к другу и отсутствие взаимопонимания повышают вероятность возникновения агрессивных форм поведения среди подростков. Н.В. Рыбакова изучала роль детско-родительских взаимоотношений в формировании антисоциального поведения у подростков. Подчеркивала важность принятия и поддержки со стороны взрослых членов семьи для снижения риска развития агрессивных реакций. Исследования Н.В. Рыбаковой показывают, что наиболее агрессивны дети из семей с противоречивым стилем воспитания («неустойчивое поведение»). Труды Д.И. Фельдштейна посвящены вопросам социализации и формирования нравственных ценностей подростков. Д.И. Фельдштейн рассматривал проблему семейной среды как ключевого фактора, определяющего направленность личности. Он отмечал, что низкий уровень психологической компетентности родителей способствует возникновению конфликтных ситуаций и росту детской агрессии. Е.О. Смирнова и О.А. Карабанова исследовали особенности семейного воспитания и их связь с развитием детской агрессии. Они отмечали, что гиперопека и чрезмерная требовательность могут способствовать формированию агрессивных черт у подростков [3].

Авторитарный, демократический и попустительский стили воспитания были выделены американским психологом Д.Баумриндеще в конце 1960-х годов. Авторитарный стиль воспитания, подробно описанный в работах А. Адлера и С. Бэмптон [1; 2] характеризуется высоким уровнем родительского контроля и императивными требованиями безусловного подчинения. Родители, практикующие данный стиль воспитания, минимизируют предоставление рациональных объяснений своим директивам, акцентируя внимание на безоговорочном исполнении предписаний. Педагогический процесс преимущественно базируется на применении дисциплинарных взысканий и ограничительных мер, с ограниченным использованием открытого диалога и совместного принятия решений.

Для подростков данный воспитательный метод зачастую является предиктором внутриличностного дискомфорта и психологического напряжения. В подростковом возрасте, характеризующемся активным формированием личностной автономии и идентичности, чрезмерный родительский контроль воспринимается как ограничение свободы и ущемление индивидуальной субъектности. Вследствие этого может возникать протестное поведение, которое потенциально проявляется в различных формах агрессивных реакций – от вербальных конфронтаций до физических столкновений.

Реакции подростков на авторитарное воспитание демонстрируют значительную вариативность, детерминированную индивидуально-психологическими особенностями. Индивиды с высоким уровнем самозффективности и развитой инициативностью склонны к проявлению открытого протеста и прямой агрессии. В то же время, подростки с низкой самооценкой и повышенной неуверенностью в себе могут демонстрировать внешнее согласие и конформность, однако при этом аккумулировать внутреннее недовольство и скрытую враждебность. Данные внутренние конфликты впоследствии могут проявляться в форме пассивной агрессии, аутоагрессивного поведения или генерализованной межличностной неприязни. Таким образом, авторитарный подход к воспитанию является значимым фактором, коррелирующим с повышением уровня враждебности и конфликтности в подростковом возрасте.

Теоретические концепции и эмпирические данные указывают на демократический стиль воспитания как наиболее адаптивный и продуктивный. В семьях, придерживающихся данной стратегии, родители проявляют уважение к самостоятельности и уникальности ребенка, учитывая его точку зрения при принятии решений, параллельно устанавливая четкие и разумно аргументированные границы поведения. Такой подход не освобождает подростка от ответственности, но стимулирует развитие когнитивных навыков принятия решений и осмысления их потенциальных последствий [4]. Данный аспект приобретает особую важность в подростковом

возрасте, поскольку восприятие собственной значимости и влияния на принятие решений снижает потребность в утверждении своей позиции посредством агрессивных поведенческих актов. Демократическая семейная среда способствует развитию механизмов аффективной саморегуляции и овладению эффективными способами межличностного урегулирования конфликтов.

Родители, практикующие попустительский стиль воспитания, демонстрируют минимизированную степень вовлеченности в жизненные процессы подростка. Они склонны игнорировать девиантные поведенческие проявления, вместо того чтобы устанавливать нормативные регуляции и осуществлять поведенческий контроль. Эти паттерны могут быть обусловлены либо высокой родительской занятостью, либо стремлением к реализации неиерархической, равноправной модели детско-родительских отношений, исключающей авторитарное позиционирование [3]. На поверхностном уровне подросток в подобной семейной среде может воспринимать ситуацию как благоприятную и лишённую ограничений. Однако дефицит четко обозначенных границ и правил поведения приводит к негативным последствиям. Подросток, не адаптированный к нормативным ограничениям в семейном контексте, демонстрирует сниженную социальную компетентность и адаптивность в более широком социуме. В подобных сценариях агрессия трансформируется в компенсаторный механизм для преодоления фрустрации, при столкновении с внешними социальными нормами и ограничениями индивид может реагировать аффективными вспышками. Дополнительно, попустительский стиль ассоциируется с недостаточным развитием механизмов поведенческой и эмоциональной саморегуляции. Дефицит освоенных стратегий аффективного контроля в семейном кругу приводит к повышенной склонности подростка к импульсивным поведенческим актам и межличностным конфликтам.

Неупорядоченный подход к воспитанию характеризуется отсутствием последовательности. Сегодня родитель может быть строгим и наказывать, но завтра закрывает глаза на аналогичное поведение. В подобных семьях часто отсутствует четкий план действий, что приводит к непониманию со стороны ребенка относительно правил и ожиданий. Подростки, воспитывающиеся в обстановке хаоса и непредсказуемости, испытывают повышенный уровень тревоги. Из-за отсутствия четких ориентиров и ощущения стабильности, они склонны реагировать на проблемы агрессивными вспышками. Агрессия становится своеобразной формой защиты от неопределенности. Особенно сложным положение становится, когда родители демонстрируют противоположные подходы: один разрешает, другой запрещает. Это вызывает внутренний диссонанс и усиливает агрессивное поведение. Чрезмерная опека в воспитании подразумевает усиленную заботу и контроль. Родители стремятся предвидеть все нужды подростка, самостоятельно разрешая его проблемы, фактически живя его жизнью. Как следствие, подросток не приобретает навыков самостоятельного преодоления трудностей.

С одной стороны, в таких семьях подросток ощущает заботу и любовь. Однако, с другой стороны, он лишен свободы, столь важной в этом возрасте. Излишняя опека может порождать чувство беспомощности, неуверенности и зависимости от родителей. Попытки проявить самостоятельность могут выливаться в агрессию как ответ на контроль.

Важно подчеркнуть, что формирование личности подростка — это сложный и многогранный процесс, в котором семья играет ключевую, но не единственную роль. Влияние оказывают также сверстники, школа, средства массовой информации и культурные ценности общества. Подростковый период, сам по себе, характеризуется гормональными изменениями, поиском идентичности и стремлением к независимости, что может приводить к эмоциональной нестабильности и конфликтности.

Понимание причин подростковой агрессии требует комплексного подхода, учитывающего не только стиль воспитания, но и индивидуальные особенности подростка, его темперамент, уровень социальной адаптации и наличие психоземotionalных проблем. В некоторых случаях агрессивное поведение может быть симптомом более серьезных расстройств, требующих профессиональной помощи психолога или психотерапевта.

Эффективные стратегии предотвращения агрессии включают в себя обучение родителей конструктивным методам общения и дисциплины, развитие у подростков навыков саморегуляции и эмоционального интеллекта, а также создание в школе и семье атмосферы взаимного уважения и поддержки. Важно научить подростков выражать свои эмоции приемлемым образом, решать конфликты мирным путем и обращаться за помощью при необходимости.

Следует отметить, что профилактика подростковой агрессии — это общая задача семьи, школы и общества. Только совместными усилиями можно создать благоприятную среду для развития здоровой и уравновешенной личности, способной к конструктивному взаимодействию с окружающим миром.

Литература:

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – Москва : Прогресс, 1997. – 304 с.
2. Бэмптон, С. Родительские стили воспитания и их влияние на подростков / С. Бэмптон. – Москва : Академия, 2012. – 240 с.
3. Степанова, С. С. Стратегии семейного воспитания : методика диагностики / С. С. Степанова, И. И. Махонина. – Казань : КГУ, 2004. – 92 с.
4. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Академия, 2008. – 384 с.

Об авторах:

Балобанова Маргарита Николаевна, студент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, balobanova.rita@mail.ru

Коновалова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, ele4621@yandex.ru

About the authors:

Margarita N. Balobanova, Student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Elena V. Konovalova, Candidate of Pedagogical Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 37.036.5

Большакова С.В.

Технологии развития креативности учителя изобразительного искусства

В статье изложены теоретические и эмпирические данные о путях развития педагогической креативности будущего учителя изобразительного искусства как фактора его готовности к эффективной профессиональной деятельности в общеобразовательной школе. Показано, что проектная технология стимулирует креативное мышление студента и подкрепляет готовность к преподаванию изобразительного искусства в школе.

Ключевые слова: будущий учитель изобразительного искусства, педагогическая креативность, учебный проект, креативное мышление.

Svetlana V. Bolshakova

Technologies of Development of Creativity of the Teacher of Fine Arts

The article presents theoretical and empirical data on the ways of developing the pedagogical creativity of a future teacher of fine arts as a factor of his readiness for effective professional activity in secondary schools. It is shown that the project technology stimulates the creative thinking of the student and reinforces the willingness to teach fine arts at school.

Keywords: future teacher of fine arts, pedagogical creativity, educational project, creative thinking.

Развитию профессиональной готовности учителя эффективно реализовывать установки образовательного стандарта уделяется значительное внимание. Одним из профессионально-личностных качеств и «гибких навыков», способствующих успешной педагогической деятельности, является креативность. В предметной области «Искусство» обучение изначально связано с творческой сферой, поэтому для учителя изобразительного искусства развивать креативные умения необходимо.

Обзор литературы по данному вопросу (Г.Ю. Ксензова, Т.Ф. Башина, И.Е. Брякова) обнаружил, что понятие педагогической креативности рассматривается в тесной связи с личностными характеристиками учителя, оно как «свойство личности проявляется в ситуации неполноты или недостоверности информации» [2, с. 312]. Психологический аспект готовности учителя к профессиональной деятельности во взаимосвязи с его художественными способностями подробно изложен в исследовании Т.М.Харламовой, на основании которого она выводит тезис: «обнаруживается определенная автономия «креативности» в целом от комплекса художественных способностей. Данный эффект /.../ можно объяснить спецификой профессиональной деятельности учителя изобразительного» [7, с. 38]. Усложнение условий преподавания и возрастания требований к учителю создает запрос на его неординарные ресурсы и комбинаторные умения.

В.В. Утемов определяет, что «становление креативной личности можно определить, как формирование и развитие личности, адекватной выполняемой творческой деятельности и получаемым творческим результатам. Темп и траектория этого процесса детерминируются биологическими и социальными факторами, собственной активностью личности и ее креативными качествами, а также обстоятельствами, жизненно важными событиями и профессионально обусловленными факторами. Возникает тесная взаимосвязь становления креативной личности и креативного образования» [6, с.13].

В наших публикациях результатов исследований студенческой проектной группы (А.О. Моисеева, 2022; Ю.В. Щербинина, 2022; С.В. Большакова, 2023) определено, что педагогическая креативность – «это профессиональная способность учителя, проявляющаяся в его умении реализовывать цели и задачи предметного обучения и воспитания школьника в любой учебной ситуации, сохраняя в фазе ее внезапного изменения педагогически результативный контроль» [1, с. 28], обозначены проблемные направления подкрепления профессиональной

готовности учителя ИЗО к работе в школе, в частности:

-подготовка дидактических материалов к уроку в соответствии с конкретной необходимостью учебного коллектива;

-встраивание цифровых технологий в художественное в обучение школьников.

Исследование опирается на результаты разработки и реализации учебно-творческих проектов, выполненных обучающимися 4 курса (ФМИИИ НГПУ) в рамках дисциплины «Творческая, исследовательская и проектная деятельность», а также на данные опроса студентов, проведенного по завершению проектов.

Исследователи проблем и перспектив учительской готовности к преподаванию художественной культуры (Е. Щербинкина, Р.А. Мендешева, Т.М. Кожагулов) отмечают необходимость развития таких личностных свойств учителя как гибкость, мобильность, открытость – компонентов креативности, обеспечивающих психологическую основу творческой профессии.

Обозначим отправной исследовательский тезис, доказанный в исследовании Т.М. Харламовой: «На этапах профессиональной педагогической деятельности происходит активное развитие таких компонентов креативности, как способность создавать большое количество осмысленных идей, гибкость мышления, умение давать необычные, уникальные ответы, требующие творческого потенциала» [7, с. 40]. Организации обучения, позволяющей развить все указанные признаки креативности, соответствует проектный метод.

В подготовке педагогов-художников также реализуется учебное проектирование – все проекты были индивидуальными, семестровыми.

М.В. Климова и В.А. Мальцева разработали схему деятельности креативного специалиста, в которой иерархически выстроен путь от замысла до воплощения: самостоятельная постановка задачи; выбор инструмента решения; генерация нового знания; продукт [4, с.5]. Технология проектной деятельности:

-обнаружение студентами проблем в преподавании предмета ИЗО в 5-7 классах исходя из опыта пройденных педагогических практик – групповое обсуждение;

-генерация идей по выходу из обнаруженной проблемы (ситуации) на уроке ИЗО по технологии «мозговой штурм»;

-формулировка конкретных проектных заданий и задач для исполнения;

-распределение тематики проектов между участниками группы (в соответствии с интересами и возможностями самих студентов);

-индивидуальный анализ материалов – литература, прототипы, опыт учителей;

-обсуждение вариантов решения проблемы – технология «Круглый стол»;

-выполнение проекта, апробация (по возможности) в школе;

-оформление и защита проекта.

Студентами обнаружено семь групп дидактических проблем и дефицитов, которые были исследованы, раскрыты и решены в последующей проектной работе (Таблица 1).

Психологи, исследовавшие феноменологию творческого и креативного мышления (Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская А.И. Савенков и др.) выделяют в нем продуктивность, оригинальность, вовлеченность, умение конструктивно реагировать на проблему. В становлении педагогической креативности учителя ИЗО учеными (В.А. Мальцева, М.В. Климова) и практиками (Т.А. Пластинина) также подчеркнута роль креативного мышления, но согласно их исследованиям, оно в большей степени связано с воображением, вариативностью идей и замыслов, практической направленностью мысли: «креативное мышление – способность к разработке и практическому применению новых технологий, интенсифицирующих все виды деятельности» [4, с. 6].

С.А. Еланцева, раскрывая психологические аспекты профессиональной подготовки будущего учителя, указывает, «что формирование профессиональных качеств процесс одновременно и стихийный и организованный, т.е. трудно диагностируемый, его результаты удалены во времени» [3, с. 127]. Исследователь в качестве «болевых точек» готовности к работе в школе называет низкую мотивацию выпускников вузов. По нашим наблюдениям и опыту работы на факультете искусств ведущим принципом повышения готовности студента к преподаванию в общеобразовательной школе является «укрепление» сильных сторон личности и ее компетентностного профиля (деятельностного, коммуникативного, методического, культурно-творческого). В проектной форме обучения личностный ресурс становится опорой для расширения профессионального определения и реализации.

Деятельностный, практический компонент креативной подготовки будущего учителя ИЗО связан с методическим. ИЗО-деятельность предполагает конкретную реализацию идей и замыслов в самых разнообразных материалах, поэтому овладение новыми операциями, техниками, инструментами, включая цифровые (креативные мультимедиа-технологии) дают педагогическую уверенность учителю, позволяет ему быть вариативным в сложных ситуациях.

Большинство студенческих проектных разработок (80%) имели цифровое сопровождение (игры, презентации, технологические карты, цифровые пособия и буклеты). По завершении проекта был проведен опрос студентов (n = 15). Результаты его подтверждают целесообразность использования учебного проекта в стимулировании педагогической креативности будущего учителя ИЗО. Студенты показали высокую степень вовлеченности в проекте (73,3%) – Рис.1.

В проектных заданиях обучающиеся использовали следующие креативные технологии: клоун-педагогика, театральные технологии, игровые технологии, «мозговой штурм», арт-педагогика, геймификация, ТРИЗ, ИКТ, интеллект-карта, лэпбук. Это отражено в результатах опроса (Рис. 2).

Степень готовности к педагогической деятельности студенты обозначили достаточно высоко – 86,7%.

Это следует, что в курсе вузовских дисциплин дается необходимый задел креативных навыков и компетенций обучающихся. Вопрос реального трудоустройства выпускников вуза, готовых работать в школе, но избегающие этого выбора, находится за рамками нашего исследования.

13. Вы с увлеченностью работали над художественно-творческим проектом?

15 ответов

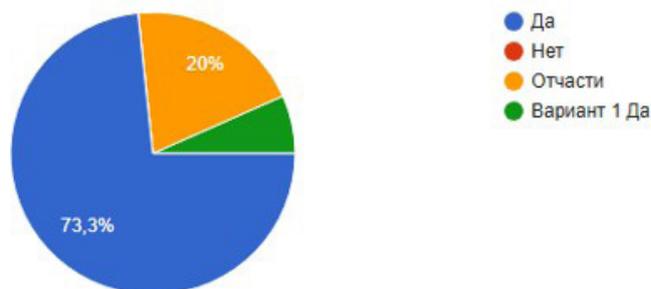


Рисунок 1 - Диаграмма вовлеченности студентов в проектную работу

17. Использовали ли Вы оригинальные идеи и креативные решения в процессе выполнения проекта?

15 ответов

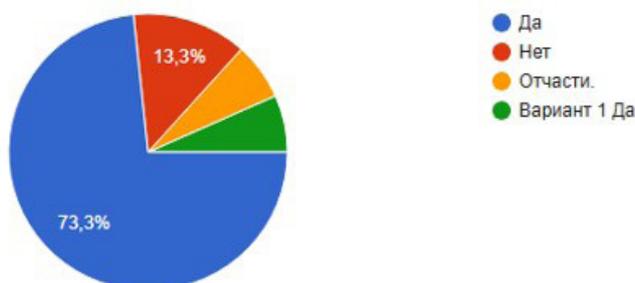


Рисунок 2 - Диаграмма использования креативных решений в проектной работе

11. Считаете ли Вы себя способными преподавать сейчас какие-либо виды творческой деятельности обучающимся (школьникам)?

15 ответов

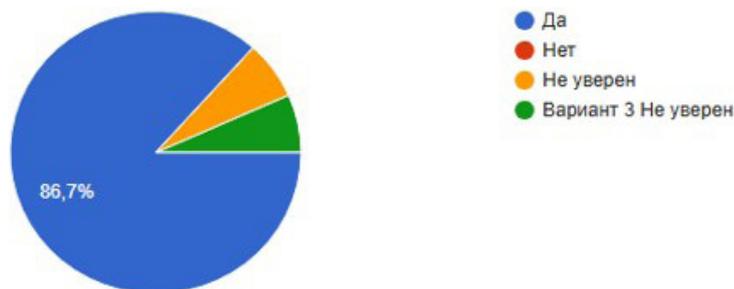


Рисунок 3 - Диаграмма готовности обучающихся к преподавательской деятельности

Таблица 1

Проблемы и темы проектных разработок студентов 4 курса

№	Проблемы и дефициты в преподавании предмета «Изобразительное искусство» (5-7 класс)	Темы проектного исследования
1.	Дефицит наглядных пособий (объемных).	«Изготовление наглядных пособий для натурального рисования» (объемные модели).
2	Межпредметные связи: недостаток интегрированных технологий.	Театральные технологии на уроке ИЗО «Театр теней» (5 класс). Театральные технологии «Школьный театр».
3	Культурологическая безопасность школьников: снижение интереса к чтению; слабое знание отечественного фольклора, национальных традиций; не понимание современного искусства; культурные барьеры в общении с детьми мигрантов.	Методическая разработка для школьников 5 класса «По дороге в мир» для развития читательской грамотности (на основе русских сказок). Наглядное пособие: «Татарские традиции в искусстве и культуре, 5 класс» (лэпбук). Просветительский проект: «Что такое современное искусство?» (7 класс). Проект по преодолению культурных различий: тема «Праздник» (мастер-класс).
4	Проблемы обучаемости школьников: концентрация внимания у на уроке, ручная умелость.	Разработка игровых приемов по развитию внимания «Сборник дидактических игр» Проект «Азы черчения» (лэпбук).
5	Выработка оригинальных КИМ, удобных проверочных заданий.	Формы и технологии проведения экспресс-выставок на уроке ИЗО. Проект КИМ «ЕГЭ по ИЗО в 6 классе». Проект рабочей тетради по ИЗО в 5 классе.
6	Цифровое обеспечение: перебои с Интернетом, дефицит программного обеспечения.	Методическая разработка «Урок ИЗО без цифрового сопровождения» в 6 классе. «Преодоление дефицитов программного обеспечения 3D-моделирования на уроке ИЗО в 7 классе». Цифровое дидактическое пособие «ИИ-приемы на уроке ИЗО» (игра-презентация)
7	Профориентация обучающихся в профессиях, связанных с креативными индустриями.	Профориентационный проект: «Мир творческих профессий» (лэпбук).

Литература:

1. Большакова, С. В. Педагогическая креативность в структуре профессиональной подготовки учителя / С. В. Большакова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – Том14, № 3-2. – С. 27-36.
2. Брякова, И. Е. Креативная компетентность педагога – новый вектор развития образования / И. Е. Брякова // Педагогический ИМИДЖ. – 2019. – № 3 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnaya-kompetentnost-pedagoga-novyy-vektor-razvitiya-obrazovaniya> (дата обращения: 03.10.2025).
3. Еланцева, С. А. Психологические аспекты профессиональной подготовки будущего учителя / С. А. Еланцева // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 125–130. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-professionalnoy-podgotovki-buduschego-uchitelya> (дата обращения: 02.10.2025).
4. Климова, М. В. К вопросу о формировании креативного мышления у будущих педагогов художественного профиля / М. В. Климова, В. А. Мальцева // Общество : социология, психология, педагогика. – 2019. – № 8. – С.1-7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-kreativnogo-myshleniya-u-buduschih-pedagogov-hudozhestvennogo-profilya>(дата обращения: 01.10.2025).
5. Мендешева, Р. А. Готовность будущего учителя изобразительного искусства к воспитанию

гуманистической культуры подростка / Р. А. Мендешева, Т. М. Кожугулов // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 4-4. – С. 980-985. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31310>

6. Утемов, В. В. *Креативная педагогика : учебник для вузов* / В. В. Утемов, М. М. Зиновкина, П. М. Горев. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 237 с. –

URL: <https://urait.ru/bcode/565081>(дата обращения: 04.10.2025).

7. Харламова, Т. М. *Креативность в структуре художественных способностей учителя изобразительного искусства* / Т. М. Харламова // *Психологические исследования*. – 2010, № 3 (11). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.10.2025).

Об авторе:

Большакова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, bolshakov30@rambler.ru

About the author:

Svetlana V. Bolshakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 37.015.31

Киселева А.М., Щербакова Н.Е.

Роль тайм-менеджмента в развитии успешности старшекласников и студентов

Статья посвящена актуальной проблеме роли тайм-менеджмента в развитии успешности старшекласников и студентов. В современной образовательной среде, которая наполнена многозадачностью, информационной перегрузкой и стрессом, грамотное распределение времени является ключевым фактором в успешности старшекласников и студентов. Не овладев навыками тайм-менеджмента, студенты и старшекласники не смогут грамотно распределить нагрузку между учебной и личной жизнью.

Ключевые слова: тайм-менеджмент, успешность, старший школьный возраст, студенты, самоорганизация, планирование.

Arina M. Kiseleva., Natalya E. Shcherbakova

The Role of Time Management in the Development of Success of High School Students and Students

The article is devoted to the urgent problem of the role of time management in the development of success of high school students and students. In today's educational environment, which is filled with multitasking, information overload and stress, the competent distribution of time is a key factor in the success of high school students and students. Without mastering time management skills, students and high school students will not be able to competently distribute the load between study and personal life.

Keywords: time management, success, high school age, students, self-organization, planning.

Тайм-менеджмент (англ. timemanagement- «управление временем») - это система методов и принципов по организации времени, направленная на повышение эффективности его использования для достижения личных, учебных и профессиональных целей. Для старшекласников и студентов тайм-менеджмент особенно важен, поскольку им необходимо совмещать семью, учебу, подготовку к экзаменам, хобби и личную жизнь.

Существуют следующие основные принципы тайм-менеджмента [1]:

1. Постановка целей. При формулировке цели обдумываются конкретные ценности человека, а также ключевые области/
2. Планирование. Комплексный процесс, позволяющий грамотно распределить дела и задачи на день, неделю, месяц.
3. Приоритизация. Умение разделять дела на срочные и важные; несрочные, но важные; срочные, но неважные; несрочные и неважные.
4. Делегирование. Не все задачи следует делать самому иногда проще попросить о помощи других людей или

вовсе отказаться от малозначимых дел.

5. Баланс между работой и отдыхом. Следует совершать небольшие запланированные перерывы во время работы. Также во время перерыва следует переключиться от рутины, чтобы восстановить силы.

Так, для учащихся успешность может выражаться в следующих критериях:

1. Академическая успеваемость. Систематизированный и скорректированный учебный процесс.
2. Саморазвитие и приобретение практических навыков.
3. Подготовка к будущей профессии. Распределение времени на развитие компетенций необходимых определенной профессиональной деятельности.
4. Социальная адаптация. Выработка навыков стрессоустойчивости, командной работы и ответственности.
5. Баланс между учёбой и личной жизнью. Умение достаточно отдыхать и продуктивно работать.

Тайм-менеджмент, определенный как система методов и принципов по организации времени, играет ключевую роль в достижении личных, учебных и профессиональных целей. Влияние тайм-менеджмента на успешность старшеклассников и студентов выражается в следующих критериях:

1. Академическая успеваемость. У студентов и старшеклассников улучшается концентрации и внимания. Это связано с выработкой навыка планирования, что впоследствии снижает когнитивную перегрузку [2].

2. Снижение стресса и тревожности. При овладении навыками эффективного распределения времени у студентов и старшеклассников формируются важные учебные привычки, уменьшается риск эмоционального выгорания, появляется чувство уверенности в своих силах и возможностях.

3. Развитие профессиональных компетенций. С помощью навыков управления временем старшеклассники и студенты способны грамотно разбивать сложные задачи на несколько этапов, работать в условиях многозадачности и адаптироваться к динамичной среде современного мира[3].

4. Формирование зрелости. Старшеклассники и студент оптимизируют такие качества как ответственность, самодисциплина и целеустремленность, которые являются показателями зрелости.

5. Личностное развитие. Усвоив навыки тайм-менеджмента старшеклассники и студенты совершенствуют волевые качества. Так, улучшается самостоятельность, способность к саморефлексии и самоактуализации.

6. Социальная активность. Студенты и старшеклассники без труда могут принимать участие в волонтерстве, массовых мероприятиях, общественной жизни учебного заведения. Впоследствии овладевая навыками эффективной групповой работы и коммуникации.

7. Психологическое благополучие. У студентов и старшеклассников формируются такие положительные стороны: эмоциональная стабильность, стрессоустойчивость, адекватная самооценка.

Для выявления уровня компетентности во времени старшеклассников и студентов был проведен тест «Персональная компетентность во времени»

(Л.В. Куликов, 1995). По результату тестирования старшеклассников был сделан вывод: недостаточная компетентность во времени была зафиксирована у 4,8%, т.е. школьникам необходимо формировать базовые навыки тайм-менеджмента для дальнейшей успешной жизни. Низкие показатели были зафиксированы у 23,8% учащихся, это свидетельствует о том, что данная группа старшеклассников неэффективно справляется с учебной и эмоциональной перегрузкой и имеет трудности в самоорганизации. В средней категории находится 61% старшеклассников, можно предположить, что у данной группы сформированы базовые навыки тайм-менеджмента, однако могут возникать трудности в распределении времени между учёбой и личной жизнью. 9,5% продемонстрировали высокую компетентность. Можно сделать предположение, что у данной группы сформированы базовые навыки тайм-менеджмента, однако для того чтобы чётко следовать намеченной цели и добиваться успехов, их нужно совершенствовать.

По результату тестирования студентов был сделан вывод о том, что большинство студентов (61,9%) показали низкую компетентность, Эти показатели свидетельствует о том, что данная группа неэффективно справляется с учебной и эмоциональной перегрузкой. При таких условиях может возникнуть тревога, потеря мотивации и дефицит времени на личную жизнь и учебу. Среднюю компетентность проявляет 38,1% студентов, что может быть связано с адаптацией к новой образовательной среде и повышенной самостоятельностью. При совершенствовании навыков тайм-менеджмента можно добиться успехов в короткие сроки и с меньшими усилиями. Отсутствие высоких результатов (0%) в компетентности во времени подчёркивает необходимость обучения навыкам тайм-менеджмента в вузах.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что старшеклассники на протяжении всего школьного времени активно учатся самоорганизации в условиях высокой учебной нагрузки. У старшеклассников более структурированная среда из-за контроля со стороны учителей и родителей, ученики находятся на начальном этапе самодисциплины, но с полной свободой ещё не столкнулись. Студенты показали низкий уровень компетентности, что может объясняться переходом к новой жизненной фазе, необходимостью адаптации к изменённому распорядку и совершенствованию самостоятельности. Развитие тайм-менеджмента у студентов требует особого внимания, так как их текущие навыки могут быть недостаточны для совмещения учебной, социальной и личной деятельности.

Для выявления уровня стремления к успеху старшеклассников и студентов был проведён тест «Стремитесь ли вы к успеху?» (В. Кумар, 1995). По результату тестирования был сделан вывод, что обе группы проявили хорошую мотивацию (81% у старшеклассников, 95,2% у студентов). Это может свидетельствовать о сформированной потребности в достижении успеха, осознании ценности образования и самореализации. Однако у студентов реже встречается отличное стремление, чем у старшеклассников (4,8% против 19%). Это может свидетельствовать о том, что, несмотря на желание достигать целей и успеха, студенты чаще сталкиваются с трудностями в реализации

планов из-за недостаточной организованности. Различия в этом уровне стремления к успеху может быть связано с тем, что у старшеклассников преобладает цель поступления в вуз, мотивация получения профессии, а студенты, перейдя на новый уровень самостоятельности, зачастую вынуждены совмещать академическую нагрузку, работу, личную жизнь. У студентов может наблюдаться дисбаланс между целями и реальными ресурсами.

Исходя из опроса «Успешность старшеклассников», можно сделать вывод, что старшеклассники демонстрируют высокий уровень успешности в академической, личностной и профессиональной сфере, но сталкиваются с дефицитом времени и трудностями его эффективного распределения. С наибольшими трудностями старшеклассники сталкиваются в сферах социальной активности и профессиональном самоопределении, где многие учащиеся не успевают реализовывать свои потребности. Студенты демонстрируют умеренно высокий уровень успешности в академической, личностной и профессиональной сфере, но сталкиваются с дефицитом времени и трудностями его распределения. Средние результаты показали уровень успешности в психологическом благополучии. Наибольшие проблемы наблюдаются в социальной активности, где многие студенты не успевают реализовывать свои потребности.

Так, студенты и старшеклассники обладают потенциалом для успешной самореализации, однако сталкиваются с серьезными трудностями, стрессом и недопониманием. Ключевым фактором улучшения ситуации является развитие навыков эффективного управления временем (90,5% студентов и 85% старшеклассников признают его важность).

Перспективы нашего исследования связаны с углубленным изучением эффективности различных техник тайм-менеджмента, а также с формированием личностных стратегий управления временем с учетом особенностей учащихся.

Таким образом, формирование навыков тайм-менеджмента является важным условием успешности, которое способствует личностному и профессиональному развитию учащихся. Внедрение соответствующих программ в образование дает новые возможности для повышения эффективности обучения и подготовки учащихся к вызовам современного мира.

Литература:

1. Архангельский, Г. А. Тайм-драйв : как успевать жить и работать / Г. А. Архангельский. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2005. – 240 с.
2. Павлюк, М. А. Взаимосвязь успешности обучения старшеклассников и направленности мотивации к обучению / М. А. Павлюк // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня : способности, образование, профессионализм. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-uspeshnosti-obucheniya-starsheklassnikov-i-napravlenosti-motivatsii-k-obucheniyu/viewer> (дата обращения: 26.09.2025).
3. Селиванова, С. С. Формирование профессиональной идентичности студентов в вузе : социологический анализ / С. С. Селиванова // Теория и практика общественного развития. – 2020. – № 12 (154). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-identichnosti-studentov-v-vuze-sotsiologicheskii-analiz/viewer> (дата обращения: 25.09.2025).

Об авторах:

Киселева Арина Михайловна, студент, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия, akis2005@yandex.ru

Щербак Наталья Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия, stenyakova-n@mail.ru

About the authors:

Arina M. Kiseleva, Student, Penza State University, Penza, Russia

Natalya E. Shcherbakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Penza State University, Penza, Russia

УДК 37.078

Латыпов А.И.

К вопросу о взаимодействии школы с родительской общественностью в рамках социального партнерства

Данная статья посвящена описанию взаимодействия школы с родительской общественностью в соответствии с принципами социального партнерства. Изучена теоретическая сторона вопроса и приведен пример успешно организованного взаимодействия школы и родителей в рамках социального партнерства.

Ключевые слова: школа, родительская общественность, социальное партнерство, социальный заказ, задачи воспитания.

Azat I. Latypov

On the Issue of Interaction between Schools and the Parent Community Within the Framework of Social Partnership

This article examines school-parent interactions based on social partnership principles. It also examines the theoretical aspects of the issue and provides an example of successfully organized interaction between schools and parents within the framework of social partnership.

Keywords: school, parent community, social partnership, social mandate, educational tasks.

На протяжении всей современной истории, школа удовлетворяет важнейший социальный запрос – подготовка всесторонне развитой, психологически здоровой и социально активной личности к началу общественно полезной деятельности в социуме. В целях успешного достижения данного высокого результата, школа организует взаимодействие с различными представителями общественности, оказывающими значительное влияние на жизнь образовательной организации. В рамках сотрудничества со школой, представителями общественности могут выступать родители, общественные организации, представители бизнес-сообщества и предприятий, а также иные представители местного социума. Заинтересованные представители общественности (стейкхолдеры) поддерживают работу школы, положительно влияют на социализацию и воспитание обучающихся, отстаивают права и интересы всех участников образовательного процесса [2]. Грамотно выстроенное сотрудничество представителей общественности и образовательной организации ведет к успешному достижению поставленных воспитательных задач и выполнению поставленного государством и обществом социального заказа.

В процессе взаимодействия школы с общественностью, ключевым партнером, несомненно, является родительская общественность, связи с которой непосредственно влияют на успешность функционирования образовательной организации. Недостаточная налаженность отношений школы и родителей ведет к снижению результативности программы воспитания и совместных мероприятий, что может стать серьезным барьером перед воспитанием гармоничной личности, а это в свою очередь имеет далекоидущие последствия. Для предотвращения подобного сценария, взаимодействие школы с родительской общественностью должно проходить в рамках социального партнерства. В контексте образования, социальное партнерство имеет несколько определений, однако наиболее подходящим для данного исследования можно считать определение доктора экономических наук Бориса Михайловича Генкина: «социальное партнёрство — это идеология, формы и методы согласования интересов социальных групп для обеспечения их конструктивного взаимодействия» [1, с. 350]. В рамках социального партнерства, взаимодействие обеих сторон основано на взаимном уважении, равноправии, согласованности воспитательных действий и ориентации на достижение общих целей.

На формирование личности обучающегося влияют два субъекта воспитания. Первичным является семья, вторичным, но не менее значимым – школа. Лишь взаимодействие при полном и неукоснительном соблюдении принципов социального партнерства позволит организовать рабочее взаимодействие, даст возможность объективно оценить возможности и ресурсы обеих сторон, и, в конечном итоге, достигнуть поставленных задач воспитания.

Ярким примером успешной организации взаимодействия школы с родительской общественностью в рамках социального партнерства является система воспитательной работы в МАОУ «Гимназия №77» г. Набережные Челны (далее – гимназия). В рамках политики информационной открытости образовательных учреждений, гимназия публикует на своем сайте новости с прошедших в школе мероприятий, подкрепляемых фотоотчетом и достигнутыми результатами проведенных мероприятий. Также на сайте имеются документы, описывающие проводимую в гимназии воспитательную работу: рабочая программа воспитания, календарный план воспитательной работы, программа внеурочной деятельности "Разговоры о важном" и т.д. Данные документы позволяют родительской общественности оценить проводимую в гимназии воспитательную работу.

Ядром взаимодействия школы и родительской общественности является взаимодействие классного руководителя и родительского комитета класса. Родительский комитет играет роль посредника между школой и родительской общественностью. Родительский комитет выполняет несколько важных функций, таких как: помощь в организации воспитательного процесса, поддержка учителей, решение финансовых вопросов класса, защита прав и интересов обучающихся класса. Деятельность родительских комитетов гимназии проходит в рамках принципов социального партнерства, что в свою очередь приводит к успешной кооперации и выполнению поставленных задач воспитательной работы классов. Классные руководители и представители родительских комитетов, при активной поддержке заместителя директора по воспитательной работе, всегда помнят, что они работают над достижением единой цели, а именно – процветание образовательного учреждения и разностороннее развитие обучающихся гимназии [6].

В каждом классе есть не только родительский комитет, но и активные представители родительской общественности, предоставляющие поддержку и помощь в проведении различных мероприятий в индивидуальном порядке.

Главным мероприятием класса, проводимым в целях взаимодействия школы с родителями, является родительское собрание [3]. Родители информируются о собрании не позднее, чем за 3 дня до даты проведения. В ходе родительского собрания, классный руководитель знакомит родителей с новыми актами, принятыми в образовательном учреждении, разбирает текущие вопросы в классе и демонстрирует обучающие материалы для родителей, предоставленные заместителем директора по воспитательной работе [5]. В ходе собраний в гимназии ведется протокол, который пишется секретарем, выбранным из числа родителей класса, и подписывается председателем родительского комитета класса.

Взаимодействие школы и родителей также влияет и на результаты проведения ключевых мероприятий гимназии. 5 сентября 2024 в РФ праздновался международный день учителя. По традиции, в данный день обучающиеся и педагоги-организаторы готовят праздничный концерт для учителей и администрации гимназии. Помимо активной поддержки приготовлений к мероприятию, активные родители приняли непосредственное участие в концертной программе, подготовив выступление. Учителя музыки, английского языка и дети исполняли праздничную песню, в то время как родители танцевали на сцене. По завершению выступления, зрительский зал наполнился овациями. Данный номер стал настоящим символом синтеза школы и родительской общественности.

Также представители родительской общественности принимают активное участие в различных мероприятиях, направленных на сплочение как внутри класса, так и внутри семьи. Примерами подобных мероприятий могут послужить конкурсы «Секреты дружного класса», «Зажигаем звезды» в рамках которых каждый обучающийся в классе осознает себя частью единой силы в процессе подготовки и выступления, а также классные встречи «Профессии наших родителей», в рамках которых повышается значимость родителей для ребенка и возникает чувство гордости за свою семью.

Кульминацией проводимой в гимназии воспитательной работы, можно считать ежегодный праздник «За честь гимназии». На данном мероприятии подводят итоги учебного года и чествуют лучших представителей гимназии в различных направлениях работы. За активную научную работу, участие в олимпиадах, спортивные достижения, социальные успехи, обучающихся награждают фирменными статуэтками и памятными подарками. Но не только обучающиеся получают награды – их также получают и родители. Благодарственные письма, грамоты и статуэтки выдаются самым активным представителям родительской общественности, внесшим значительный вклад в развитие и рост как самой гимназии, так и ее обучающихся. Доброжелательная обстановка, атмосфера радости и взаимного уважения, а также множество ярких номеров обучающихся, позволяет сделать данный праздник запоминающимся надолго. Проведение таких мероприятий при содействии родителей является отличным способом улучшения имиджа школы и позволяет повысить престиж гимназии на уровне города и Республики Татарстан, что позволяет привлечь в школу талантливых обучающихся и педагогов, а это же в свою очередь позволяет повысить качество социальной жизни и проводимой учебной и воспитательной работы в гимназии [4].

Таким образом, для реализации успешного взаимодействия школы с родительской общественностью, оно должно проходить в рамках социального партнерства. Взаимная открытость, уважение и скоординированные совместные действия позволяют выполнить все текущие задачи воспитания и, в результате, достигнуть высшей цели обучения в школе – формирования всесторонне развитой личности, обладающей не только качественными знаниями по различным предметам из школьной программы, но также и правильными моральными принципами, и ценностными установками, согласующимися с представлениями общества и государства, утвердившего социальный заказ.

Литература:

1. Генкин, Б. М. Экономика и социология труда : учебник для вузов / Б. М. Генкин. – 7-е издание, дополненное – Москва : Норма, 2007. – 448 с.
2. Косарецкий, С. Г. Что даёт участие общественности в управлении образованием / С. Г. Косарецкий, А. М. Моисеев, М. С. Байнова // Народное образование. – 2010. – № 5. – С. 55-60. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/что-dayot-uchastie-obschestvennosti-v-upravlenii-obrazovaniem> (дата обращения: 28.09.2025)
3. Любичкая, К. А. Коммуникация семьи и школы : ключевые особенности на современном этапе / К. А. Любичкая, М. А. Шакарова // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 196-214. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikatsiya-semi-i-shkoly-klyuchevye-osobennosti-na-sovremennom-etape> (дата обращения: 25.09.2025)
4. Сафина, А. М. Проектирование имиджа

- образовательной организации / А. М. Сафина, Г. М. Хафизова, Т. В. Гарнышева // Современная наука : актуальные проблемы теории и практики. Серия. Гуманитарные науки. – 2019. – № 9-2. – С. 111-115. – EDN LQNELX.
5. Сафина, А. М. Деятельность заместителя директора школы в условиях концепции модернизации российского образования / А. М. Сафина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Том 13, № 2-1. – С. 50-53.
6. Сафина, А. М. Факторы и барьеры творческой самореализации заместителя директора школы в условиях инновационной педагогической деятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А. М. Сафина // Казанский государственный университет. – Казань, 2003. – 18 с.

Об авторе:

Латыпов Азат Илдарович, магистрант, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, azat20000423@mail.ru

About the author:

Azat I. Latypov, Master's student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 159.92

Литвинко Е.М., Фединишина Л.А.

Влияние современных тенденций на психологическое развитие ребёнка дошкольного возраста

Данная работа посвящена влияниям мультимедийных гаджетов на психологическое развитие детей. В представленной статье анализируются основные факторы, влияющие на развитие дошкольников в эпоху цифровых технологий, а именно: взаимодействие с гаджетами, особенности воспитания, развитие речи и учебная нагрузка. В статье предложены методики изучения для обнаружения отрицательного воздействия бесконтрольного применения современных технологий и определенных воспитательных практик на психическое здоровье детей дошкольного возраста. Исследование содержит анализ полученных результатов и их толкование, направленные на создание практических советов для родителей и педагогов.

Ключевые слова: современный мир, современные тенденции, окружающий мир, технологии, гаджеты, зависимость, воспитание, развитие, родители, ребенок, дошкольник, нецензурные слова, сокращенные слова.

Elizaveta M. Litvinko, Lyudmila A. Fedinishina

The Influence of Modern Trends on the Psychological Development of Preschool Children

This article focuses on the impact of modern trends on the psychological development of preschool children. It explores key aspects of preschoolers' behavior related to modern technologies, gadgets, parenting, speech, and academic stress. The article presents research methods aimed at identifying the negative consequences of uncontrolled use of modern technologies and parenting approaches on preschoolers' mental development. It includes the analysis of collected data and its interpretation to provide recommendations for educators and parents.

Keywords: the modern world, modern trends, the world around us, technology, gadgets, addiction, education, development, parents, children, preschoolers, obscene words, abbreviated words.

В эпоху стремительного технологического прогресса, когда инновации глубоко проникают во все сферы жизни, включая образование и воспитание подрастающего поколения, вопрос о привязанности к электронным устройствам становится особенно острым в контексте социализации. С самых ранних лет дети все чаще сталкиваются со множеством гаджетов, таких как мобильные телефоны, планшеты и компьютеры, которые служат им не только для учебы, но и для развлечений и взаимодействия с другими людьми. В результате возникает двоякая ситуация, при которой процесс развития может быть как значительно улучшен, так и подвержен отрицательному влиянию злоупотребления технологиями.

Мы живём в XXI веке – это эпоха технологий. Компьютеры и интернет прочно вошли в нашу жизнь и стали

незаменимыми помощниками в учебе и работе, и даже частью нашего досуга. Цифровые устройства оказались также и в руках наших детей, что дало им возможность иметь доступ к любой информации, пробовать множество сетевых развлечений и круглосуточно общаться друг с другом [1;5]. В результате, родители нередко злоупотребляют технологиями, причем как в личных целях, так и в воспитании дошкольников. Это, в свою очередь, приводит к снижению качества воспитания и негативно сказывается на психическом здоровье детей. Таким образом, родители либо пренебрегают важными аспектами воспитания и развития ребенка, либо вынуждены обращаться к психологам и другим специалистам, стремясь исправить уже возникшие проблемы.

Возраст от 3 до 7 лет, называемый дошкольным, играет ключевую роль в становлении личности. Именно в это время ребенок усваивает основные модели поведения, налаживает контакты с окружающим миром, формирует начальное мировоззрение и развивает навыки, необходимые для успешной адаптации к школе и обществу. Важность этого этапа жизни отражается в различных аспектах: в физическом и умственном росте, а также в социальном и личностном формировании [4].

Основная проблема современного дошкольника — трудности в психологическом развитии, проблемы со здоровьем, трудности социализации и проблемы воспитания. Эти проблемы связаны с изменениями в окружающем мире, в методах воспитания в семье и в установках родителей. В результате страдает развитие самостоятельности, инициативности и произвольности ребенка, становления его творческих потенциалов, воображения и фантазии [2].

В своей профессиональной деятельности педагог, для психического развития ребенка, должен создавать ситуации успешности, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию развития, использовать современные образовательные технологии, повышать квалификацию, работать с родителями.

Родители для ребёнка — это самые близкие люди, составляющие основу его семьи. Они помогают ребёнку усвоить правила взаимодействий с окружающим миром и с другими людьми, освоить различные социальные роли. Кроме того они формируют умения и привычки, закладывают черты характера и программу его будущего жизненного успеха [3]. Но сейчас довольно большое количество родителей пренебрегают основами воспитания и подлинной заботы о будущем своих детей и их благополучии. К сожалению, не редко бывают случаи игнорирования детей и их интересов, допускаются перегрузки дошкольников развивающими и учебными нагрузками, чтобы они, по мнению родителей, были самыми лучшими. Отдельно следует сказать об удручающей ситуации, когда дети вынужденно живут в атмосфере постоянного негатива, грубости и нецензурной лексики со стороны родителей или законных представителей.

Обратим внимание на актуальные веяния времени. Сегодня наблюдается тенденция к более частому использованию электронных устройств, что приводит к предпочтению виртуальной реальности и, как следствие, к снижению социальной активности, а также к проблемам в психическом и физическом развитии.

Гаджет, будучи компактным устройством, призван облегчить и улучшить повседневную жизнь. Разнообразие гаджетов позволяет применять их практически в любой области.

Указанная зависимость и отчуждение от реального мира зачастую обусловлены дефицитом общения, недостатком эмоциональной близости в семье, когда родители не посвящают достаточно времени и внимания своим детям, не проявляют интерес к их внутреннему миру и эмоциональному состоянию. Это происходит, когда родители редко спрашивают о чувствах ребенка, о том, что его беспокоит, и самое главное, не умеют слушать и понимать его. [7]. Конечно, по указанной причине может развиваться не только зависимость от компьютерных игр и развлечений, но и различные формы отклонений в поведении. При этом также отсутствуют серьезные увлечения, интересы, хобби и желательные контакты с окружающим миром, отсутствие друзей [6].

Чтобы избежать негативных последствий, родителям стоит установить для детей четкие правила и временные границы пользования гаджетами, использовать приложения родительского контроля, вовлекать детей в другие занятия.

Сегодня для родителей есть несколько причин для обоснованных, по их мнению, нагрузок в развитии и учебе. Есть родители, которые косо смотрят на других детей, потому что они очень талантливые, и хотят, чтобы их дети были вдвойне талантливее. Существуют родители, которые хотят, чтобы дети продолжали их деятельность, или родители очень хотят, чтобы их ребёнок развивался более интенсивно, много чего умел и не тратил время в пустую, и многие другие причины. Но они не понимают негативных последствий подобных процессов для дошкольника: ухудшение памяти и концентрации, нежелание думать самостоятельно, творческий ступор, медленное усвоение материала и препятствие спонтанному взаимодействию. Дети начинают обманывать, капризничать, проявлять плохое поведение, при этом появляется снижение самооценки и ухудшение отношений с родителями [8].

Для того чтобы ребенок гармонично рос и развивался в семье, нужна поддержка родителей, не стоит требовать идеальных результатов от своих детей, всегда предлагать им помощь и обязательно интересоваться у ребёнка чего он хочет.

Нецензурные слова (также обесцененная лексика, ненормативная лексика, нецензурная брань, сквернословие) — недопустимая лексика, которую окружающие люди воспринимают как отталкивающую и непристойную, и которая, в первую очередь, свидетельствует о низком уровне культуры общения в социуме.

В настоящее время многие родители при общении со своим ребенком используют нецензурную брань, не задумываясь о том, как в дальнейшем такое общение может отразиться на развитии их ребенка. Дети, слушая ненормативную лексику родителей и видя манер их общения, в дальнейшем используют это типичное поведение в разговорах и при общении с окружающими людьми. Тем самым данный пример свидетельствует о том, что у родителей просто нет контроля над собой, внимательного отношения к внутрисемейным отношениям, и что

некоторые, даже понимая эту проблему, не прилагают усилий для исправления сложившейся ситуации. И ребенок продолжает быть заложником данных обстоятельств.

В этот момент родители забывают, что ребенок воспроизводит окружающий его мир, начинает пародировать, повторять услышанные фразы, сказанные взрослыми, воспроизводит их действия, которые он увидел. Таким образом, он поступает так, как делают другие, и довольно часто пользуется теми негативными моментами, которые уже впитал в себя, что, в свою очередь, деструктивно влияет на дальнейшее развитие ребенка. Из-за этого у дошкольника появляются негативные последствия: формируется агрессивное поведение, негативное влияние на психику, снижение чувство стыдливости, проблемы в школе, конфликты с учителями, проблемы в семье, ухудшение общения и социальные трудности [9].

Чтобы предотвратить негативное влияние, родителям важно следить за собой, за культурой и своего поведения в целом, особенно в присутствии детей. Также необходимо проводить беседы с ребёнком на тему общения и правил этикета, объяснять им, что использование плохих слов не сделает его взрослее или умнее, а, наоборот, покажет лишь низкий уровень их поведения и развития.

Стоит отметить и еще один аспект. Современные дети сейчас очень часто прибегают к сокращениям слов в повседневном общении. Они говорят, что им так удобно, они экономят время, стремятся к некоей необычности и личной исключительности, к определенным словесным новшествам.

Сокращение фраз — это пропуск несущественных слов без потери основного смысла фразы. Сокращения слов — это пропуск отдельных букв и слогов в слове, а также изъятие значительной части слова, кроме отдельных букв.

В русском языке с каждым годом появляется все больше новых сложносокращённых слов, аббревиатур и других видов сокращений, растёт потребность в их правильном понимании и использовании [10]. Этим определяется выбор и актуальность представленной темы работы и предмета исследования. Важно помнить, что злоупотребление сокращениями может негативно влиять на грамотность.

Для того чтобы избежать сокращений слов, необходимо больше читать и общаться с родственниками и друзьями. От этого также зависит процесс развития и воспитания детей в семье, и укрепление связей между родителями и их детьми.

В заключении можно сказать, что в нашей современности дети больше отдаляются от реального мира и негативно к нему относятся. Но, в большей степени, это не они виноваты, а родители, которые мало уделяют внимание своему ребенку и мало думают о его развитии. Ведь дети берут с них пример и хотят родительской любви. Поэтому родители с рождения должны уделять время своему ребенку, чтобы в будущем повзрослевший ребенок от них не отдался, и проявлял свою взаимную любовь и заботу. Важно помнить, что современные тенденции влияют на формирование личности ребёнка, его мировоззрение, ценности и жизненные приоритеты. И нам необходимо сделать все от нас зависящее, чтобы это современное влияние не имело негативных последствий для ребенка.

Литература:

1. Современный дошкольник : особенности развития // Учебно-методический кабинет : [сайт]. – URL: <https://ped-kopilka.ru/blogs/blog80800/sovremenyi-doshkolnik-osobnosti-razvitiya.html>
2. Особенности развития современных дошкольников // Инфоурок : [сайт]. – URL: <https://infourok.ru/doklad-osobnosti-razvitiya-sovremennyh-doshkolnikov-4440655.html?ysclid=mh0as0jvcr64624757>
3. Дошкольный возраст : его роль в развитии личности ребенка // Наши дети : [портал]. – URL: <https://nashi-deti66.ru/parents/v-pomoshch-spetsialistam/doshkolnyy-vozrast-ego-rol-v-razvitiilichnosti-rebenka/?ysclid=mh0axyn53782053961>
4. Что такое дошкольный возраст? // Город солнца : частный детский сад : [сайт]. – URL: <https://solnysko.com/poleznaya-informatsiya/detskiy-sad/chto-takoe-doshkolnyy-vozrast/?ysclid=mh0b11qspj516701267>
5. Тренды и проблемные зоны психического развития современных дошкольников : консультация для педагогов // Образовательная социальная сеть : [сайт]. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/vospitatelnaya-rabota/2021/12/26/konsultatsiya-dlya-pedagogov-trendy-i-problemnye-zony>
6. Цифровая трансформация дошкольного образования : влияние современных технологий на психологическое развитие детей // Петербургское образование XXI век : электронный журнал : [сайт]. – URL: <https://spbo21.ru/publications/vpp/4226>
7. Влияние современных гаджетов на психическое развитие дошкольника : консультация для родителей // Инфоурок : [сайт]. – URL: <https://infourok.ru/vliyanie-sovremennyh-gadzhetrov-na-psihicheskoe-razvitie-doshkolnika-4588404.html?ysclid=mh0brqw6fg702443319>
8. Как не перегрузить ребенка в учебе : советы психологов для гармоничного развития // 4brain : [сайт]. – URL: <https://4brain.ru/blog/kak-ne-peregruzit-rebenka-v-uchebe-sovety-psihologov-dlya-garmonichnogo-razvitiya/?ysclid=mh0bx732n720711802>
9. Влияние нецензурной лексики на развитие ребенка : Маам : международный образовательный портал : [сайт]. – URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/vliyanie-necenzurnoi-leksiki-roditelei-na-razvitie-rebenka.html?ysclid=mh0eazkzkc30661115>
10. Современная тенденция сокращения слов подростками в письменном общении в социальных сетях : исследовательская работа // Инфоурок : [сайт]. – URL: <https://infourok.ru/issledovatel'skaya-rabota-sovremennaya-tendenciya-sokrasheniya-slovpodrostkami-v-pismennom-obshenii-v-socialnyh-setyah-6741896.html?ysclid=mh0ehlelng1683592165>

Об авторах:

Литвинко Елизавета Михайловна, студент, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, liza_litvinko2008@mail.ru

Фединишина Людмила Алексеевна, преподаватель, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, luda250996@mail.ru

About the authors:

Elizaveta M. Litvinko, Student, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

Liudmila A. Fedinishina, Lecturer, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

УДК 373.1

Мукина К.В.

Анализ дидактического знания о визуализации в современной системе дошкольного образования

В статье рассматриваются традиционные и современные способы визуализации информации, их дидактическое значение в образовательном процессе и влияние на усвоение содержания, а также объясняется разница понятий наглядность и визуализация.

Ключевые слова: визуализация, интерактивная визуализация, дидактический принцип, наглядность, мультимодальный подход.

Ksenya V. Mukina

Analysis of Didactic Knowledge about Visualization in the Modern Preschool Education System

The article discusses traditional and modern ways of visualizing information, their didactic significance in the educational process and their impact on the assimilation of content, as well as explains the difference between the concepts of visibility and visualization.

Keywords: visualization, interactive visualization, didactic principle, visibility, multimodal approach.

Понятие «визуализация» в научной и педагогической практике получило активное развитие в XX веке, особенно с формированием технологий и методов визуальных средств обучения.

Сам термин «визуализация» начал использоваться в контексте социальных наук для обозначения процесса превращения абстрактных идей или данных в наглядные формы — графики, схемы, изображения. В педагогике это ещё и приобрело особое значение в рамках дидактических принципов, связанных с использованием образов, схем, таблиц и моделей для облегчения восприятия учебного материала.

Идею рассматривать визуализацию как важный метод передачи и усвоения информации развивали многие ученые и специалисты в области педагогики и психологии, однако выделить одного конкретного автора, который впервые предложил именно «концепцию визуализации» сложно, поскольку это понятие эволюционировало в рамках различных научных направлений.

Использование возможностей визуализации информации позволило педагогу решать множество задач, от формирования представлений о предмете или объекте, развития восприятия, внимания, речи и памяти до обогащения ребёнка чувственного познания мира. Благодаря такой работе происходит совершенствование эмоциональной стороны, художественного восприятия, смысловой окраски увиденного, а также помогает анализировать, устанавливать логические связи, рационально подходить к определённым действиям в процессе занятия. Зрительные анализаторы сокращают время получаемой информации, стимулируют активное включение обоих полушарий и всех потенциальных возможностей в процесс познания (Щедровицкий П.Г., 1986, 1990, 1993, 1998; Хуторской, А.В., 2000, 2003; Эльконин, Д.Б., 1982 и др.) [4, с. 3].

При этом, какие из форм будут более целесообразными для переработки и усвоения содержания, зависит от степени преобладания у ребёнка каналов восприятия для получения знаний.

Об этом в современной педагогике, подчеркивая роль образов и наглядных средств, заявили такие учёные как В. В. Давыдов и А. Г. Асмолов.

В. В. Давыдов говорил, что использование наглядных средств способствует тому, чтобы абстрактные понятия

становились конкретными и доступными для восприятия [2, 124].

В рамках своих работ по дидактике и педагогике А. Г. Асмолов подробно рассматривали объяснял роль наглядных средств и методов так: «Принцип наглядности предполагает использование средств обучения, которые позволяют воспринимать учебный материал через органы чувств, делая его более доступным и запоминающимся» [1, 54].

В своих трудах и Асмолов А. Г. и Давыдов В. В. говорят о наглядности, которая в свою очередь, представляется нам как свойство учебных материалов и методов, обеспечивающих их восприятие через зрительные, тактильные или другие сенсорные анализаторы с целью облегчения понимания и запоминания учебного материала.

И если наглядность обеспечивает восприятие материала через органы чувств (зрение, осязание, обоняние, слух), то визуализация опирается на переработку полученной информации. Визуализация – один из способов выражения мысли, которая представлена и преобразована в наглядное изображение, в то время как наглядность объединяет в себе множество качеств: характеристику, детали, признаки, функции и многие другие параметры. Учитывая эту особенность, информация, содержащаяся в наглядных формах, сжимается с помощью визуализации до минимального объема усвоения информации в короткий промежуток времени. Таким примером может послужить любой мультипликационный или художественный фильм, картина, иллюстрация, фотография, схема, график, диаграмма и т.д., где вся информация о предмете/объекте (сюжете) сжата во времени и изображении. Всё это способствует объяснению сложных идей и процессов, помогает в усвоении материала. Визуализация любых переработанных данных с целью простоты и доступности восприятия будет относиться к наглядному пособию.

Если рассмотреть с другой точки зрения, очевидна трансформация дидактического «принципа наглядности», где по словам Загвязинского В.И. «...происходит постепенное изменение его содержания при сохранении значимости для процесса обучения, что обеспечивает оптимальное сочетание в обучении не только конкретного и абстрактного, но рационального и эмоционального, репродуктивной и продуктивной деятельности, наглядных словесных и практических методов обучения» [3].

В любом случае любая из форм визуализации позволяет развивать «воображение, память, ассоциативные связи, духовный внутренний мир личности» (Л.С. Выготский). Процесс восприятия является не простым приёмом информации (фотографированием), а активной деятельностью [5, 20].

В современной системе дошкольного образования словесные визуализирующие средства являются неотъемлемой частью образовательного процесса. Педагоги активно вовлекают детей в работу по визуализации прочитанного (прослушанного) произведения, прошедшего мероприятия или занятия, когда совместно изготавливают лэпбуки, интеллект-карты, коллажи, рисунки и др., а впоследствии используют их же в виде наглядных пособий. Благодаря приёмам творческого чтения у детей рождается множество идей визуализации информации, сгенерированной в яркие мысленные образы. Такие способы визуализации позволяют запоминать и усваивать содержание материала, повторять услышанное, а в каких-то ситуациях самостоятельно дополнять словесное визуальное изображение, что в свою очередь не просто повышает у ребёнка познавательный интерес, но и расширяет его активный словарь, грамматический строй речи, связную речь.

Вышеперечисленные средства можно отнести к традиционным, но всё большее развитие приобретают современные и эффективные формы интерактивной визуализации, которые делают информацию для детей понятной и привлекательной с использованием сенсорных экранов, интерактивных игр и приложений, что позволяет самостоятельно не только исследовать данные, выбирать простые и понятные интерфейсы, но и устанавливать фильтрацию информации. Т.е. ребёнок вовлечен в создание какой-либо активности по классификационным признакам, содержащим образовательную составляющую. Подобным образовательным ресурсом представлена популярная игра Minecraft, которая позволяет моделировать реальные физические процессы, такие как добыча ресурсов, строительство и взаимодействие с окружающей средой, что помогает детям осваивать основы физики, геометрии и ландшафтного дизайна.

Значительное влияние на восприятие информации показывает визуализация с использованием мультимодальных подходов, которые позволяют комбинировать изображения, звуки и короткие видео для удержания внимания и повышения интереса, а также анимационные ролики, мультфильмы и движущиеся изображения. К данному виду можно отнести виртуальные музеи, экскурсии и выставки. Примером интерактивных визуализаций является международная выставка-форум «Россия», которая проводилась в Москве с 4 ноября 2023 года по 8 июля 2024 года по Указу Президента России Владимира Путина.

Визуализация интерактивных карт с красочными метками, объёмными изображениями объектов природы, играми и заданиями по изучению окружающего мира на основе географических данных. Подобным примером выступает интерактивная песочница от InteractiveProject – современный комплекс, позволяющий в реальном времени моделировать ландшафты, наблюдать за реалистичными природными явлениями — вулканами, реками, озёрами и многое другое. Или создание индивидуальных обучающих приложений или игр под возраст и интересы ребенка, например, интерактивный физкультурный комплекс, который помогает организовать индивидуальную, парную или групповую, а также игровую и соревновательную деятельность с использованием визуального оформления таких игр как футбол, баскетбол, дартс, хоккей и других.

С точки зрения сравнения рейтингов дошкольных образовательных организаций, показателей качества и эффективности образовательных услуг и мониторинга активно используется визуализация цифровых данных и различных графиков. В этой сфере зарекомендовали себя такие формы как платформа МЭШ (Московская электронная школа), сайты центров качества развития образования, региональных центров обработки информации и прочие средства какого-либо целевого отражения содержания статистических либо оценочных

данных в сжатом времени.

Сочетание традиционных форм визуализации информации с современными интерактивными способами показывают свою эффективность и естественным способом помогают сделать образовательный процесс более увлекательным, понятным и запоминающимся, способствуют развитию у детей интереса к знаниям и навыкам анализа информации, а также расширению самостоятельных действий и побуждению их речевого сопровождения во время взаимодействия с визуальным содержанием. Главным и неизменным остаётся требование к соответствию содержания визуализируемой информации с возрастом ребёнка.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Педагогика : учебник / А. Г. Асмолов. — Москва : Академический проект, 2014. — 240 с.
2. Давыдов, В. В. Педагогика : учебник / В. В. Давыдов. — Москва : Просвещение, 1984.
3. Загвязинский, В. И. Педагогика : учебник / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова ; под редакцией В. И. Загвязинского. — 2-е издание, стереотипное. — Москва : Издательский центр «Академия», 2012. — 352 с.
4. Тихонова, И. В. Функционально-информационная концепция визуализации процесса физического воспитания и спортивной подготовки детей и молодежи : диссертация доктора педагогических наук / И. В. Тихонова. — Краснодар, 2020. — 569 с.
5. Якимов И. А. Творческое чтение : пособие для учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений / И. А. Якимов. — Москва : Русское слово – РС, 2009. — 144 с.

Об авторе:

Мукина Ксения Владимировна, аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, Россия, 2174130@mail.ru

About the author:

Ksenya V. Mukina, Postgraduate student, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

УДК 159.944

Низамутдинова Н.М.

Роль письма как метода психологической самопомощи в условиях стресса и эмоциональной нестабильности у студентов

В данной статье рассматривается письмо как эффективный метод психологической самопомощи для студентов, испытывающих стресс и эмоциональную нестабильность.

Ключевые слова: экспрессивное письмо, самопомощь, стресс, студенты, эмоциональная нестабильность, письменные практики.

Nailya M. Nizamutdinova

The Role of Writing as a Method of Psychological Self-Help in Conditions of Stress and Emotional Instability in Students

This article examines writing as an effective method of psychological self-help for students experiencing stress and emotional instability.

Keywords: expressive writing, self-help, stress, students, emotional instability, writing practices.

Психологическая самопомощь—это самостоятельная работа над своим эмоциональным состоянием и душевным равновесием. Современный студент находится в условиях постоянного информационного давления, высокой учебной нагрузки и социальной неопределённости. Эти факторы нередко становятся причинами психоэмоционального напряжения, хронического стресса и эмоциональной нестабильности. В поисках доступных и эффективных методов саморегуляции всё большую популярность получает письмо как форма психологической

самопомощи.

Экспрессивное письмо, дневниковые записи, письма без отправки и другие письменные практики позволяют человеку осмысленно перерабатывать свой опыт, снижать уровень тревожности и находить новые способы адаптации.

Исследования роли письма в психологическом благополучии личности берут своё начало в трудах Джеймса Пеннебейкера, американского психолога, предложившего метод экспрессивного письма как способ проработки травматичного опыта. В 1997 году он предложил метод экспрессивного письма как способ проработки травматичного опыта и эмоциональных переживаний. Согласно его теории, систематическое описание собственных эмоций и переживаний на бумаге способствует снижению уровня стресса, улучшению когнитивной переработки информации и укреплению психологического иммунитета. Пеннебейкер подчёркивал, что именно вербализация эмоций и формирование связанных повествований о трудных событиях помогает снизить внутреннее напряжение и улучшить психоэмоциональное состояние [2].

Письмо, как форма внешней саморефлексии, помогает структурировать мысли, осознать внутренние конфликты и найти ресурсы для их преодоления. Таким образом, оно выполняет функции саморегуляции, эмоциональной разрядки и когнитивной реконструкции.

Студенты представляют собой уязвимую категорию населения, особенно подверженную эмоциональным перегрузкам, учебная нагрузка, сессия, финансовая нестабильность, адаптация к новой социальной среде и все эти факторы так или иначе оказывают давление на эмоциональное состояние.

Симптоматика эмоциональной нестабильности включает в себя резкие перепады настроения, раздражительность, тревожность, сниженный уровень мотивации, а в тяжёлых случаях – признаки депрессии. Всё это требует поиска доступных и простых в применении способов психологической разгрузки, среди которых письменные практики занимают важное место.

Существует большое количество письменных практик, среди наиболее распространённых техник письма как самопомощи можно выделить следующие:

Экспрессивное письмо. Осмысленное выражение эмоций на бумаге, особенно по поводу травматических или стрессовых событий.

Дневниковые записи. Регулярное ведение личного дневника позволяет отслеживать эмоциональные состояния, формировать привычку к рефлексии.

Письма без отправки. Написание писем людям, с которыми сложно говорить напрямую. Это снижает уровень напряжения и помогает завершить «незакрытые гештальты».

Поток сознания. Метод свободного письма, при котором записывается всё, что приходит в голову без самоцензуры и анализа. Помогает освободить подсознание от подавленных эмоций.

Ряд исследований подтверждает эффективность письменных практик в студенческой среде. Например, в исследовании, проведённом среди студентов гуманитарного вуза, участники, ежедневно практиковавшие экспрессивное письмо в течение двух недель, отметили снижение уровня тревожности по шкале Спилбергера, а также повышение концентрации внимания и мотивации к обучению. Также стоит отметить исследование, проведённое группой психологов из Университета Маккуори (Австралия). В их работе студенты в течение нескольких недель вели дневниковые записи, в которых фиксировали случаи успешного преодоления стрессовых ситуаций. Результаты показали, что практика ведения такого дневника существенно повышала жизнестойкость участников, снижала уровень тревожности и улучшала общее эмоциональное состояние. Исследователи отмечают, что подобные письменные практики способствуют укреплению психологического иммунитета и помогают студентам находить внутренние ресурсы для адаптации к стрессовым обстоятельствам.

Отечественные психологи, такие как Л.Ю. Хохлова и И.А. Фурманов подчёркивают, что письмо способствует развитию эмоционального интеллекта, умения называть и проживать чувства, а также уменьшает ощущение одиночества и отчуждения, характерное для многих студентов в период адаптации [3; 4].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что письмо это доступный, ненавязчивый и в то же время глубоко трансформирующий способ взаимодействия с собственной психикой. В условиях высокого уровня стресса и эмоциональной нестабильности студентов письменные практики становятся мощным ресурсом внутренней опоры, способом самовыражения и способом психологической разгрузки. Регулярное использование различных техник письма способствует повышению эмоциональной устойчивости, развитию навыков саморефлексии и улучшению общего психического благополучия. Это особенно важно в период интенсивных изменений, связанных с учебной и социальной адаптацией, когда психологическая поддержка часто ограничена.

Письменные практики могут стать частью комплексной стратегии психологической самопомощи, поддерживая студентов в сохранении душевного равновесия и улучшении качества жизни.

Литература:

1. Любан, Е. С. Влияние техники экспрессивного письма на уровень стресса и психологического благополучия студентов / Е. С. Любан // Психология стресса и совладающего поведения : вызовы, ресурсы, благополучие : материалы V Международной научной конференции. – 2019. – С. 254–257.
2. Пеннебейкер, Дж. В. Исцеление словом : использование экспрессивного письма в целях преодоления травмы и личностного роста / Дж. В. Пеннебейкер, Дж. Эванс. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 324 с.

3. Хохлова, Л. Ю. Экспрессивное письмо как способ самопомощи в кризисных ситуациях / Л. Ю. Хохлова // Психология и психотехника. – 2019. – № 9. – С. 53-65.
4. Фурманов, И. А. Письмо как психотерапевтический инструмент в работе с молодежью / И. А. Фурманов // Вестник психологического здоровья. – 2021. – № 2. – С. 45-52.

Об авторе:

Низамутдинова Наиля Маратовна, студент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, nailyanizam06@mail.ru

About the author:

Nailya M. Nizamutdinova, Student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 159.99

Николаева А.В., Дубанова К.П.

Исследование особенностей интересов и склонностей детей младшего школьного возраста

Статья посвящена исследованию склонностей и интересов детей младшего школьного возраста, значению их своевременного выявления и роли в формировании индивидуальности и успешности каждого ребёнка. Анализируются понятия интереса и познавательного интереса, выделены ключевые факторы их влияния на развитие детей. В исследовательской части представлены результаты диагностики, позволяющие оценить степень выраженности разных типов одаренности у младших школьников. Приводится обобщённая характеристика результатов исследования, подчёркивающая необходимость учета индивидуально-психологических особенностей детей в образовательном процессе.

Ключевые слова: познавательный интерес, любознательность, направленность личности, ведущая деятельность.

Albina V. Nikolaeva, Ksenia P. Dubanova

Study of the Characteristics of Interests and Inclinations Children of Primary School Age

This article explores the inclinations and interests of primary school-aged children, the importance of their timely identification, and their role in shaping each child's individuality and success. The concepts of interest and cognitive aspiration are analyzed, and key factors influencing their development are highlighted. The research section presents the results of a diagnostic assessment to assess the severity of various types of giftedness in primary school children. A summary of the study findings is provided, emphasizing the need to consider children's individual psychological characteristics in the educational process.

Keywords: cognitive interest, curiosity, personality orientation, leading activity.

Анализ интересов, склонностей и задатков современных учеников представляет собой важный этап качественного воспитания и полноценного формирования личности молодого поколения. Это объясняется рядом существенных обстоятельств:

- своевременное выявление задатков детей позволяет создать благоприятные условия для раскрытия потенциала ребенка, мотивирует его к учебе и позитивно влияет на восприятие учебного процесса;

- индивидуальный подход к обучению и формированию личности содействует правильному выбору профессиональной сферы в будущем, снижает вероятность неверного выбора профессии и открывает больше перспектив успешной карьеры;

- осознание детьми собственных уникальных черт характера, индивидуальной исключительности и присущих им склонностей положительно сказывается на внутреннем состоянии ребенка, повышает самооценку и способствует личностному росту;

- понимание педагогом особенностей своих воспитанников позволяет внедрять оптимальные и эффективные способы преподавания, создавать индивидуальные учебные планы;

Известный отечественный исследователь Л.С. Выготский изучал детские склонности и интересы именно

как динамично возникающие качества, образующиеся в ходе активной жизнедеятельности, взаимодействия с окружающей культурой и социальной средой [1]. Согласно его взглядам, ребенок формируется посредством активного участия в практических действиях, приобретает новые умения, углубляет личные увлечения, действуя преимущественно в пределах зоны ближайшего развития. Природная тяга к познанию проявляется как внутренний стимул поведения, отражая детское природное любопытство и вдохновляя ребенка самостоятельно исследовать окружающие предметы и события.

По мнению С.Л. Рубинштейна, интерес выступает в качестве тенденции личности, характеризующейся концентрацией мыслей и внимания на определенном объекте. Сам термин «помысел» трактуется учёным как целостное и неделимое явление, включающее направленное мышление, вовлечённость, сопричастность и несущую особенную эмоциональную составляющую [3, с. 692].

Интересы ребёнка находятся в тесной взаимосвязи с уровнем его активности в ведущей деятельности, выступая важным элементом психоэмоционального созревания, осознания собственного «Я» и желания развиваться дальше. Как утверждает Д.Б. Эльконин, ведущая деятельность дошкольника, представленная ролевой игрой, со временем постепенно переходит в учебную деятельность [4], показывая, как интересы ребёнка формируются и совершенствуются на протяжении всего детства — начиная с игры, общения и заканчивая учебной деятельностью, определяя таким образом путь к самореализации.

Научные труды С.И. Репкиной посвящены вопросам познания структуры, содержания и этапов становления познавательных интересов младших школьников [2]. Учёный описывает познавательную активность как стремление личности к освоению нового материала в избранной области, последовательно проходящее стадии от первичного любопытства до осознанного стремления получать новую информацию и прочного личностного интереса.

Для изучения интересов и склонностей, оценки степени их выраженности у детей младшего школьного возраста применялась методика «Карта одарённости», разработанная А.И. Савенковым. Диагностика проводилась в первом учебном полугодии на базе образовательной организации дополнительного образования.

В исследовании принимали участие воспитанники образовательной организации в возрасте от 7 до 10 лет. С помощью данной методики можно выявить степень выраженности следующих видов одарённости: интеллектуальная, творческая, академическая, художественно-изобразительная, музыкальная, литературная, артистическая, техническая, лидерская, спортивная. Она применяется как диагностический, так и развивающий инструмент в педагогической психологии.

Далее в таблице 1 представлены результаты количественной и качественной обработки. Дети в возрасте 7 - 10 лет наиболее склонны к спортивной (60 %) и творческой (53 %) деятельности, что может указывать на их стремление к активности и социальному взаимодействию, также выражены лидерские качества (51 %).

Таблица 1

Сводные результаты исследования по методике «Карта одарённости» (А.И. Савенков)

№	Виды одарённости	Степень выраженности					
		высокий уровень		средний уровень		совершенно не свойственно	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
1	Интеллектуальная	43	42	31	30	29	28
2	Творческая	54	53	29	28	20	19
3	Академическая	29	28	36	35	38	37
4	Художественная - изобразительная	45	44	27	26	31	30
5	Музыкальная	22	21	20	19	61	60
6	Литературная	30	29	32	31	41	40
7	Артистическая	40	39	23	22	40	39
8	Техническая	27	26	30	29	46	45
9	Лидерская	52	51	30	29	21	20
10	Спортивная	61	60	18	17	24	23

Художественная - изобразительная деятельность занимает значительное место в интересах детей, что может говорить о развитом творческом потенциале (44 %). Сюда же относится и интеллектуальная деятельность (42 %). Меньше всего детей интересуют музыкой (21 %), что может быть связано с возрастными особенностями младших школьников и их предпочтениями.

Техническая (26 %) и литературная деятельность (29 %) также не вызывают большого интереса у большинства детей, что может говорить о недостаточной доступности или сложности этих направлений для данной возрастной

группы. Академическая одаренность также на данном этапе вызывает сложности у младших школьников (28 %). Вероятнее всего в этом возрасте способности и интересы еще не полностью сформированы, и младшие школьники могут не проявлять явного интереса к сложным академическим или техническим дисциплинам.

Для качественной обработки по каждому виду одаренности проведен детальный анализ. Наглядно эти данные представлены на рисунке 1.



Рисунок 2 - Сводные результаты изучения степени выраженности одаренности у детей 7 - 10 лет

1. Интеллектуальная склонность: 42% респондентов проявляют интерес к интеллектуальной деятельности. Это означает, что почти половина опрошенных считает интеллектуальную деятельность важной или интересной для себя. 30% опрошенных имеют склонность к интеллектуальной деятельности, то есть треть респондентов обладают способностями или предрасположенностью к умственному труду; у 28% младших школьников сложности с интеллектуальной деятельностью. Это указывает на то, что значительная часть респондентов, которые интересуются интеллектуальной деятельностью, на данный момент не обладают соответствующими способностями или не развивают их.

2. Творческая склонность: 53% респондентов проявляют интерес к творческой деятельности. Это высокий показатель, указывающий на то, что более половины опрошенных считают творческую деятельность важной или интересной. 28% (почти треть респондентов) обладают способностями или предрасположенностью к творческой деятельности. 19% - проявляют интерес к творческой деятельности, но не имеют склонности к ней.

3. Академический вид одаренности: 28% респондентов заинтересованы в академической деятельности. Это средний показатель, указывающий на важность и необходимость получения и развития новых знаний. Более трети респондентов (35 %) обладают способностями или предрасположенностью к академической деятельности. Примерно такое же количество детей (37 %) испытывают сложности в освоении новых знаний и умений.

4. Художественно-изобразительная склонность: 44% младших школьников проявляют интерес к художественно-изобразительной деятельности. Это высокий показатель, указывающий на то, что почти половина опрошенных считают художественно-изобразительную деятельность важной или интересной. 26% детей обладают способностями или предрасположенностью к художественно-изобразительной деятельности. 30% - проявляют интерес к художественно-изобразительной деятельности, но не имеют склонности к ней, крайне мало интересуются этим видом деятельности.

5. К музыке проявляет интерес лишь пятая часть (21%) респондентов; 19% детей обладают способностями или предрасположенностью к музыкальной деятельности. Подавляющее большинство (60%) не имеют склонности к музыкальному творчеству и не обладают соответствующими способностями или не развивают их.

6. Литературой заинтересованы и проявляют интерес только треть опрошенных (29 %); 31% детей имеют склонность к литературной деятельности; 40% совсем не проявляют интерес к литературной деятельности и не имеют склонности к ней.

7. Артистическая способность более ярко проявляется у 39 % респондентов; она детям интересна, именно в этой деятельности они лучше раскрываются и развиваются. Такой же процент детей заинтересованы актерским мастерством. Совсем не проявляется данный вид одаренности у 22 % младших школьников.

8. 26% детей проявляют интерес к технической деятельности. Это средний показатель, указывающий на то, что четверть опрошенных считает техническую деятельность интересной для себя, занимаются научно-

техническими и инженерными дисциплинами. Чуть больше респондентов (29 %) обладают способностями или предрасположенностью к технической деятельности. Почти половина (45 %) не имеют склонности к изучению и решению технических вопросов. Это указывает на то, что значительная часть людей, которые интересуются технической деятельностью, не обладают соответствующими способностями или не развивают их.

9. Лидерские качества проявляются у половины респондентов (51 %). Этим детям характерны целеустремленность, настойчивость, уверенность в себе. 29% обладают способностями, склонны к выполнению руководящих функций. 20 % склонны быть ведомыми.

10. Спортивный вид одаренности: 60% респондентов увлечены спортом, показывают в этом виде деятельности хорошие результаты; любят активно проводить время. 17% из числа опрошенных обладают способностями или предрасположенностью к спортивной деятельности. Не обладают соответствующими способностями или не развивают их 23 % младших школьников.

Итак, изучение склонностей и интересов современных школьников важно для правильного воспитания и гармоничного развития личности. Оно позволяет своевременно раскрыть таланты детей, сформировать основу для выбора профессии и повысить эффективность образовательного процесса. Большинство респондентов проявляют значительный интерес к различным видам деятельности, однако далеко не всегда этот интерес подкрепляется наличием соответствующих способностей или предрасположенностей. Наиболее высокие показатели интереса наблюдаются в творческих, спортивных и художественно-изобразительных видах одаренности, тогда как наименьший интерес вызывает музыкальная деятельность. У многих участников существует разрыв между интересом и фактическими способностями, особенно ярко это заметно в музыке и литературе. Результаты указывают на необходимость целенаправленного развития скрытых потенциалов детей, особенно там, где имеется повышенный уровень заинтересованности, но отсутствуют соответствующие способности.

Литература:

1. Международный симпозиум «Л. С. Выготский и современное детство»: сборник тезисов, Москва, 15–16 октября 2016 года / ответственный редактор К. Н. Поливанова. – Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. – 282 с. – EDN ZHFRMD.
2. Репкина, С. И. Познавательный интерес : понятие, структура, этапы формирования у младших школьников / С. И. Репкина // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2018. – № 4 (16). – С. 12-15. – EDN YVSWOT.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 712 с.
4. Семенюк, Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии : учебное пособие для студентов / Л. М. Семенюк ; под редакцией Д. И. Фельдштейна. – 2-е издание, дополненное. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
5. Харламов, И. Ф. Педагогика : учебное пособие / И. Ф. Харламов. – Москва : Юрист, 2007. – 512 с.
6. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – Москва : Просвещение, 2007. – 160 с.

Об авторах:

Николаева Альбина Владимировна, педагог-психолог, педагог дополнительного образования НОЧУ ДО «Академия компьютерной графики», г. Чебоксары, Россия; магистрант, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия, albina_n198511@mail.ru

Дубанова Ксения Павловна, студент, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия, dubanovaksyu@mail.ru

About the authors:

Albina V. Nikolaeva, Educational psychologist, teacher of additional education, Academy of Computer Graphics, Cheboksary, Russia; Master's student, Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, Cheboksary, Russia

Ksenia P. Dubanova, Student, Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, Cheboksary, Russia

УДК 371

Отюбрина Д.В., Олейник Н.С.

Интегрированный подход к управлению процессом формирования ценностного отношения к Родине у младших школьников

Формирование ценностного отношения к Родине является важной составляющей воспитательной работы с младшими школьниками. В статье рассматривается процесс интеграции урочной и внеурочной деятельности в контексте воспитания патриотических чувств у детей начальной школы. Раскрываются ключевые аспекты взаимодействия учебного и внеурочного компонентов образовательного процесса, акцентируя внимание на значимости комплексного подхода к воспитанию. Приводятся примеры интегрированных уроков и мероприятий, направленных на развитие у младших школьников понимания ценности Родины, любви к своему Отечеству, чувства гражданской ответственности.

Ключевые слова: ценностное отношение, Родина, патриотизм, младшие школьники, урочная деятельность, внеурочная деятельность, воспитание, интеграция, гражданственность.

Daria V. Otyubrina, Nadezhda S. Oleinik

An Integrated Approach to Managing the Process of Forming a Valuable Attitude to the Homeland in youth School Students

The formation of a value-based attitude towards the Motherland is an important component of educational work with younger schoolchildren. The article examines the process of integrating classroom and extracurricular activities in the context of fostering patriotic feelings among primary schoolchildren. It highlights the key aspects of the interaction between the educational and extracurricular components of the educational process, emphasizing the importance of a comprehensive approach to education. The article provides examples of integrated lessons and activities aimed at developing in younger schoolchildren an understanding of the value of the Motherland, a love for their homeland, and a sense of civic responsibility.

Keywords: value attitude, Motherland, patriotism, junior schoolchildren, classroom activities, extracurricular activities, education, integration, citizenship.

В условиях современного образовательного процесса одной из важнейших задач становится воспитание у младших школьников ценностного отношения к Родине, основанного на патриотизме, любви к своей стране, гордости за ее достижения и осознании своей гражданской ответственности. Управление этим процессом требует от педагогов интеграции различных видов деятельности, что позволит создавать условия для гармоничного развития детей, привития им важных социально-культурных ценностей.

Согласно исследованиям О.Ю. Каманкиной, патриотическое воспитание младших школьников должно быть связано с развитием у детей осознания важности своей роли в обществе, понимания ценности Родины как части мировой культуры, осознания своей идентичности и принадлежности к национальному сообществу [3, С. 3-4].

Понятие «ценностное отношение», согласно Л.Ю. Савиной, определяется, как «устойчивая избирательная предпочтительная связь ребенка с Родиной, которая проявляется в наличии определенного личностного смысла в понятии «Родина!» и осознании значимости Родины для жизни остальных людей и самого ребенка» [6]. Также Л.Ю. Савина считает, что у детей младшего школьного возраста ценностное отношение к Родине складывается как результат социализации и воспитания в семье и школе.

Структуру ценностных отношений определяют во взаимосвязи трех компонентов:

1) когнитивный компонент — понятия и представление о той или иной ценности и связанной с ней стороне жизни;

2) эмоционально-оценочный компонент — переживания, связанные с ценностью событий, явлений, их оценка;

3) мотивационно-поведенческий компонент — опыт действий, умения, навыки, поведенческая готовность к определенным социальным действиям в соответствии со смыслом ценности [6, с. 29].

Интеграция урочной и внеурочной деятельности позволяет создать целостный подход к воспитанию младших школьников, расширяя границы их восприятия Родины [1, С. 2]. Урочная деятельность является основой формирования когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов: знаний о Родине и ее культуре, эмоциональной связи с родной страной. Этому могут способствовать, например, беседы, дискуссии о значимости исторических событий для становления страны, о роли великих людей в истории, о национальных символах и праздниках.

Внеурочная деятельность предоставляет возможности для развития мотивационно-поведенческого (деятельностного) компонента и эмоциональной привязанности к стране, ее культурному наследию, народным традициям.

Внеурочная деятельность включает в себя различные виды воспитательных мероприятий, таких как экскурсии, проекты, кружки, тематические конкурсы, праздники. Эти мероприятия позволяют детям использовать знания, полученные на уроках, в реальной жизни, участвовать в общественных и культурных событиях, на практике проявлять свою любовь к Родине. Примером внеурочной деятельности может быть проведение школьных конкурсов, посвященных истории и культуре России, где учащиеся не только учат стихи, пишут сочинения о своей Родине, но и принимают участие в театрализованных постановках, ярмарках, выставках, посвященных национальным традициям. Важно, чтобы такие мероприятия были не просто праздничными, но и носили образовательный характер, создавая прочную основу для воспитания патриотизма [5, С. 1-3].

Важным аспектом формирования ценностного отношения является интеграция образовательных дисциплин. Пример интегрированного урока, который соединяет элементы истории и литературы, например, на уроках литературного чтения и окружающего мира в младших классах, может выглядеть следующим образом: учащиеся изучают в литературном произведении тему родины, а затем переходят к анализу исторических событий, связанных с этой темой. Это способствует не только глубинному пониманию материала, но и эмоциональному восприятию. Такое обучение заложит уже в младшем школьном возрасте основы целостного понимания материала [4, С. 1-2].

Для успешного формирования ценностного отношения к Родине через интеграцию урочной и внеурочной деятельности необходимо создать последовательную программу, включающую различные виды деятельности [2, С. 4-5].

Приведем пример реализации интегрированного подхода к формированию ценностного отношения младших школьников к Родине.

Тема интегрированного урока «Моя Родина – Россия, моя республика – Татарстан». Цель урока: формирование патриотических чувств у обучающихся через осознание своей принадлежности к России, ее культуре и традициям.

1. Введение в тему: учащиеся узнают основные символы России и Татарстана: флаг, герб, гимн.

2. Изучение исторических фактов: учащиеся знакомятся с важнейшими историческими событиями, которые повлияли на становление России, а также на становление Татарстана.

3. Литературная часть: чтение стихов о Родине, написанных известными поэтами (например, А.С. Пушкиным, М.Ю. Лермонтовым, С. А. Есениным, М.М. Джалилем, Г.М. Тукаем и т.п.).

4. Обсуждение: разбор содержания стихотворений и анализ их значения для воспитания патриотизма.

5. Заключение: создание коллективного проекта «Моя Родина – Россия, моя республика – Татарстан». Учащиеся рисуют карту России, Татарстана, отмечают важнейшие города, памятники, исторические места.

Цель внеурочного мероприятия: развитие чувства гордости за Родину через участие в конкурсах, посвященных национальной культуре.

1. Подготовка: ученики готовят исполнение песни, посвященной Родине. Это может быть, как современная патриотическая песня, так и традиционная народная песня.

2. Проведение: конкурс, на котором каждый класс или группа учеников представляет свою песню.

3. Обсуждение: после выступлений проводится обсуждение того, что значат для школьников слова песни, как они воспринимают ее содержание.

4. Результат: создание аудиозаписи с лучшими песнями в исполнении учеников, которая может быть использована на школьных праздниках и мероприятиях.

Таким образом, формирование ценностного отношения к Родине у младших школьников требует комплексного подхода, включающего как урочную, так и внеурочную деятельность. Интеграция этих видов деятельности позволяет эффективно развивать у детей патриотические чувства, уважение к национальной культуре, истории и традициям. Совмещение знаний, полученных на уроках, с практическими навыками, освоенными в ходе внеурочных мероприятий, способствует укреплению связей детей с их Родиной и развитию чувства гражданской ответственности.

Для успешного осуществления данного процесса важным условием является поддержка вовлеченности педагогов, которые должны создавать условия для формирования у детей ценностного отношения через обучение, воспитание и практическую деятельность.

Литература:

1. Галич, Т. Н. Интеграция урочной и внеурочной деятельности в процессе гражданско-патриотического воспитания личности, обучающегося / Т. Н. Галич, Д. И. Гарапина // Вестник науки. – 2022. – Том 2, № 2 (47). – С. 5-14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-urochnoy-i-vneurochnoy-deyatelnosti-v-protssesse-grazhdansko-patrioticheskogo-vozpitaniya-lichnosti-obuchayushchegosya-1/viewer>.
2. Калинина, С. А. Патриотическое воспитание младших школьников через различные виды деятельности / С. А. Калинина, Р. Р. Никифорова, Л. Н. Савандеева. // Молодой ученый. — 2023. — № 18 (465). — С. 242-245. — URL: <https://moluch.ru/archive/465/102227>.
3. Каманкина, О. Ю. Особенности патриотической воспитанности младших школьников / О. Ю. Каманкина. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-patrioticheskoy-vozpitanosti-mladshih-shkolnikov/viewer>.
4. Макарьева, Л. Г. Формирование патриотического воспитания у детей младшего школьного возраста

через внеурочную деятельность / Л. Г. Макарьева, Я. В. Сорокина. – URL: <https://apni.ru/article/8086-formirovanie-patrioticheskogo-vospitaniya-u-d?ysclid=mh0gdu0h3c301999467>

5. Рабочих, Н. В. Воспитание патриотизма у младших школьников через урочную и внеурочную деятельность / Н. В. Рабочих // Мультиурок : [сайт]. – URL: [https://multiurok.ru/files/vospitanie-](https://multiurok.ru/files/vospitanie-patriotizma-u-mladshikh-shkolnikov-cher.html?ysclid=mh0gi85zuh167957412)

[patriotizma-u-mladshikh-shkolnikov-cher.html?ysclid=mh0gi85zuh167957412](https://multiurok.ru/files/vospitanie-patriotizma-u-mladshikh-shkolnikov-cher.html?ysclid=mh0gi85zuh167957412)

6. Савинова, Л. Ю. Педагогические условия воспитания у младших школьников ценностного отношения к Родине : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Л. Ю. Савинова. – Санкт-Петербург, 2003. – 21 с.

Об авторах:

Отюбрин Дарья Владимировна, магистр, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, OtyubrinaD@mail.ru

Олейник Надежда Сергеевна, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, nika.99@mail.ru

About the authors:

Daria V. Otyubrina, Master student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Nadezhda S. Oleinik, Candidate of Psychological Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 159.9.072

Рахматуллина Л.В., Лотфуллина А.Р.

Влияние разножанровых компьютерных игр на эмоциональное состояние подростков

В статье рассматривается влияние компьютерных игр различных жанров на изменение эмоционального состояния подростков. Рассмотрены различные типы видеоигр и выделена их жанровая специфика. В ходе исследования проведено анкетирование обучающихся 6–10 классов и выявлены особенности эмоциональных реакций подростков во время и после игры. На основе анализа результатов исследования было установлено, что умеренная игровая активность сопровождается положительными эмоциями и способствует развитию коммуникативных навыков. Чрезмерное увлечение отдельными жанрами компьютерных игр связано возникновением состояния раздражительности и тревожности у подростков.

Ключевые слова: компьютерные игры, жанры игр, игровая активность, подростки, эмоции, эмоциональные состояния.

Layla V. Rakhmatullina, Aliya R. Lotfullina

The Impact of Multi-Genre Computer Games on the Emotional State of Adolescents

This article examines the impact of computer games of various genres on adolescent emotional states. Various types of video games are examined and their genre specifics are highlighted. The study surveyed students in grades 6–10 and identified the characteristics of adolescents' emotional reactions during and after gaming. Based on the analysis of the study results, it was found that moderate gaming is associated with positive emotions and promotes the development of communication skills. Excessive involvement in certain genres of computer games is associated with irritability and anxiety in adolescents.

Keywords: computer games, game genres, gaming activity, adolescents, emotions, emotional states.

Цифровые технологии становятся неотъемлемой частью жизни детей и подростков. Одним из наиболее популярных видов досуга среди школьников являются компьютерные и онлайн-игры, а наиболее активными пользователями игр в большинстве выступают подростки 12–14 лет. Несмотря на то, что игровая деятельность выполняет различные функции: развивает когнитивные способности, формирует социальные навыки, помогает эмоциональной разрядке [2] современные отечественные и зарубежные исследования, по мнению Н.М. Лаптевой, И. Граника, С. Андерсона и др. указывают на двойственный характер влияния компьютерных игр на психическое

состояние подростков [3; 5; 6]. С одной стороны, игры способствуют снятию стресса, развитию внимания и стратегического мышления, формируют навыки сотрудничества в многопользовательских играх [5]. С другой стороны, чрезмерное увлечение компьютерными играми может приводить к раздражительности, повышенной тревожности, агрессивности и снижению эмпатии [1; 6].

Актуальность темы обусловлена ростом вовлеченности современных школьников в цифровую среду и необходимостью понимания того, каким образом игровая активность влияет на эмоциональную сферу подростка. Педагогам и родителям обучающихся важно знать, какие типы компьютерных игр и время, проведенное за ними, могут быть полезны, а какие способны негативно сказываться на эмоциональном состоянии [3; 4].

Объектом нашего исследования является эмоциональное состояние подростков, а предметом исследование влияния различных жанров компьютерных игр на изменение эмоционального состояния.

Мы предполагаем, что эмоциональное состояние подростков может изменяться под влиянием игр разных жанров и частоты игрового взаимодействия, при этом отдельные игры могут вызывать как положительные, так и отрицательные эмоциональные реакции в зависимости от индивидуальных особенностей игроков и социального контекста.

Целью исследования стало изучение жанрового разнообразия компьютерных и выявление закономерности возникновения положительных и отрицательных эмоциональных реакций в ходе игр того или иного типа.

Для проверки гипотезы использовано анкетирование, проведенное в онлайн-формате среди обучающихся 6–10 классов. Анкета включала следующие группы вопросов: демографические данные (пол, возраст, класс) и аспекты игровой активности, такие как частота игр, среднее время, проводимое за играми, предпочитаемые жанры, эмоциональные реакции во время и после игры и после; восприятие влияния игр со стороны окружающих (например, отмечают ли родители или сверстники раздражительность) и поведенческие реакции подростков на возможный запрет играть.

Анкета была составлена на основе опросника А. В. Гришиной о степени увлеченности компьютерными играми, что позволило адаптировать формулировки вопросов под возрастную категорию обучающихся 6–10 классов [4]. Данный подход обеспечил комплексное изучение игровых привычек, эмоциональных и поведенческих реакций подростков, игровую активность, что сделало возможным проанализировать возможность влияния компьютерных игр на психоэмоциональное состояние подростков [3; 5].

Применение анкеты позволило получить данные, пригодные для количественного и качественного анализа, что обеспечивает всестороннюю оценку влияния игровых привычек на эмоциональную сферу подростков.

Эмпирическое исследование проходило на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 21» города Набережные Челны.

В анкетировании приняли участие 20 обучающихся: 12 мальчиков и 8 девочек. Распределение участников по классам было следующим: 10 обучающихся из 6-го класса, 7 обучающихся из 8-го класса, 2 обучающегося из 9-го класса и 1 ученик из 10-го класса.

По результатам анкетирования, 18 респондентов (90%) регулярно играют в компьютерные или мобильные игры, тогда как 2 ученика (10%) не занимаются игровыми активностями.

Среднее время, проводимое за играми в день, распределилось следующим образом: менее 1 часа — 4 ученика (20%); 1–2 часа — 4 ученика (20%); 2–4 часа — 7 обучающихся (35%); более 4 часов — 5 обучающихся (25%). Что касается частоты игр в течение недели: ежедневно играют 15 школьников (75%); несколько раз в неделю играют 4 школьника (20%); раз в неделю или реже — 1 ученик (5%).

Основные предпочитаемые жанры компьютерных игр среди опрошенных обучающихся распределились по следующим категориям. «Шутеры» (стрелялки) — 7 ответов (15,6%); «Песочницы» (открытый мир, свобода действий) — 7 ответов (15,6%); «Головоломки» (логические и внимательные игры) — 5 ответов (11,1%).

Было выявлено соотношение жанров компьютерных игр и возраста обучающихся. Результаты опроса показали, что игровые предпочтения подростков различаются в зависимости от возраста.

Ученики 6-х классов чаще выбирают «песочницы» и «шутеры», реже — онлайн-игры и симуляторы. Эти жанры предполагают активное взаимодействие и свободу действий. Большинство шестиклассников проводят за играми от 1 до 4 часов в день, зачастую ежедневно.

Восьмиклассники демонстрируют более разнообразные предпочтения. Помимо «песочниц» и «шутеров», они интересуются ролевыми, приключенческими и логическими играми. Преобладают одиночные или смешанные форматы. Игровая активность составляет в среднем 2–4 часа в день.

Девятиклассники чаще выбирают приключенческие и сюжетно ориентированные игры, где важна эмоциональная вовлеченность. Их игровая активность умеренная — 1–2 часа несколько раз в неделю.

Десятиклассники преимущественно играют в «песочницы» и «шутеры», однако среди них встречаются интересы к более нестандартным и экспериментальным жанрам. Продолжительность игры у большинства обучающихся превышает 4 часа в день.

Анализ результатов анкетирования показал, что эмоциональные переживания подростков во время и после игры заметно различаются в зависимости от предпочитаемого жанра, эмоциональные реакции также имеют различия. «Шутеры» выбрали около 35 % участников. Во время игры у большинства (около 45 %) преобладало чувство веселья и азарт (25 %), реже — раздражение или злость (5 %). После завершения игры 40 % респондентов отмечали спокойствие, а 35 % — подъем настроения. Таким образом, можно сделать вывод, что возбуждение и эмоциональное напряжение, возникающее во время игрового процесса, сменяется расслаблением после него.

«Песочницы» пользуются популярностью у 35 % подростков. Для игроков этого жанра характерно чувство

веселья (50 %) и спокойствия (25 %) во время игры, а в редких случаях — скука (10 %). После окончания игры большинство (50 %) отмечают спокойствие, 25 % — подъём настроения. Это говорит о том, что данные игры воспринимаются как форма отдыха, творчества и самовыражения.

Ролевые и приключенческие игры предпочитают около 25 % участников. Во время игрового процесса 40 % подростков отмечают эмоциональную вовлечённость, 30 % — азарт, 20 % — спокойствие. После игры половина (50 %) испытывает спокойствие, а 30 % — подъём настроения. Эти жанры вызывают у подростков эмоциональные переживания, приводящие к чувству удовлетворения.

Онлайн-игры выбрали около 20 % респондентов. Во время игры 40 % чувствуют веселье, 30 % — волнение или усталость, 20 % — азарт. После игрового процесса 40 % отмечают усталость, 30 % — спокойствие. Таким образом, многопользовательские игры часто связаны с эмоциональным напряжением, но не вызывают агрессии.

Симуляторы и головоломки привлекают около 25 % подростков. Во время игры 40 % участников испытывают спокойствие, 30 % — интерес, 20 % — безразличие. После завершения игры 60 % отмечают спокойствие, 20 % — подъём настроения. Эти игры способствуют расслаблению и восстановлению эмоционального равновесия.

«Хорроры» (ужастики) и «Файтинги» (рукопашные поединки) встречаются реже — около 10 % выборов. Игры этих жанров вызывают волнение, страх и азарт (по 30–40 % случаев), однако после игры 50 % подростков чувствуют спокойствие, а 10 % — лёгкую грусть. Это свидетельствует о кратковременных стрессовых реакциях без перехода в агрессию или раздражительность.

Проведённое исследование показало, что видеоигры оказывают заметное влияние на эмоциональное состояние подростков, которое зависит от жанра игры и индивидуальных особенностей игроков [3; 5]. «Песочницы» чаще вызывают положительные эмоции и способствуют расслаблению, ролевые и приключенческие игры обеспечивают эмоциональную вовлечённость, а многопользовательские онлайн-игры могут приводить к умеренному напряжению [4; 5].

Результаты подтверждают двойственный характер влияния компьютерных игр: при умеренном использовании они способствуют эмоциональной разгрузке, развитию когнитивных и социальных навыков [2; 5], а чрезмерное увлечение некоторыми жанрами может повышать раздражительность и тревожность [1; 6].

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных данных педагогами и родителями для корректного планирования игровой активности, выбора жанров, способствующих положительным эмоциям, и контроля времени, проводимого за играми [3].

Перспективы дальнейшего исследования предполагают расширение выборки, изучение влияния игр на подростков разных возрастов и анализ роли индивидуальных особенностей и социального контекста в формировании эмоциональных реакций.

Литература:

1. Бандура, А. Социальные основы мыслей и действий : социально-когнитивная теория / А. Бандура. – Москва : Аспект Пресс, 2019. – 560 с.
2. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 2020. — 304 с.
3. Лаптева, Н. М. Влияние видеоигр на эмоциональное состояние игроков : обзор современных исследований / Н. М. Лаптева // Современная зарубежная психология. – 2024. – Том 13, № 4. – С. 54–76.
4. Новикова, Е. В. Эмоциональные особенности подростков, увлечённых онлайн-играми / Е. В. Новикова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – № 3. – С. 88–97.
5. Granic, I., Lobel, A., Engels, R. C. M. E. The benefits of playing video games for the development of children and adolescents // American Psychologist. – 2014. – Vol. 69, № 1. – P. 66–78.
6. Anderson, C. A., Dill, K. E. Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life // Journal of Personality and Social Psychology. – 2000. – Vol. 78, № 4. – P. 772–790.

Об авторах:

Рахматуллина Лэйла Вагизовна, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, leyla-1012@mail.ru

Лотфуллина Алия Рафисовна, студент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, lotfullina_al@bk.ru

About the authors:

Layla V. Rakhmatullina, Candidate of Pedagogical Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Aliya R. Lotfullina, Student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 159.9.072

Рахматуллина Л.В., Морозов Н.А.

Исследование взаимосвязи детско-родительских отношений и самоопределения подростков

В статье рассматривается проблема взаимосвязи детско-родительских отношений и влияния стилей семейного воспитания на процесс личностного и профессионального самоопределения подростков. В основе исследования положены теоретические концепции самоопределения (М.Р. Гинзбург, Л.И. Божович, Э. Эриксон) и модели родительского отношения (Д. Баумринд, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, А.Я. Варга, В.В. Столин). Исследование предполагает положительную связь авторитетного стиля воспитания с успешным самоопределением подростков. Представлены диагностические методики для эмпирического исследования и намечены перспективы практического применения результатов.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, стили семейного воспитания, самоопределение подростков, подростковый возраст.

Layla V. Rakhmatullina, Nikolay A. Morozov

A Study of the Relationship between Parent-Child Relationships and Adolescent Self-Determination

This article examines the relationship between parent-child relationships and the influence of family parenting styles on adolescents' personal and professional self-determination. The study is based on theoretical concepts of self-determination (M.R. Ginzburg, L.I. Bozhovich, E. Erikson) and models of parental relationships (D. Baumrind, E.G. Eidemiller, V.V. Yustitskis, A.Ya. Varga, V.V. Stolin). The study suggests a positive association between an authoritative parenting style and successful self-determination in adolescents. Diagnostic methods for the empirical study are presented, and prospects for the practical application of the results are outlined.

Keywords: parent-child relationships, family parenting styles, adolescent self-determination, adolescence.

Подростковый возраст является ключевым, переломным этапом в жизни, закладывающим основы личностной и профессиональной реализации. Центральной задачей этого периода становится формирование самоопределения — сложного, многогранного процесса, включающего в себя становление системы ценностей, жизненных принципов, выбор профессии и построение общей картины своего будущего. Именно в это время подросток пытается ответить на фундаментальные вопросы «Кто я?», «Каково мое место в мире?» и «Кем я хочу стать?».

Одним из наиболее значимых факторов, оказывающих непосредственное воздействие на успешность этого процесса, является семья. Стили семейного воспитания и детско-родительские отношения создают эмоционально-психологическую среду, в которой происходит становление личности подростка. Родительские отношения понимаются как система разнообразных чувств, установок и поведенческих паттернов родителей по отношению к ребенку. Они находят свое конкретное выражение в стиле воспитания — интегральной характеристике, которая включает в себя уровень эмоционального принятия, степень контроля, последовательность предъявляемых требований и характер коммуникации.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью глубокого понимания взаимосвязи между спецификой родительского отношения и успешностью прохождения подростком кризиса самоопределения. Выявление данной взаимосвязи позволит разработать эффективные рекомендации для психолого-педагогического сопровождения семей, способствующие гармоничному развитию личности подростка и его уверенному вхождению во взрослую жизнь.

Объектом исследования являются подростки в возрасте 14-16 лет и их родители. Основу эмпирического исследования составляет предположение о существовании статистически значимой связи между стилем семейного воспитания и успешностью самоопределения подростка.

Теоретической базой для изучения заявленной проблемы послужили труды отечественных и зарубежных ученых, сфокусированные на двух ключевых понятиях: самоопределение и детско-родительские отношения.

Изучению феномена самоопределения посвящены работы Джеймса Э. Марсия и Э. Эриксона, который развивая теорию идентичности создал модель статусов идентичности (диффузия, мораторий, предрешение, достигнутая идентичность). Данная модель остается одной из самых популярных в мире для исследования самоопределения [5]. Н.Н. Толстых анализирует становление субъектности, временной перспективы и жизненных ориентаций современных подростков и молодежи в контексте социальных изменений [4].

В работах по психологии личности, исторической психологии и проблемах социализации А.Г. Асмолов задаёт важный методологический контекст для понимания самоопределения в современном нестабильном мире [1].

Исследования детско-родительских отношений и стилей воспитания представлены А.А. Варгой, ведущим

российским семейным психотерапевтом, специалистом в области системной семейной психотерапии, которая изучает структуру семьи, детско-родительские отношения, их диагностику и коррекцию [2]. Психолог-педагог, автор теории привязанности в ее популярном и практико-ориентированном изложении для родителей и специалистов Л.А. Петрановская оказала огромное влияние на массовое сознание в области воспитания в России [3].

Несмотря на значительное количество работ в области подростковой психологии и семейных отношений, проблема данного исследования заключается в наличии противоречия. С одной стороны, очевидно и теоретически обосновано, что стиль семейного воспитания оказывает решающее влияние на формирование личности. С другой стороны, на эмпирическом уровне остается недостаточно изученным и конкретизированным, какие именно параметры родительского отношения и в какой степени детерминируют успешность или, напротив, затрудненность процесса личностного и профессионального самоопределения современного подростка.

Особую остроту этой проблеме придает динамично меняющийся социальный контекст: влияние цифровизации, изменение моделей профессий и трансформация традиционных семейных ролей. Это требует постоянного обновления и верификации существующих теоретических моделей применительно к современным реалиям, таким образом, цель нашего исследования заключается в выявлении и анализе специфической взаимосвязи между преобладающими стилями семейного воспитания и компонентами самоопределения у подростков.

Исходя из этого, задачами исследования являются: теоретический анализ основных научных подходов к пониманию феноменов «самоопределение» и «детско-родительские отношения»; проведение диагностики преобладающих стилей воспитания в семьях испытуемых подростков; изучение особенности личностного и профессионального самоопределения в исследуемой группе подростков; установление статистически значимой корреляции между выявленными стилями воспитания и показателями самоопределения и на основе полученных данных разработка практических рекомендаций для психологов и родителей по оптимизации процесса сопровождения самоопределения подростков.

Мы предполагаем, что авторитетный (демократический) стиль родительского отношения будет положительно коррелировать с профессиональными намерениями подростков и общей уверенностью в будущем.

Авторитарный и попустительский стили связаны с различными проявлениями затрудненного самоопределения: ролевой диффузностью, нереалистичностью профессиональных планов, повышенной тревожностью и конформностью либо, напротив, негативизмом [3].

На эмпирической стадии исследования, для диагностики стилей семейного воспитания и родительского отношения была использована методика «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной. На данном этапе была проведена диагностика стилей родительского воспитания среди родителей членов выборки. В ходе проведения исследования родители прошли тестирование, по итогам которого можно сделать следующие выводы. Результаты по методике «Стили родительского поведения» С.С. Степанова представлены следующие результаты.

В выборке испытуемых было 40 родителей, из них было выявлен авторитарный стиль родительского отношения у 15 человек (37,5%), демократический стиль родительского отношения продемонстрировали 20 человек (50%), либерального стиля придерживаются 3 человека (7,5%) и индифферентный стиль проявляется у 2 человек (5%).

В заключении выделяем, что проведенное теоретическое исследование позволило глубоко проанализировать проблему взаимосвязи детско-родительских отношений и самоопределения подростков. Центральное предположение о наличии статистически значимой связи между стилем семейного воспитания и успешностью самоопределения подростка находит теоретическое обоснование. В частности, предположение о позитивной роли авторитетного стиля, сочетающего высокие требования с высокой отзывчивостью, и деструктивным влиянии авторитарного и попустительского стилей полностью согласуется с выводами ведущих специалистов в области детско-родительских отношений. Таким образом, теоретическое обоснование систематизирует научные знания по проблеме, и создает основу для организации эмпирического исследования. Последующий диагностический этап исследования, будет направлен на выявление конкретных корреляций между измеряемыми параметрами, позволит верифицировать выдвинутые предположения о взаимосвязи детско-родительских отношений и самоопределения подростков и перейти к решению практических задач.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Преадаптация к неопределенности : непредсказуемые маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов. – Москва : Акрополь, 2018. – 212 с. – URL: https://asmolovpsy.ru/wp-content/uploads/2022/11/preadaptacziya-k-neopredelennosti_nepredskazuemye-marshruty-evolyuczii.pdf
2. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия : краткий лекционный курс / А. Я. Варга. – Санкт-Петербург : Речь, 2020. – 144 с. – URL: <https://psy.pinpo.ru/wp-content/uploads/2019/12/A.-Я.-Варга-Системная-семейная-психотерапия.pdf>
3. Петрановская, Л. А. Тайная опора : привязанность в жизни ребенка / Л. А. Петрановская. – Москва : АСТ, 2019. – 288 с.
4. Толстых, Н. Н. Социальная психология развития : интеграция идей Л. С. Выготского и А. В. Петровского / Н. Н. Толстых // Культурно-историческая психология. – 2020. – Том 16, № 1. – С. 25–34. – URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/chp_2020_n1.pdf
5. Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 31-53)

Об авторах:

Рахматуллина Лэйла Вагизовна, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, leyla-1012@mail.ru

Морозов Николай Алексеевич, студент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, moro23zovski@gmail.com

About the authors:

Layla V. Rakhmatullina, Candidate of Pedagogical Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Nikolay A. Morozov, Student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 371.26

Сафина К.Д., Кожухова И.А.

Проблема оценивания знаний учеников посредством проставления отметок

В работе рассматриваются вопросы системы оценивания знаний учеников в современном обществе, более всего связанные с психологическим аспектом и мотивационной сферой учащихся. На основе анализа позиций ведущих специалистов, которые выделяют как плюсы, так и минусы оценок, предложена собственная классификация учеников по основанию их отношения к учебе.

Ключевые слова: оценка, отметка, ученик, учитель, ценность знания, мотивация, обучение.

Karina D. Safina, Irina A. Kozhukhova

The Problem of Evaluating Students' Knowledge through Marking

The paper discusses the issues of the system of evaluating students' knowledge in modern society, which are most closely related to the psychological aspect and the motivational sphere of students. Based on the analysis of the positions of leading experts, who highlight both the advantages and disadvantages of marks, the authors propose their own classification of students based on their attitude to learning.

Keywords: assessment, mark, student, teacher, value of knowledge, motivation, learning.

В настоящее время существует проблема, связанная с тем, что ученики не осознают ценность знаний, у них не формируется положительное отношение к учебе, как к способу духовного обогащения, а процесс обучения превращается в «погоню за оценками». Истинная мотивация – то, что исходит изнутри и побуждает учиться ради развития личности заменяется стимуляцией, которая, будучи внешним фактором, не всегда способна привить ребенку любовь к знанию и труду [3]. Со времен введения в сферу образования балльную систему оценивания педагоги разделились на тех, кто считает это нововведение правильным и логичным и тех, кто выступает против.

Артамонова Е.В. рассматривает в своей статье историю становления системы оценивания учеников и взгляд на это людей, работающих в педагогическом направлении. Педагоги и ученые высказывали разные мнения по этому поводу. Одни считали, что с помощью отметок реализуются гуманистические идеи образования и усиливается общественное влияние. Другие же полагали, что знания, нравственные идеалы нельзя оценить числами и каждый должен двигаться в своем индивидуальном темпе [2].

Ш. А. Амонашвили, разработчик гуманной педагогики, в своих трудах также рассматривает проблему оценок. Он отмечает, что оценка, а точнее отметка, является важным мотивом учебной деятельности школьника. Ш.А. Амонашвили установил, что тенденция «учиться ради отметки» появляется уже у учеников 3 класса и в дальнейшем усиливается. Лишь к старшим классам некоторые школьники уже не придают большого значения баллам. Отметка для ученика чаще всего выступает способом поддержания своего положения в классе или получения благосклонного отношения родителей. И лишь немногие проявляют живой интерес к знаниям [6]. Социум (родители, учителя, другие взрослые) оказывает серьезное давление на школьников, акцентируя внимание на оценках, из-за этого ученик начинает идентифицировать свою личность с баллами - «если у меня хорошие оценки, то взрослые ко мне относятся хорошо, значит я хороший человек». В связи с этим у школьников может повышаться уровень тревожности, и их переживания во многом связаны с социальными отношениями, но никак

не с получением истинных знаний [1].

С.И. Кузина и З.Б. Бощенко, исследуя проблему оценивания обучения учащихся, разработали анкету, и на основе ответов учителей и учеников сделали выводы. Авторы выделяют отрицательные черты школьного оценивания, связанные с психологическим аспектом – повышение тревожности, поддержание статуса, понижение самооценки и внутренней мотивации учиться. Однако С.И. Кузина и З.Б. Бощенко обосновывают важность и необходимость оценки знаний. У человека всегда есть потребность в оценивании собственного труда, иначе человек был бы существом не социальным. Дети не являются исключением. Фигура учителя в школьный период становится для них центральной, определяющей их развитие, самоотношение, отношение к труду и другим людям. В деятельности человека всегда должен быть какой-то результат – похвала, критика, балл, приз и т.д. Без этого деятельность становится бессмысленной. Взрослый человек самостоятельно может оценить свои действия, но ребенок такой способностью не обладает. Для этого у него не сформировано критическое мышление. Без контроля невозможно отслеживать уровень образованности детей, а также отсутствует ориентирующий эффект обучения, то есть школьник не понимает куда ему стремиться и нужно ли вообще стараться что-то делать. Авторы выделяют правила эффективного оценивания знаний[5]. Рассмотрим некоторые из них. Во-первых, оценка должна быть развернутой. Во-вторых, важно оценивать деятельность ребенка, а не его личность. В-третьих, результаты ученика должны сравниваться с предыдущими его достижениями, но никак не с другими детьми, чтобы не подрывать веру в собственные силы. В-четвертых, нельзя допускать отсутствия оценки со стороны учителя [4].

К сожалению, на практике учителя, выставляя отметки, не всегда учитывают способности детей и их индивидуальные особенности. Педагогам зачастую сложно объективно оценить знания ввиду отсутствия четких критериев, из-за этого возникает ряд проблем, например, тревожность учеников, отсутствие мотивации, навешивание ярлыков и выделение «любимчиков». В этой связи, может сложиться несколько типов учеников:

1. «Умные отличники» или «грамотные от природы». Они получают «пятерки», но не прикладывают для этого много усилий, их реальный потенциал намного выше, однако они не видят причины стараться и стремиться к большему, если оценки «итак хорошие». Для их уровня интеллекта отличные отметки могут оказаться посредственными и не оценивать реальные знания.

2. «Застраившие троечники». Такие ученики могут работать на пределе своих возможностей, стараться из раза в раз, сидеть за учебниками до ночи, однако получать за это «тройки». Таким детям нужно больше времени для усвоения материала, а значит больше внимания и поддержки со стороны учителей. К сожалению, на практике из-за объема материала, дополнительной работы и нежелания прикладывать больше сил и «возиться со слабыми» педагоги могут присвоить ребенку ярлык или по-другому статус, таким образом снимая с себя ответственность за объективное оценивание и индивидуальный подход к каждому. Из-за чего мотивация ученика постепенно снижается, и он перестает стремиться к знаниям. У детей складывается впечатление, что их усердия напрасны и никогда не приведут к хорошему результату, поэтому стараться не зачем. Таких учеников наоборот необходимо поощрять, отмечать их успехи и верить в них.

3. «Круглые отличники» или «зубрилы». Речь идет об учениках, которые учатся «ради оценки», обязательно отличной. Им нужна отметка, чтобы получить признание и ощутить свою ценность. Они формируют положительное отношение к себе со стороны учителя или родителей, чтобы избежать возможного наказания или осуждения. Безусловно они получают знания, однако не осознают их ценности и часто не могут применить их в жизни. Также случается, что ученик после того, как получил хорошую оценку на уроке забывает пройденный материал, так как не устанавливаются логические связи между теорией и практикой. Самооценка таких детей очень неустойчивая и почти всегда зависит от мнения окружающих, а настроение от получаемых оценок. В дальнейшем, во взрослой жизни у такого ученика может сложиться негативное отношение к процессу обучения, так как он понимает, что оценки на самом деле не определяют его как хорошего или плохого человека и не всегда являются гарантией достижения успеха в жизни. Такие люди даже могут впасть в депрессию и потерять интерес к миру, так как теряют смысл своих стараний. Также причиной их разочарования могут быть сверстники, которые никогда всерьез не относились к учебе. Это следующий тип учеников.

4. «Успешные троечники». Для них оценки точно не были смыслом жизни. Они учились «не двойка, уже хорошо». Причем интересно, что их потенциальные возможности, способности, задатки могут быть наравне с «отличниками», однако по какой-то причине у них отсутствует мотивация получать «пятерки». На мой взгляд это самый «здоровый» тип учеников, так как их эмоциональное состояние не зависит от оценок. Зачастую они получают «тройки» из-за банальной лени. Возможно когда-то, они тоже старались прилежно учиться, однако не нашли поддержки со стороны учителей или родителей. Этот тип отличается от «застраивших троечников» тем, что им на самом деле не нужно прикладывать много усилий, чтобы хорошо учиться, их способности это позволяют, однако учеба не является приоритетом, они предпочитают ей более интересные занятия и увлечения. А успешными они являются потому, что легко умеют найти выход из ситуации (когда, например, в очередной раз не подготовились к занятиям они либо ищут, у кого можно списать, либо включают свой ум, харизму и обаяние). Тем самым развивается коммуникация, умение договариваться, добиваться поставленной цели, имея ограниченные ресурсы. Это очень полезные навыки, которые необходимы для взрослого человека.

Выделенные нами типы учеников не являются единственно возможными и категорически определяемыми. Каждый по-своему индивидуален, один и тот же ребенок может относиться к нескольким типам, в зависимости от заинтересованности предметом, например. Стоит помнить о том, что каждый ученик – это личность, сочетающая в себе различные психологические и социальные черты, личность со своим опытом. В процессе обучения важно применять индивидуальный подход, вкладывать ценность знаний в учеников и мотивировать их, отмечая

успехи и указывая способы достижения лучших результатов. Многие взрослые, оглядываясь назад и вспоминая свои школьные годы, понимают, что оценки мало повлияли на их жизненный путь. Отличники могут так и не продвинуться по карьерной лестнице и остаться на низкооплачиваемой работе, а троечники или двоечники могут неожиданно добиться успехов в определенной сфере и стать первоклассными специалистами. Чтобы оценки все-таки выполняли свое предназначение – оценивание знаний – необходимо усовершенствовать этот процесс, определить четкие критерии и показывать ценность знаний для учеников.

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики в 20 кн. Книга 4. Об оценках / Ш. А. Амонашвили. – 2-е издание – Москва : Свет, 2015. – 368 с.
2. Артамонова, Е. В. Процесс отечественного оценивания образовательных результатов / Е. В. Артамонова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Том 5, № 2 (15). – С. 112-114.
3. Валиева, Р. И. О проблемах профилактики отклоняющегося поведения в образовательных учреждениях России / Р. И. Валиева, Н. А. Лопатникова, И. А. Биккинин // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. – 2024. – Том 7, № 4. – С. 12-17. – EDN GLCVMM.
4. Кузина, С. И. К проблеме оценивания обучения учащихся / С. И. Кузина, З. Б. Бощенко // Психолог в школе. – 2016. – № 3. – С. 2-10.
5. Макк, А. А. Школьная оценка : история и перспективы : научно-исследовательская работа / А. А. Макк, А. А. Шутикова. – URL: <https://files.school-science.ru/pdf/6/5bfc005a9fe90.pdf>
6. Мошнина, М. Д. Делинквентное поведение : понятие, проблемы профилактики / М. Д. Мошнина, И. А. Биккинин // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2022. – № 1-3 (62). – С. 308-311. – EDN HZEWAC.

Об авторах:

Сафина Карина Дамировна, студент, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия, k68769582@gmail.com

Кожухова Ирина Александровна, преподаватель, Уфимский юридический институт МВД России, г. Уфа, Россия, vasilyvasilewsky@yandex.ru

About the authors:

Karina D. Safina, Student, Bashkir State Pedagogical University named after. M. Akmully, Ufa, Russia

Irina A. Kozhukhova, Lecturer, Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ufa, Russia

УДК 37.07

Сафина А.М., Фазульянова И.П.

Значение деятельности заместителя директора школы по работе с общественностью

Актуальные задачи, которые реализует заместитель директора школы, влияют на работу общеобразовательного учреждения. Стандарты обновлены и расширили сферу действий и назначений в деятельности администрации образовательного учреждения. Становится значимым поддержание и формирование позитивного имиджа образовательного учреждения, поддержание конструктивного взаимодействия между школой, родителями, учениками и обществом в целом.

Ключевые слова: связь с общественностью, заместитель директора школы, имидж образовательного учреждения.

Aelita M. Safina, Ilmira P. Fazulyanova

Analysis and Improvement of the Activities of the Deputy Headmaster for Public Relations

The current tasks implemented by the deputy headmaster of the school affect the work of the general education institution. The standards have been updated and expanded the scope of actions and assignments in the activities of the administration of the educational institution. It becomes important to maintain and create a positive image of the educational institution, as well as to maintain constructive interaction between the school, parents, students, and society as a whole.

Keywords: public relations, deputy headmaster, and the image of an educational institution.

Актуальные задачи, которые стоят перед общеобразовательным учреждением сегодня, расширили сферу действий и назначений, предусмотренных обновлёнными стандартами. В данных условиях постоянных социальных и технологических изменений меняется и место заместителя директора школы по работе с общественностью, на современном этапе развития образования в рамках открытого пространства, он играет ключевую роль в формировании позитивного имиджа образовательного учреждения, поддержании конструктивного взаимодействия между школой, родителями, учениками и обществом в целом [2].

Эффективность данной позиции напрямую влияет на удовлетворённость участников образовательного процесса качеством предоставляемых услуг, уровень доверия к школе и готовность сотрудничать с образовательным учреждением.

Степень разработанности проблемы. Теоретическая основа вопроса опирается на труды следующих ученых И.А. Вальдман, Е.В. Грунт, А.А. Маннин, А.А. Жигалова, Д.В. Новикова, В.М. Жеребина, Е.Б. Филинова [4].

Современная школа функционирует в условиях динамично меняющейся социальной среды, предъявляющей повышенные требования к открытости, прозрачности принимаемых решений и эффективности коммуникаций. Помощь в обеспечении непрерывности этой коммуникации является ключевым направлением работы заместителя директора [1]. Именно поэтому деятельность заместителя директора по работе с общественностью должна постоянно подвергаться объективному анализу и совершенствованию. Повышение качества такой работы позволяет своевременно выявлять проблемные зоны, разрабатывать эффективные стратегии коммуникации и способствовать формированию положительного общественного мнения о школе. Управление, как государственное, так и муниципальное представляют такую систему, в которой важной стороной является открытое пространство взаимодействия власти и общества, а также возможность контроля и совершенствования работы власти, для этого необходимо научиться грамотно выстраивать связи с общественностью.

Эффективная работа заместителя директора школы по связям с общественностью приобретает особую значимость в современных условиях стремительного изменения общественных запросов к качеству образования, развитию информационной культуры и открытости учебных заведений [3]. Необходимость выстраивания прозрачных и доверительных отношений между школой, родителями, учащимися и местным сообществом становится ключевым фактором успешного функционирования образовательного учреждения.

Высокий спрос общества на доступную и достоверную информацию о процессах внутри школы обуславливает необходимость постоянного анализа и улучшения работы специалиста, ответственного за формирование положительной репутации учебного заведения. Это требует разработки и внедрения эффективных методов взаимодействия, освоения инновационных инструментов коммуникации и постоянной оценки результативности реализуемых мер.

Отсутствие чётко выстроенного механизма взаимодействия заместителя директора школы по работе с общественностью с различными категориями заинтересованных лиц (родители, ученики, представители власти, СМИ и др.) снижает эффективность коммуникативных процессов, затрудняет своевременное доведение актуальной информации, препятствует созданию позитивного восприятия школы и негативно сказывается на уровне удовлетворённости участников образовательного процесса.

Недостаточная квалификация сотрудников в сфере организации публичного взаимодействия, низкая активность в использовании цифровых ресурсов и слабое внимание к потребностям своей аудитории приводят к недостаточному уровню информированности и мотивации сотрудничества со стороны внешних субъектов, снижая потенциал влияния школы на общественное мнение и ограничивая возможности привлечения ресурсов и поддержки извне.

Необходимо выработать научные подходы и практические рекомендации, позволяющие заместителю директора школы качественно организовать работу с общественностью, минимизировать риски непонимания и недовольства, обеспечить максимальное удовлетворение информационных потребностей населения и добиться значимого улучшения общественного признания и привлекательности школы.

Таким образом, исследование направлено на решение важной практической задачи — обеспечение эффективной реализации функций заместителя директора по работе с общественностью, позволяющей успешно решать стратегические задачи современной школы.

Совершенствование деятельности заместителя директора школы по связям с общественностью – это непрерывный процесс, требующий постоянной адаптации к изменяющимся условиям, творческого подхода к решению задач и активного использования современных технологий. Успешная работа в этой сфере позволит школе укрепить свои позиции в образовательном пространстве, привлечь новых учеников и партнёров, а также создать благоприятную среду для развития и обучения детей.

Литература:

1. Косарецкий, С. Г. Что даёт участие общественности в управлении образованием / С. Г. Косарецкий, А. М. Моисеев, М. С. Байнова // Народное образование. – 2010. – № 5. – С. 55-60. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-dayot-uchastie-obschestvennosti-v-upravlenii-obrazovaniem> (дата обращения: 28.09.2025)
2. Сафина, А. М. Деятельность заместителя директора

- школы в условиях концепции модернизации
российского образования / А. М. Сафина // Известия
Самарского научного центра Российской академии
наук. – 2011. – Том 13, № 2-1. – С. 50-53.
3. Сафина, А. М. Факторы и барьеры творческой
самореализации заместителя директора школы
в условиях инновационной педагогической
деятельности : автореферат диссертации
на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук / А. М. Сафина // Казанский
государственный университет. – Казань, 2003. – 18 с.
4. Фазульянова, И. П. К вопросу о готовности
заместителя директора школы по УВР к работе
с общественностью / И. П. Фазульянова, А. М.
Сафина // Вестник Набережночелнинского
государственного педагогического университета. –
2025. – № 2 (55). – С. 95-97.

Об авторах:

Сафина Аэлиа Маратовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г.Набережные Челны, Россия, sam7mam@mail.ru

Фазульянова Ильмира Павловна, магистрант, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г.Набережные Челны, Россия, sokrovish94@mail.ru

About the authors:

Aelita M. Safina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Ilmira P. Fazulyanova, Master's student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 37.032

Тихонов И.В.

Цифровая идентичность и ее формирование у подростков в условиях общеобразовательной школы

В статье рассматривается актуальная проблема формирования цифровой идентичности современных подростков. Указана необходимость целенаправленного психолого-педагогического сопровождения этого процесса в рамках общеобразовательной школы, рассматривая его как ответ на ключевой вызов современности. В работе проанализированы основные риски и возможности формирования цифровой идентификации. Главное внимание уделено практическим аспектам деятельности службы сопровождения и предложена структурная модель работы (диагностический, просветительский и консультационно-развивающий блоки). Научная статья предназначена для специалистов психолого-педагогического профиля, а также для авторов научных работ.

Ключевые слова: цифровая идентичность, психолого-педагогическое сопровождение, подростковый возраст, кибербуллинг, образовательная среда.

Ivan V. Tikhonov

Psychological and Pedagogical Support for Digital Identity Formation in Adolescents within the General Education School Environment

The article addresses the relevant problem of digital identity formation among contemporary adolescents. It emphasizes the necessity of targeted psychological and pedagogical support for this process within the general education system, positioning it as a response to a key challenge of our time. The study analyzes the primary risks and opportunities associated with the formation of digital identity. The main focus is placed on the practical aspects of the support services' work, for which a structural model is proposed, comprising diagnostic, educational, and consultative-developmental modules. The scientific article is intended for specialists of the psychological and pedagogical profile, as well as for authors of scientific works.

Keywords: digital identity, psychological and pedagogical support, adolescence, cyberbullying, educational environment.

В психологии личности множество авторов приходят к выводу о том, что одним из главных этапов вхождения человека в общество является идентификация. В современной психологии личности, сталкивающейся с трудностями, связанными с изменением социального взаимодействия, были предложены термины для обозначения новых феноменов, в частности, «цифровая идентичность» [5].

Цифровая идентичность – это динамический процесс, разносторонний и многокомпонентный образ личности, который транслируется в онлайн-среду самим субъектом («лайки», комментарии, поисковые запросы, «аватарки»). Исследователи полагают, что на формирование цифровой идентичности могут влиять собственные цифровые взаимодействия с онлайн-сообществом и ответные реакции данного сообщества [4].

Цифровая идентичность подростков и их восприятие цифрового пространства в настоящее время мало изучено [1]. Формирование цифровой идентичности становится естественной средой и одной из центральных задач подросткового возраста [6, с. 45].

Традиционная система образования зачастую неспособна отслеживать стремительно меняющиеся цифровые реалии, отвечая на это ограничительными мерами по использованию цифровых технологий, но не отслеживая уникальных возможностей. Для этого необходим плавный переход от запрета цифровых технологий к стратегиям осознанного руководства, помощи, адаптации, что будет влиять на формирование не только грамотной, но и нравственной, психологически устойчивой личности подростка [7].

Целью данной статьи является представление плана-модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования цифровой идентичности подростков в условиях современной системы образования.

Процесс формирования цифровой идентичности подростка может нести двойственный характер, представляя собой сочетание серьезных рисков и уникальных возможностей для развития, поэтому школа, как главный институт социализации, не может оставаться в стороне от этих процессов, ей необходимо взять на себя роль «навигатора» в этой онлайн-среде [3]. Осознание и понимание этой двойственности является главным смыслом организации психолого-педагогического сопровождения для формирования цифровой идентичности, действующего на регулярной основе и, имеющего междисциплинарный характер.

Таблица 1

Основные риски и возможности формирования цифровой идентичности

Основные риски	Возможности
Кибербуллинг - это систематические оскорбления, угрозы распространение ложной информации, наносящие серьезную психологическую травму и способствующие формированию негативного «цифрового Я» [1].	Самореализация, творчество и социальная поддержка. У подростка есть уникальная возможность найти поле для реализации своих творческих идей и возможностей в цифровой среде.
Формирование негативного цифрового следа, влияющего на дальнейшие перспективы и жизнь подростка (необдуманные публикации, фото/видео контент, «лайки», текстовые посты, комментарии и т.д.). Интернет-зависимость может приводить к серьезным проблемам с психическим здоровьем.	Построение позитивного цифрового портфолио: подросток может самостоятельно формировать свой цифровой след, который в дальнейшем окажет положительное влияние на его будущее.
Влияние деструктивного контента и создание ложной идентичности и искаженного образа гибких навыков (soft skills): осознанная и «Я». Уязвимая психика подростка может воспринимать деструктивный контент, как призыв к действию, что угрожает его психологическому благополучию и искажает ценностно-смысловую сферу личности.	Развитие критического мышления активная деятельность в сети будет способствовать развитию формированию критического мышления [8].

План-модель психолого-педагогического сопровождения и практические рекомендации для специалистов. Основной целью сопровождения должно стать – формирование у подростка зрелой, целостной и ответственной цифровой идентичности, которая будет влиять на личностное и социальное благополучие. Данное сопровождение должно быть многоуровневым и иметь системный характер. Предлагаемая модель включает в себя три взаимосвязанных блока: диагностический, просветительский (профилактический) и консультационно-развивающий.

1. Диагностический блок.

Задача: выявление особенностей цифрового поведения учеников, их ресурсов, интересов, потребностей, увлечений онлайн самое главное потенциальных рисков.

Возможными методами могут являться: анонимные, предварительно составленные, опросники и анкетирование для учащихся; наблюдение за поведением и эмоциональным состоянием подростка после работы с гаджетами; не стоит забывать про анализ аккаунтов учеников в онлайн-пространстве на различных ресурсах; беседы, либо неформальное интервью. Важно упомянуть, что такие действия должны осуществляться с согласия подростка и

родителей в образовательных целях.

Предположительные темы опросников, методик или бесед: «Ваши увлечения и ежедневные привычки в социальных сетях», «Сталкивались ли вы с травлей?», «Нарисуй свой аватар в интернете», Создание коллажа «Я в сети, и я онлайн».

2. Просветительский блок (профилактика).

Задача: массовое информирование о формировании цифровой грамотности всех участников образовательного процесса. Предупреждение и минимизация рисков.

Работа с учениками подросткового возраста: организация и проведение тематических классных часов, тренингов и групповых занятий. Возможные темы классных часов: для 5-7 классов «Кибербуллинг, как не стать жертвой или агрессором?»; для 8-9 классов «Цифровой след: что это такое и как им управлять?»; для 10-11 классов «Цифровой этикет и профессиональное самоопределение». Организация «игр-квестов», дополнительных внеурочных занятий в игровой форме, с помощью которых подростки смогут развивать навыки критического мышления для проверки новостей из интернета и другой информации на онлайн-платформах, распознавать и вычислять мошенничество, учиться настраивать приватность своего профиля и цифровой активности.

Работа с родителями (законными представителями): проведение встреч, индивидуальных консультаций, просветительская работа и организация родительских тематических собраний. Возможные темы: «Как разговаривать с подростком о его онлайн жизни без конфликтов?»; «Безопасное использование интернет-пространства»; «Признаки онлайн-зависимости: когда бить тревогу?». Создание памяток и рекомендаций для родителей, где будет представлена информация и понятные инструкции о том, как обезопасить ребенка от деструктивного контента в сети, о кибербуллинге, мошенничестве и других негативных последствий, и рисков, скрывающихся в интернет-поле. Эффективным и наиболее позитивным подходом будут являться совместные детско-родительские встречи и мероприятия, которые будут служить позитивному восприятию совместного использования технологий, гаджетов и цифровых ресурсов.

Работа с педагогическим коллективом и администрацией школы: организация и проведение регулярных заранее продуманных и составленных педагогических советов, встреч и методических семинаров. Темы, которые стоит затронуть: «Цифровая педагогика: как использовать гаджеты на уроке с пользой?», «Как распознать признаки кибербуллинга или цифровой зависимости?», «Алгоритм действий педагога при выявлении случая кибербуллинга в классе». Советы для педагогического состава по созданию и использованию цифровой образовательной среды. Разработка совместно с администрацией школы локальных нормативных актов, регламентирующих поведение в цифровом пространстве.

3. Консультационно-развивающий блок.

Задача: индивидуальная работа с запросом ученика, формирование навыков и создание позитивного цифрового опыта.

Мощным ресурсом для построения данной модели, будет создание и популяризация службы психологической помощи по цифровым вопросам. Куда подросток может обратиться за индивидуальной консультацией, помощью и поддержкой в случае возникновения кибербуллинга или с запросом, связанным с переживаниями из онлайн-пространства или любой другой проблемной ситуации. Помощь в создании учебного цифрового портфолио: участие педагога-психолога и классного руководителя в формировании личного цифрового пространства ученика, отражающего его академические и творческие успехи. Совместная с учениками организация школьного цифрового ресурса (блог, канал в социальных сетях, сайт класса/школы), где подростки могут проявить себя, реализовать свой потенциал и на практике обучиться основам цифровой грамотности и созданию позитивного контента под руководством педагога. Помощь в решении цифровых конфликтов между учащимися.

Формирование цифровой идентичности – объективный и необратимый процесс. Задача психолого-педагогического сопровождения в школе – не игнорировать его и не бороться с ним, а придать ему осмысленный, позитивный и конструктивный характер. Ключевая роль в этом процессе отводится всем специалистам образовательной среды, как проводникам между цифровым и реальным миром подростка, способным помочь ему интегрировать эти пространства в целостную и здоровую личность. Представленная модель работы, включающая диагностику, просвещение, консультирование и развитие, позволяет системно подойти к решению этой задачи, но является теоретической и требует дальнейшей апробации. Перспективным для дальнейших научных работ является исследование сформированности зрелой цифровой идентичности, разработка критериев, конкретных диагностических инструментов и подробных практических рекомендаций для реализации предложенной модели.

Литература:

1. Бочавер, А. А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал ВШЭ. – 2014. – Том 11, № 3.– С.177-191. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-travlya-v-prostranstve-sovremennyh-tehnologiy/viewer>
2. Голубева, Н. А. Особенности цифровой идентичности подростков и молодежи в современном технологическом обществе / Н. А. Голубева // Вестник РГГУ. Серия. Психология. Педагогика. Образование. – 2020. – № 1. – С. 130-150. – EDN PDHJKW.
3. Казакова, Е. И. Навыки XXI века : как сделать цифровую среду безопасной для ребенка : методическое пособие для педагогов / Е. И. Казакова, С. М. Попова. – Санкт-Петербург : KARO, 2022. – 112 с.
4. Кондаков, А. М. Цифровая идентичность, цифровая

- самоидентификация, цифровой профиль : постановка проблемы / А. М. Кондаков, А. А. Костылева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия. Информатизация образования. – 2019. – Том 16, № 3. – С. 207-218. – EDN JFIWJJ
5. Неврюев, А. Н. Онлайн-идентичность как психологический феномен : современные подходы и эмпирические исследования / А. Н. Неврюев, Н. В. Самородов, О. В. Смирникова // Современная зарубежная психология. – 2025. – Том 14, № 2. – С. 85–94.
 6. Солдатова, Г. У. Опыт использования цифровых устройств и эмоциональное благополучие у российских подростков разных возрастных групп / Г. У. Солдатова, А. В. Трифонова, Е. И. Тихомирова // Психологическая наука и образование. – 2023. – Том 28, № 5. – С. 55-76.
 7. Федоров, И. В. Цифровая идентичность школьника : риски и возможности формирования И. В. Федоров // Психологическая наука и образование. – 2021. – Том 26, № 2. – С. 17–25.
 8. Livingstone S., Stoilova M. The 4Cs: Classifying Online Risk to Children. CO:RE Short Report on Key Topics. Luxembourg: CO:RE – Children Online: Research and Evidence, 2021. – 45 p.

Об авторе:

Тихонов Иван Владимирович, ассистент, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Россия, tikhonoviv@mgppu.ru

About the author:

Ivan V. Tikhonov, Assistant, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

УДК 159.9

Тумоян Л.А., Фединишина Л.А.

Роль педагога в формировании позитивной самооценки ребенка младшего школьного возраста

В статье анализируется роль педагога в формировании позитивной самооценки у детей младшего школьного возраста. Рассмотрены теоретические подходы к понятию самооценки, возрастные особенности, психолого-педагогические условия, формы и методы работы, а также практические рекомендации для учителей. Представлены примеры педагогических приемов и конспект занятия, направленные на развитие адекватной и позитивной самооценки. Особое внимание уделено использованию личностно-ориентированных подходов, созданию ситуаций успеха и формированию конструктивного отношения к ошибкам.

Ключевые слова: самооценка, младший школьный возраст, педагог, личностное развитие, ситуация успеха.

Lika F. Tumoyan, Liudmila A. Fedinishina

The Role of the Teacher in Forming a Positive Self-Esteem of Primary School Children

The article examines the teacher's role in shaping positive self-esteem among primary school children. Theoretical approaches to self-esteem, age-specific characteristics, pedagogical conditions, methods of work and practical recommendations for teachers are analyzed. The text includes examples of pedagogical techniques and a lesson plan aimed at fostering adequate and positive self-evaluation. Emphasis is placed on a learner-centered approach, creating situations of success and constructive attitudes towards mistakes.

Keywords: self-esteem, primary school age, teacher, personal development, success situations.

Формирование адекватной и позитивной самооценки в младшем школьном возрасте является ключевой задачей образовательного процесса. Переход от дошкольного к школьному статусу сопровождается изменением социальных ожиданий, новых требований к учебной деятельности и межличностным навыкам. Самооценка выступает регулятором поведения, мотивации и эмоционального состояния ребенка и во многом определяет его готовность к учебной деятельности и взаимодействию со сверстниками [1, с. 45].

Актуальность исследования определяется необходимостью повышения качества школьной адаптации, профилактики тревожно-неуверенных форм поведения и поддержки личностного развития. Цель статьи — раскрыть роль педагога в процессах формирования позитивной самооценки и предложить практические

инструменты для применения в начальной школе.

Теоретические основы формирования самооценки.

Понятийный аппарат. Под самооценкой понимается отражение личности, оценка ею своих свойств, возможностей и места в социальной среде. В психологии данному феномену уделялось значительное внимание: Л.И. Божович рассматривает самооценку как структурный компонент личности, формирующийся в процессе общения и деятельности [1], С.Л. Рубинштейн выделяет связь самооценки с мотивационной сферой личности [3, с. 214].

Возрастные особенности. Младший школьный возраст характеризуется высокой восприимчивостью к оценке взрослых, сравнительно низкой автономностью суждений о себе и повышенной значимостью успешного опыта. В этот период формируются основы учебной мотивации и социализации, поэтому педагогическое воздействие имеет выраженный трансформационный эффект [2, с. 78].

Факторы, влияющие на самооценку: семейное воспитание, стиль взаимодействия взрослых, школьные успехи и неудачи, отношение сверстников и собственные переживания. Понимание этих факторов дает педагогу возможность целенаправленно выстраивать работу, направленную на укрепление позитивного отношения ребенка к себе.

Роль педагога в формировании позитивной самооценки.

Педагог выступает ключевой фигурой, поскольку именно в школьной среде ребенок получает многочисленные сигналы о своей компетентности. Учитель через систему оценочных и поощрительных практик формирует у ученика представление о собственных возможностях. Помощь педагога заключается не только в передаче знаний, но и в создании условий для успешного опыта, в поддержке инициативы и в корректной обратной связи [4].

Особенности педагогического взаимодействия: уважение и принятие личности ребенка, тактичная корректировка поведения, использование вербальных и невербальных форм поощрения, дифференциация заданий. Важна позиция учителя как модели: демонстрация спокойного отношения к ошибкам, самостоятельной работы и конструктивного решения конфликтов.

Формы и методы педагогической поддержки.

Методы формирования самооценки включают: организацию ситуаций успеха, рефлексивные упражнения, групповую работу, игровые технологии, проектную деятельность, использование похвалы и корректной критики, обучение навыкам саморегуляции и коммуникативным стратегиям.

1) Ситуации успеха. Подбирая задания с разнообразным уровнем сложности, педагог дает шанс каждому ребенку ощутить достижение. Это повышает мотивацию и укрепляет веру в собственные силы [4, с. 112].

2) Рефлексия. Регулярные беседы и письменные заметки (например, «Что я сегодня сделал хорошо?») помогают ребенку фиксировать успехи и видеть прогресс.

3) Игровые технологии. Игровая деятельность снижает тревогу и создает благоприятные условия для самопрезентации и социальных ролей.

4) Дифференциация. Индивидуальный подход и учет стиля обучения позволяют ребенку получать адекватную нагрузку и ощущать контроль над процессом.

Практические рекомендации для педагогов.

Предлагаемые приемы и упражнения можно внедрить в повседневную практику начальной школы:

- «Доска достижений» — фиксируются успехи класса и отдельных учеников (не сравнивая прямо детей между собой), что формирует позитивное общественное признание.

- «Письмо себе» — дети пишут короткие записки о своих успехах и сильных сторонах, которые затем периодически перечитывают.

- Групповые проекты с распределением ролей, где каждый получает значимую для него функцию; итоговая презентация поддерживается позитивной обратной связью.

- Игра «Похвали друга» — круговая активность, в которой дети называют положительные качества и достижения друг друга, учась видеть достоинства сверстника.

- Работа с ошибкой: разбор ошибок как информационной обратной связи, формирование установок «я могу учиться» вместо «я не умею».

Примеры из педагогической практики.

Ситуация 1. Ученик А. боится читать вслух, так как ранее получал отрицательные отзывы. Педагог сначала организует чтение в малых группах, затем — чтение перед двумя-тремя друзьями, поощряет попытки и отмечает прогресс. Через несколько занятий ученик начинает участвовать в общем чтении с минимальным стрессом.

Ситуация 2. Группа выполняет проект, где роль дизайнера доверена ученику Б., у которого сильные творческие навыки. Публичное признание его вклада укрепляет представление о собственной компетентности и мотивирует к дальнейшим достижениям.

Ситуация 3. Учитель внедряет еженедельную рефлексию «Три успеха недели», где каждый ребенок говорит о трёх положительных событиях. Практика снижает фокусирование на неудачах и тренирует навык замечать достижения.

Оценка эффективности педагогической работы. Оценка результатов может проводиться с помощью наблюдения, анкетирования, кратких самоотчетов и анализом учебной активности. Примеры инструментов: простые анкетные формы с вопросами о самоощущении («Мне нравится ходить в школу», «Я справляюсь с заданиями») и регулярные записи на «Доске достижений». Важно сочетать количественные и качественные методы: динамика участия в классных мероприятиях, изменения в поведении и речах детей, отзыв родителей и

коллег [1, с. 45].

Формирование позитивной самооценки в младшем школьном возрасте — сложный и многоаспектный процесс, в котором педагог выполняет центральную функцию. Целенаправленная педагогическая поддержка (создание ситуаций успеха, индивидуализация задач, позитивная обратная связь, развитие рефлексии) способствует построению у ребенка реалистичного и позитивного представления о себе, что в дальнейшем обеспечивает успешную учебную траекторию и социальную адаптацию. Рекомендовано внедрять предложенные практические приемы в ежедневную работу, а также систематически оценивать их эффективность.

Литература:

1. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте : монография / Л. И. Божович. – Москва : Педагогика, 1968. – 464 с.
2. Кон, И. С. В поисках себя : личность и её самосознание / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1984. – 335 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 960 с.
4. Прихожан, А. М. Самооценка и уровень притязаний в младшем школьном возрасте / А. М. Прихожан. – Москва : [Б. и.], 2009.
5. Коулман, М. Практики поддержки самооценки в школе / М. Коулман, Р. Вудс. – Москва : Просвещение, 2012.

Об авторах:

Тумоян Лика Аршаковна, студент, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, l.tumoyan@yandex.ru

Фединишина Людмила Алексеевна, преподаватель, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, luda250996@mail.ru

About the authors:

Lika F. Tumoyan, Student, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

Liudmila A. Fedinishina, Lecturer, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

УДК 159.9

Чэнь Ичэнь

Образование студентов университетов вопросам психического здоровья: проблемы, прорывы и инновационные стратегии

Психологическое образование служит основам всестороннего развития студентов университетов, играя ключевую роль в их интеллектуальном, навыком, нравственном и эмоциональном становлении. В данной статье анализируются психологические особенности студентов, обобщаются текущее состояние и недостатки психолого-педагогической работы в высших учебных заведениях, а также предлагаются соответствующие меры по её совершенствованию. Цель исследования — оптимизация практики психологического образования для содействия целостному развитию студентов.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, образование психологической здоровий, инновационные стратегии.

Chen Yichen

Educating University Students about Mental Health: Challenges, Breakthroughs and Innovative Strategies

Psychological education serves as the foundation for the comprehensive development of university students, playing a key role in their intellectual, skill, moral, and emotional development. This article analyzes the psychological characteristics of students, summarizes the current state and shortcomings of psychological and pedagogical work in higher education institutions, and proposes appropriate measures for its improvement. The aim of the study is to optimize the practice of psychological education to promote the holistic development of students.

Keywords: higher education institution, psychological health education, innovative strategies.

В последние годы бурное развитие высшего образования и постоянное расширение набора студентов привели к увеличению разнообразия студенческого контингента. Сталкиваясь с такими проблемами, как учебная нагрузка, конкуренция на рынке труда и межличностные отношения, многие студенты — в силу недостаточной психологической зрелости и ограниченной способности к саморегуляции — оказываются более уязвимыми к различным нарушениям психического здоровья [2]. Согласно исследованиям, часть учащихся испытывает тревожность, депрессию, неуверенность в себе и другие психологические трудности. Эти проблемы не только негативно влияют на качество учёбы и жизни, но также могут затруднить будущее профессиональное развитие и социальную адаптацию. Психолого-педагогическая работа является ключевым элементом системы подготовки кадров и напрямую влияет на её качество. Здоровое психическое состояние составляет основу успешного обучения, помогая студентам сохранять позитивный настрой, повышать эффективность учебы и развивать творческие способности [3], кроме того, психологическая устойчивость позволяет им лучше справляться с вызовами в профессиональной деятельности, усиливает конкурентоспособность и способствует успешной интеграции в общество, что в конечном итоге помогает реализовать свой потенциал.

На психологическое здоровье студентов университетов влияет множество факторов, и ключевым среди них является социальный аспект. Возьмём, к примеру Китай: общество переживает период стремительной трансформации, а структурная перестройка экономики и модернизация отраслей создают жёсткую конкурентную среду. Эта атмосфера проникает в университетские стены, заставляя студентов заранее ощущать тревогу о будущем выживании и развитии, порождая страх «отстать» или «быть выброшенным на обочину».

Следующим фактором является образовательная среда. В некоторых университетах сохраняется несбалансированность учебных программ: отдельные специальные курсы чрезмерно акцентируют теоретическую подготовку в ущерб связи с реальными профессиональными задачами, что приводит к разрыву между приобретаемыми знаниями и практическими потребностями. Недостаточная доля практических занятий ограничивает возможности студентов по применению навыков, препятствуя эффективному преобразованию теоретических знаний в умения, что подрывает их уверенность в себе и ощущение академических достижений [1]. Кроме того, неблагоприятная атмосфера в университетах может негативно влиять на психическое состояние учащихся. Слепое соперничество среди студентов в сфере материального благополучия и социального происхождения порождает психологический дискомфорт, способствуя развитию комплекса неполноценности, чувства зависти и других негативных переживаний.

Наконец, ключевым аспектом являются личностные факторы. Искажённое самовосприятие относится к числовым значимым причинам, влияющих на психологическое благополучие студентов. Как завышенная, так и заниженная самооценка способны породить либо самонадеянность, либо чувство неполноценности. Студенты, склонные переоценивать свои возможности, нередко сталкиваются с болезненным расхождением между ожиданиями и реальностью. Подобный диссонанс провоцирует острый психологический дистресс, приводя к развитию тревожности и апатии. Те же, кто недооценивает свои способности, часто оказываются в плену устойчивого комплекса неполноценности, подвергая сомнению собственную компетентность и ценность. Хроническое самоотрицание и избегание трудностей препятствуют развитию навыков и усугубляют чувство неуверенности.

С учётом указанных причин и обстоятельств можно предложить следующие методы и стратегии психолого-педагогической работы.

1. Совершенствование системы учебных курсов по психологическому благополучию

Университетом следует оптимизировать содержание программ по психологическому здоровью с учётом особенностей и потребностей студентов. Необходимо увеличить долю практических занятий — таких как психологические эксперименты, разбор кейсов и ролевые игры — чтобы учащиеся могли глубже осваивать и применять знания на практике. Целесообразно вводить персонализированные курсы, адаптированные к специфике специальности, этапу обучения и индивидуальным особенностям студентов. Для выпускников, стоящих на пороге карьеры, особенно актуальны занятия по профессиональной адаптации, которые помогут им справиться с давлением на рынке труда и осознанно строить свою траекторию развития. Для студентов первого курса следует ввести специальный цикл занятий по психологической адаптации к университетской жизни, направленный на помощь в быстром привыкании к новой среде и интеграции в академическое сообщество. В процессе обучения преподавателям целесообразно актуализировать материал через призму современных событий, побуждая студентов применять полученные знания в области психологии и основы общественно-политических дисциплин для анализа и решения реальных проблем. Такой подход не только способствует формированию социальной ответственности и чувства миссии, но и выводит содержание курса за рамки сугубо прикладной психологии, обогащая его воспитательным компонентом. Таким образом, программа по психологическому благополучию становится инструментом не только передачи знаний, но и развития нравственных качеств личности, содействуя её целостному становлению.

2. Укрепление состава преподавательских кадров в сфере психологического образования

Университетом необходимо активизировать привлечение специалистов по психологической работе, разработав научно обоснованный план подбора кадров и расширив каналы найма для привлечения в команду талантливых выпускников психологических специальностей. Целесообразно поощрять преподавателей других дисциплин к прохождению переподготовки для работы на условиях совместительства в целях восполнения нехватки профильных специалистов. Важным направлением повышения квалификации педагогов является организация систематических обучающих программ, призванных углубить их профессиональные знания и

практические компетенции.

3. Развитие разнообразных форм мероприятия в области психического здоровья.

Для студентов, испытывающих проблемы с учебной нагрузкой, целесообразно организовать групповые тренинги по повышению учебной мотивации. В рамках занятий, включающих дискуссии, обмен опытом и консультации по методам обучения, учащимся помогают проанализировать причины возникновения стресса, подобрать эффективные образовательные стратегии, усилить интерес к познанию и повысить академическую результативность. Университетам рекомендуется инициировать тематические месячники психического здоровья, в течение которых проводится комплекс мероприятий: тематические выставки, кинопоказы фильмов о психическом благополучии, викторины по психологическим знаниям. Особой ценностью обладают конкурсы психологического театра, сочетающие творческий подход и глубокую образовательную составляющую [4].

4. Усиление взаимодействия между университетами и семьями.

Необходимо активно выстраивать каналы коммуникации между университетами и родителями, наращивая регулярный обмен информацией через различные форматы. Особое внимание следует уделять домашним визитам — в первую очередь для студентов, испытывающих психологические трудности или проблемы в учёбе. В ходе визитов преподаватели получают возможность глубже понять домашнюю атмосферу, стиль воспитания, повседневные привычки и эмоциональное состояние студента, а также совместно с родителями разработать персональный образовательный маршрут. Совместными усилиями формируется индивидуальный план поддержки, предусматривающий меры вмешательства с учётом специфики ситуации учащегося. Для студентов с лёгкими психологическими нарушениями допустимо применение таких подходов, как усиление семейной поддержки, психологическое консультирование и коррекция режима учебы и отдыха.

Психолого-педагогическое образование играет незаменимую роль в целостном развитии студентов, повышении их конкурентоспособности на рынке труда и формировании зрелой личности. Организация психологического сопровождения в университетах представляет собой сложную и долгосрочную системную деятельность, требующую совместных усилий государства, университетов, семей и общества [5]. В перспективе необходимо укреплять кооперацию и диалог между всеми участниками этого процесса, создавая многоуровневую и всестороннюю систему поддержки психического здоровья. Только через объединённое внимание и содействие можно обеспечить устойчивое психологическое развитие студентов. Крайне важно продолжать исследовать и внедрять инновационные методы и стратегии психологической работы, отвечающие изменениям в обществе и запросам студентов. Такой подход заложит прочную психологическую основу для воспитания высококвалифицированных специалистов, гармонично развитых в интеллектуальном, нравственном, физическом и эстетическом отношениях.

Литература:

1. Мандэхуй. Краткое обсуждение применения экспериментального обучения в курсах по психическому здоровью в частных высших учебных заведениях / Мандэхуй // [J]. Журнал Университета Хэхэ. – 2022. – № 13 (04). – С.114–116.
2. У Вэйвэй. Исследование проблем и мер по их решению в области образования в сфере психического здоровья в высших учебных заведениях / У Вэйвэй, Сюй Цюнь // [J]. Университет Циндао. – 2021. – № (17). – С. 141–144.
3. Цин Мэйфан. Вызовы, подходы к управлению и оптимальные пути развития образования в области психического здоровья в высших профессиональных колледжах в условиях расширения набора студентов на миллион человек / Цин Мэйфан, Ю. Пан // [J]. Образование и профессиональная подготовка. – 2022. – № (06). – С. 90–93.
4. VanKnippenberg, D., Kooij-deBode, H. J., &VanGinkel, W. P. (2010). The interactive effects of mood and trait negative affect in group decision making. *Organizational Science*, 21(3), 731–744.
5. Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (Vol. 1) (pp. 209–264). JAI Press.

Об авторе:

Чэнь Ичэнь, аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, 973746052@qq.com

About the author:

Chen Yichen, Postgraduate student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

РАЗДЕЛ IV

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ТОМ ЧИСЛЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 376

Аксенов В.Д., Ануфриева Д.Ю.

Основные проблемы инклюзивного образования

В статье поднимается проблема создания оптимальных условий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Выделяются проблемы реализации цели создания безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке обучающихся с ограниченными возможностями в системе инклюзивного образования учебных заведений общего, среднего профессионального и высшего образования.

Ключевые слова: психологические проблемы инклюзивного образования, методы работы с детьми и молодежью с ОВЗ и инвалидностью, проблемы инклюзии, психологическая помощь лицам с ОВЗ и инвалидностью.

Vadim D. Aksenov, Dina Yu. Anufrieva

Main Problems of Inclusive Education

The article raises the problem of creating optimal conditions for the education of children with disabilities. It highlights the challenges of achieving the goal of creating a barrier-free environment for the education and training of students with disabilities in the inclusive education system of general, secondary vocational, and higher education institutions.

Keywords: psychological problems of inclusive education, methods of working with children and youth with disabilities, problems of inclusion, psychological assistance to people with disabilities.

В настоящее время происходит активное развитие сферы образования в России в целом, а также инклюзивного образования в частности. С каждым годом во многих городах появляются новые специальные и коррекционные школы для детей с ОВЗ и инвалидностью, открываются специализированные лагеря, площадки и центры реабилитации и развития детей с теми или иными проблемами со здоровьем. Отдельно можно выделить активную реализацию права каждого гражданина на образование, в том числе среднее специальное и высшее. Для людей с ограниченными возможностями или инвалидностью созданы условия для обучения в школах, университетах и иных образовательных учреждениях, соответствующие их физическим и когнитивным возможностям.

В исследованиях по данной проблеме отмечается, что со стороны государства осуществляется активная поддержка семей, имеющих детей с ОВЗ и инвалидностью. З.А. Шагмуратова особое внимание обращает на увеличение размера материнского капитала, который может использоваться, например, в качестве средства улучшения жилищных условий, формирования накопительной пенсии отцов, имеющих право на его получение, и, немаловажно, на удовлетворение образовательных потребностей детей. Это особенно актуально для семей с детьми, имеющими инвалидность или ограниченные возможности здоровья. З.А. Шагмуратова, основываясь на данных, предоставляемых Социальным фондом России, отмечает, что «после улучшения жилищных условий, вторым по популярности направлением использования средств материнского капитала являются расходы на образование детей» [4, с. 84]. Также средства могут быть использованы на оказание помощи в адаптации детей с ограниченными возможностями [4, с. 87].

Разумеется, при всех положительных изменениях и тенденциях развития инклюзивного образования, оно не лишено определенного рода проблем и вопросов, требующих решения.

Рассмотрим проблемы инклюзивного образования, выделяемые исследователями.

Т. Г. Неретина, Т. В. Кружилова и Т. Ф. Орехова в своей статье обращают внимание на неразработанность проблемы включения лиц с нарушениями развития в общеобразовательную среду [2, с. 17]. Данный коллектив авторов выделяет в качестве актуальных задач обеспечение психологической подготовки к совместному обучению детей с ОВЗ и детей, не имеющих проблем со здоровьем. Следующей задачей является подготовка педагогов, работающих с детьми с особенностями физического и умственного развития, к выполнению своих непосредственных профессиональных обязанностей. Также авторы подчёркивают необходимость решения вопроса создания условий обучения. И ещё одной немаловажной по мнению авторов задачей является трудовая подготовка детей с ОВЗ [2, с. 17-20].

В.В. Ситникова и Е.С. Нюхтих в качестве цели инклюзивного образования выделяют устранение социальной изоляции [3, с. 150]. Авторы отмечают, что данный вид образования повышает статус детей с особыми образовательными потребностями в обществе, способствуют развитию таких явлений, как толерантность, взаимоуважение, ответственность и иные [3, с. 151].

Говоря о задачах, которые призвана решать система инклюзивного образования в России, к их числу относят создание доступных условий для обучения детей с ОВЗ и инвалидностью в специализированных учреждениях (лифты, пандусы, специальное оборудование и прочее), развитие специализированных служб для детей с ОВЗ и инвалидностью и иные [3, с. 153].

Е. А. Екжанова в своём исследовании отдельное внимание заостряет на так называемых "базовых параметрах специальных условий в образовании". Их она подразделяет на три группы: параметры для столичных регионов, для региональных центров и для малых городов с сельскими поселениями.

Например, в качестве аналогичного рода параметров специальных школ для крупных городов Е. А. Екжанова выделяет нормативную базу, участие в федеральных проектах, слаженную работу консилиумов в образовательных организациях и иные. Для инклюзивных школ это: организационное обеспечение, финансирование, наличие учебно-методической литературы, сетевое взаимодействие, административная поддержка и прочее [1, с. 30-31]. Автор отмечает, что имеются позитивные тенденции развития инклюзивного образования, такие как улучшение состояния специальных и инклюзивных школ, благодаря реализации федерального проекта "Образование" [1, с. 32].

Проанализируем проблемы именно психологического характера, имеющиеся в сфере инклюзивного образования. Это, в первую очередь, понимание целей и задач, методов работы с детьми с различными диагнозами сотрудниками учреждений инклюзивного образования. Для достижения их понимания необходимо организовывать постоянное взаимодействие студентов, которые обучаются по данным и смежным специальностям, и учеников и воспитанников учреждений для детей с ОВЗ и инвалидностью. Примером такого взаимодействия могут быть открытые уроки, классные часы.

Основной, по мнению автора текущей статьи, проблемой является то, что различные организации, проекты, пространства для развития указанных категорий детей, в качестве методов и приемов работы с подростками и взрослыми воспитанниками выбирают те, которые принято использовать для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Из-за чего возникает проблема: мероприятия, призванные оказать положительное влияние на развитие данных детей, оказывают его недостаточно или вовсе не дают положительных эффектов.

Нельзя говорить о том, что использование указанных приемов и методов неэффективно. Они, в любом случае, нужны, должны использоваться, но там и тогда, когда это актуально. Для понимания сути сказанного можно привести пример: в развивающем учреждении для взрослых лиц мероприятие в честь Нового года организуется в формате праздника-сказки, на мероприятие приглашают актеров в роли Деда Мороза и Снегурочки.

Хорошо это или плохо? С одной стороны, воспитанники, привыкшие именно к таким мероприятиям, будут им довольны. Из-за того, что, в силу отличного от здоровых сверстников образа жизни, они не знают, как можно провести время, отпраздновать Новый год иначе. Но сценарий праздника не соответствует их возрасту, а потому не даст актуального возрасту жизненного опыта.

Дополнительным фактором является то, что в таких учреждениях создается некий информационный вакуум с целью того, чтобы у воспитанников не возникла тяга к негативным атрибутам жизни молодежи, например, употребление алкоголя. Но при этом у воспитанников не формируется реалистичной картины мира, так как отсекается много важной для развития личности информации.

Решение проблемы напрашивается довольно простое и очевидное - категоризация, то есть деление на категории хорошее и плохое. В качестве примера категоризации могут служить дискуссии на различные темы (вред алкоголя и курения, правильное поведение в обществе и прочие) под руководством сотрудника учреждения, психолога, который управляет ходом обсуждения, также это могут быть беседы, дополнительные занятия, игры, направленные на развитие необходимых личностных качеств.

Таким образом, появится возможность воспитать не только гармонично развитую, но и четко осознающую себя и свое предназначение личность.

Возвращаясь к проблеме психологической подготовки сотрудников специальных школ и учреждений, работающих с детьми с ОВЗ и инвалидностью, важно отметить необходимость наличия понимания особенностей детей и алгоритмов работы сотрудников с учениками и воспитанниками.

По мнению авторов данной статьи, для оказания помощи духовного характера, основой этой работы и взаимодействия с детьми и молодежью с ОВЗ и инвалидностью должна являться эмпатия и эмоциональная связь субъектов, положительное отношение воспитанника или ученика к учебной и развивающей деятельности. Особенно это касается взаимодействия ученика и учителя в школьной среде. В научной литературе, касающейся инклюзивного образования, часто обозначается необходимость ППМС (психологическо-педагогического и медико-социального) сопровождения образовательного процесса для детей с ОВЗ и инвалидностью. Но затрудняет коммуникацию между учителем/сотрудником и воспитанником/учеником с ОВЗ или инвалидностью множество факторов, начиная от эмоциональной усталости этих сотрудников и заканчивая проблемами со здоровьем ребенка. В качестве примера можно привести перепады настроения, вспышки агрессии, неприемлемое поведение, отсутствие желания работать на уроке у учеников специальных, коррекционных школ.

Поведение учителей в данных ситуациях взаимодействия с учениками с ОВЗ и инвалидностью должно основываться, в первую очередь, на принципе "не навреди", который, что немаловажно, является одним из главных в работе психологов, а также на стремлении решить проблему с наименьшими отрицательными последствиями. Для решения и профилактики этой проблемы в глобальном масштабе, возможно создание или сотрудничество школы с районным, городским ППМС-центром. Также может стать необходимостью расширение штата психологов школы или учреждения.

Перейдем к вопросу эмоциональной составляющей непосредственно занятия психолога (специалиста) с ребенком (или молодым человеком) с ОВЗ или инвалидностью и содержания мероприятий, упражнений, проводимых в рамках сеанса работы. По мнению автора текущей статьи, в этой работе часто не хватает индивидуального подхода и эмоциональной составляющей взаимодействия.

Если мы рассмотрим обобщенную модель проведения занятий в ресурсной зоне, то преимущественно занятие будет представлять, например, песочную терапию, подвижные игры. Но список методов работы можно расширить, включив приемы, связанные с невербальной коммуникацией специалиста и ребенка с ОВЗ или инвалидностью. К средствам невербальной коммуникации можно отнести также тактильный контакт (прикосновения - объятия, прикосновения к плечу, спине, рукам, лёгкий массаж и всё, что не нарушает нравственных, морально-этических, законодательных и прочих норм).

По мнению автора текущей статьи, именно он в некоторых случаях может стать одним из определяющих компонентов общения между ребёнком с ОВЗ или инвалидностью и учителем или сотрудником. Тактильный контакт поможет данным детям в снятии напряжения, как физического, так и эмоционального, способствует развитию когнитивных способностей, умения осознавать себя, свои чувства, эмоции, потребности, улучшит концентрацию внимания, а также даст множество других полезных результатов. Наиболее эффективен тактильный контакт может быть в случаях, когда, например, ребёнок испытывает тяжёлые эмоциональные состояния. Главное, использовать этот метод правильно.

Следующей немаловажной проблемой инклюзии в целом, является взаимодействие детей, подростков и взрослых с ОВЗ или инвалидностью со сверстниками. Нередко здоровые сверстники не хотят коммуницировать с человеком, который имеет особенности развития и здоровья, подвергают его насмешкам, причиняют душевную боль негативными словами в его адрес. Результатом является падение самооценки у человека с ОВЗ или инвалидностью, развитие у него страха перед обществом и прочие проблемы. Соответственно, решать данный вопрос необходимо в первую очередь, в том числе применяя указанные ранее методы.

Подводя итог всего вышесказанного, резюмируем содержание текущей статьи. По мнению ее авторов, важнейшими задачами образовательной и психологической работы с детьми и взрослыми (молодыми людьми) с ОВЗ и инвалидностью являются:

- Психолого-педагогическое сопровождения всех субъектов инклюзивного образования и сферы инклюзии в целом;
- Создание условий для получения образования, духовного развития, социализации и удовлетворения некоторых актуальных духовных потребностей детей, подростков и взрослых лиц с ОВЗ и инвалидностью;
- Качественный подбор кадров для работы с данными лицами, формирование системы работы данных специалистов в специализированных образовательных, реабилитационных, досуговых и прочих учреждениях, объединение с ППМС-центрами, прочими организациями данного профиля и налаживание продуктивного взаимодействия между детьми, молодёжью с ОВЗ и инвалидностью и сотрудниками учреждений, способствующее выполнению основных задач работы с данной категорией общества, в частности - оказание актуальной психологической помощи;
- Проведение работы по развитию полезных жизненных навыков, формированию реалистичной картины мира у лиц с ОВЗ и инвалидностью, поддержание их личного развития на уровне, соответствующем их возрасту.

Литература:

1. Екжанова, Е. А. Современное состояние специального и инклюзивного образования / Е. А. Екжанова // Системная психология и социология. – 2022. – № 2 (42). – С. 26-35. – EDN AFWCIF.
2. Неретина, Т. Г. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России / Т. Г. Неретина, Т. В. Кружилина, Т. Ф. Орехова // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2018. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-razvitiya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 10.07.2025).
3. Ситникова, В. В. Развитие инклюзивного образования в России : историко-теоретические основы / В. В. Ситникова, Е. С. Нюхтик // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – №4-1. – С.150-154. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-rossii-istoriko-teoreticheskie-osnovy> (дата обращения: 10.07.2025).
4. Шагмуратова, З. А. Современные тенденции правового регулирования материнского (семейного) капитала / З. А. Шагмуратова // Вестник Института права Башкирского государственного университета. – 2025. – № 1. – С. 81-90. – URL: <https://vestnik-ip.ru/index.php/journal/article/view/370/342>

Об авторах:

Аксенов Вадим Дмитриевич, студент, Сибирский университет потребительской кооперации, г. Новосибирск, Россия, aksenov.vadim00@mail.ru

Ануфриева Дина Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, Сибирский университет потребительской кооперации, г. Новосибирск, Россия, ch_pedagog@sibupk.nsk.su

About the authors:

Vadim D. Aksenov, Student, Siberian University of Consumer Cooperatives, Novosibirsk, Russia

Dina Yu. Anufrieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Siberian University of Consumer Cooperatives, Novosibirsk, Russia

УДК 376

Труханова Ю.А., Анощенко А.С.

Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством использования игр за столом

Статья посвящена развитию коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), через настольные игры. Рассматриваются особенности РАС, коммуникативные нарушения и роль игры как ведущей деятельности данного возраста. Анализируются преимущества игр за столом и их влияние на вербальную и невербальную коммуникацию, социальное взаимодействие. Выделены и описаны три группы игр (дидактические, развлекательные, социально-коммуникативные) с примерами, механизмами реализации, особенностями работы, системами подсказок и поощрений. Предложены рекомендации для педагогов и родителей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникативные навыки, старший дошкольный возраст, настольные игры, дидактические игры, социально-коммуникативные игры.

Julia A. Trukhanova, Anastasia S. Anoshchenko

Development of Communication Skills in Older Preschoolers with Autism Spectrum Disorders through the use of Games at the Table

The article is devoted to the development of communication skills in older preschoolers with autism spectrum disorders (hereinafter referred to as ASD) through board games. The features of ASD, communication disorders, and the role of play as the leading activity of a given age are considered. The advantages of table games and their impact on verbal and non-verbal communication and social interaction are analyzed. Three groups of games (didactic, entertaining, and socio-communicative) with examples, implementation mechanisms, work features, and hint and reward systems are identified and described. Recommendations for teachers and parents are offered.

Keywords: autism spectrum disorders, communication skills, senior preschool age, board games, didactic games, social and communicative games.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это группа нарушений психического развития, характеризующихся дефицитом социальных взаимодействий, коммуникативных навыков и наличием стереотипного поведения, проявляющихся в раннем детстве [6]. В старшем дошкольном возрасте развитие коммуникативных навыков становится ключевой задачей для социальной адаптации детей с РАС. Настольные игры, благодаря структурированности и доступности в оказании помощи, являются эффективным инструментом для развития коммуникации. Цель статьи – проанализировать возможности игр за столом для развития коммуникативных навыков и предложить практические рекомендации. Исследование опирается на работы О.С. Никольской, К.С. Лебединской, А.В. Хаустова, Н.М. Валиевой и других специалистов.

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой группу нарушений психического развития, характеризующихся выраженными трудностями в социальной коммуникации, взаимодействии и стереотипными, повторяющимися формами поведения или интересами, проявляющимися до трехлетнего возраста (МКБ-10) [5]. РАС варьируются по степени тяжести и часто сопровождаются сенсорными особенностями, такими как гипер- или гипочувствительность. По данным А.В. Хаустова, около 30% дошкольников с РАС имеют критически низкий уровень коммуникативных навыков, включая отсутствие вербальных и невербальных средств общения [7, с. 210].

Коммуникативные нарушения при РАС включают трудности в установлении зрительного контакта, понимании невербальных сигналов, отсутствие заинтересованности в совместной деятельности и использовании речи для коммуникативных целей. О.С. Никольская определяет коммуникацию у детей с РАС как: «процесс, затрудненный не только дефицитом речевых средств, но и отсутствием эмоционального контакта, что приводит к изоляции ребенка от социальной среды» [6, с. 35]. Она подчеркивает, что коммуникативные акты часто носят функциональный характер (например, просьба о предмете) и редко направлены на эмоциональную связь [6, с. 37]. Н.М. Валиева отмечает, что у 35% дошкольников с РАС низкий уровень коммуникативных навыков проявляется в предпочтении деятельности в одиночестве и отсутствии мотивации к общению [1, с. 47]. Дети с РАС трудно привлекаются к игре, социальному взаимодействию. Характерной особенностью являются стереотипии и эхолалии, которые родители часто путают с коммуникацией. Эти особенности указывают на актуальность создания мотивирующей и структурированной среды для развития коммуникации.

В старшем дошкольном возрасте игра является ведущей деятельностью, обеспечивающей развитие

когнитивных, социальных и коммуникативных навыков. Согласно Л.С. Выготскому, игра создает зону ближайшего развития, где ребенок осваивает новые социальные роли и формы взаимодействия [2, с. 65]. К.С. Лебединская и О.С. Никольская отметили, что: «игровая деятельность позволяет смягчить эмоциональный дискомфорт и установить контакт с ребенком» [4, с. 112]. Это подчеркивает значимость игровой деятельности в развитии коммуникативных навыков дошкольников с РАС. А.В. Хаустов отмечает, что настольные игры «лицом к лицу» эффективны для формирования экспрессивной речи и невербальных навыков через повторяющиеся социальные акты [7, с. 215].

Игры за столом обладают такими преимуществами для детей с РАС, как:

1. Четкая структура: ограниченное пространство и правила минимизируют сенсорную перегрузку;
2. Повторяемость: постоянные элементы закрепляют социальные сценарии;
3. Мотивация: игровой контекст повышает интерес к взаимодействию;
4. Социальное взаимодействие: передача хода, обмен предметами или карточками и совместные действия

развивают зрительный контакт и вербальные навыки.

Для развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с РАС выделены следующие параметры: зрительный контакт, инициатива к взаимодействию, передача хода (жестами или вербально), удержание внимания на сверстнике или игровом материале, просьба о помощи. Описаны три группы игр, способствующие развитию этих параметров.

1 группа – дидактические игры. Данная группа игр направлена, в первую очередь, на развитие когнитивных функций. Например, такие игры как: пазлы, «Сложи узор», «Найди пару». Игра «Лото» была выбрана мной для анализа. Лото – легкая в исполнении игра за столом, она может иметь различную тематику (овощи и фрукты, домашние и дикие животные, предметы мебели и посуды и др.). Разберем на примере лото с домашними и дикими животными. Ход игры: на столе поле с изображениями животных (корова, тигр, собака). В мешочке – карточки с аналогичными изображениями. Дети по очереди достают карточку и ищут совпадение. Такая игра развивает классификацию по признаку (домашние/дикие животные) и обобщение. Развитие коммуникативных навыков происходит за счет зрительного компонента (ребенок смотрит на педагога или сверстника при передаче хода), передачи хода (жесты (протягивание руки) или вокализации: «твой ход», «на», «ходи»), инициативы взаимодействия (называние животного («Корова!») или его показ указательным жестом), а также через предмет.

Важно учитывать следующие механизмы реализации: мотивация (жетон за правильный ход, похвала («Отлично, нашел тигра!»), приз и поощрение в конце (которое предпочитает ребенок); подсказки и помощь педагога или тьютора, для невербальных детей – физическая подсказка; поддержка (например, при потере интереса можно сократить количество карточек).

2 группа – развлекательные игры. Развлекательные игры имеют меньший когнитивный компонент и проводятся в неформальной среде. Развлекательные игры создают условия для спонтанной коммуникации. Примеры таких игр: «Мемори», «Сложи пирамиду», «Найди кота», адаптированная версия «Уно». Разберем механизмы взаимодействия на примере игры «Доббль». Игроки получают карточки с символами (солнце, кошка, звезда). Задача – найти одинаковый символ на своей карточке и карточке в центре, назвав его. Развитие коммуникативных навыков также происходит за счет зрительного компонента, передачи хода, вербальной инициации (когда называют найденный символ). Мотивацию в данной игре могут поддерживать жетоны или похвала за каждый найденный символ, а также приз в конце. Важно учитывать то, что у детей с РАС часто отмечаются нарушения внимания и для лучшей концентрации рекомендуется брать яркие карточки, делать короткие раунды в игре с перерывом. Подсказки используются как жестовые (указать на похожий символ), так и вербальные, при этом можно предложить выбор (например, «кошка или звезда?»).

3 группа – коммуникативные игры с движением. Игры данной группы развивают коммуникативные навыки через физическое взаимодействие, активность, прослеживание за действием другого. Примеры: «Сложи стаканчики по цветам», «Горячая картошка», «Передай мячик в стаканчик». Более подробно разберем последнюю. Дети за столом, у каждого цветной стаканчик (красный, синий, желтый). Один ребенок кладет мячик в стаканчик и переливает его соседу, не уронив. Коммуникативные навыки развиваются за счет просьб (ребенок просит соседа («Держи!») или смотрит для координации), передачи предмета (передача мячика требует зрительного и тактильного контакта), наблюдения за соседом. Мотивация также может поддерживаться жетонами, похвалой или призом. Подсказки могут использоваться как вербальные («передай»), так и невербальные (указать жестом в сторону ребенка, которому надо передать мяч, либо использовать полную физическую подсказку). Такая игра способствует не только развитию коммуникативных навыков, но и координации и ответственности.

Можно сделать вывод, что игры за столом могут способствовать развитию коммуникативных навыков дошкольников с РАС, создавая структурированную и мотивирующую среду. Дидактические игры развивают зрительный контакт и вербализацию, а также когнитивные функции. Развлекательные – закрепляют спонтанную коммуникацию. Активные социально-коммуникативные игры стимулируют физическое и социальное взаимодействие. Такие игры благоприятно влияют на развитие в целом, обеспечивая повышение социальной активности и закрепляя интерес ребенка к деятельности за столом.

Литература:

1. Валиева, Н. М. Анализ уровня развития коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Н. М. Валиева // Наука и образование : сохраняя прошлое, создаем будущее : сборник статей XIV Международной научно-практической конференции в 3 ч., Пенза, 05 февраля 2018 года. Том Часть 2. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение»,

2018. – С. 168-171. – EDN YRVZNY.
2. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
 3. Дячкина, Е. С. Формирование коммуникативных способностей детей с расстройствами аутистического спектра методами психолого-педагогической коррекции / Е. С. Дячкина // Образование и воспитание. – 2018. – № 2. – С. 15–20.
 4. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения. Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – Москва : Смысл, 2008. – 284 с.
 5. Международная классификация болезней (10-й пересмотр), МКБ-10/УСД-10, клинические описания и указания по диагностике / Всемирная организация здравоохранения. Женева ; перевод на русский язык ; под редакцией Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. – Санкт-Петербург : Оверлайн, 1994. — 303 с.
 6. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – 10 издание. – Москва : Теревинф, 2016. – 288 с.
 7. Хаустов, А. В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями / А. В. Хаустов // Детский аутизм : исследования и практика. – Москва : РОО Образование и здоровье, 2008. – С. 208–235.

Об авторах:

Труханова Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Россия, boskis@yandex.ru

Анощенко Анастасия Сергеевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Россия, asaalhevsk@mail.ru

About the authors:

Julia A. Trukhanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

Anastasia S. Anoshchenko, Master's student, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

УДК 376

Бойцова А.О.

Психологические особенности обучения чтению детей с дефицитом нейродинамических компонентов деятельности

В статье обосновывается необходимость применения комплексного нейропсихологического подхода к преодолению стойких трудностей в обучении чтению. В рамках теоретической базы, опирающейся на учение А.Р. Лурии о трех функциональных блоках мозга, подробно разбираются механизмы возникновения специфических ошибок при слабости энергетического блока и блока программирования и контроля. Центральным решением проблемы предлагается стратегия «снизу вверх», предполагающая первоочередную диагностику и коррекцию базовых дефицитов. В заключении представлен комплекс организационно-профилактических мер, нацеленных на поддержание энергетического ресурса нервной системы, и формирование прочной основы для овладения навыком чтения.

Ключевые слова: трудности обучения чтению, нейропсихологический подход, функциональные блоки мозга, нейродинамика, энергетический ресурс.

Alena O. Boytsova

Psychological Aspects of Teaching Reading to Children with Deficits in Neurodynamic Components of Activity

The article substantiates the necessity of applying an integrated neuropsychological approach to overcoming persistent difficulties in learning to read. Within the theoretical framework based on A.R. Luria's theory of the three functional blocks of the brain, the mechanisms behind specific errors associated with the weakness of the energy block and the block for programming and control are analyzed in detail. The "bottom-up" strategy, which prioritizes the diagnosis and correction of basic deficits, is proposed as the central solution to the problem. In conclusion, a set of organizational and preventive measures aimed at maintaining the energy resources of the nervous system and forming a solid foundation for mastering reading skills is presented.

Keywords: reading difficulties, neuropsychological approach, functional blocks of the brain, neurodynamics, energy resources.

Актуальность проблемы трудностей обучения детей чтению неуклонно возрастает с каждым годом. В современном мире, перегруженном информацией, чтение является не просто одним из учебных навыков, а фундаментальным инструментом познания и социальной адаптации. От того, насколько полноценно ребёнок овладеет этим навыком, зависят не только его успехи в обучении, но и формирование самооценки, мотивации к обучению и, как следствие, психологическое здоровье. Нарастающий социальный запрос на раннее и быстрое развитие породил множество методик и учебных центров, обещающих интенсифицировать процесс. Однако подобный «натаскивающий» подход часто оказывается неэффективным, поскольку не учитывает глубинного спектра нейропсихологических причин, лежащих в основе трудностей.

Чтение — это сложный, системный психический процесс, требующий слаженной работы различных зон головного мозга. Поэтому ключевое значение имеет функциональная готовность, то есть достаточный уровень зрелости базовых психических функций.

А.Р. Лурия основал концепцию о 3 функциональных блоках мозга:

1. Блок регуляции тонуса и бодрствования (блок общей избирательной активации).
2. Блок приёма, переработки и хранения информации.
3. Блок программирования, регуляции и контроля [1].

Таким образом, психофизиологической основой функциональной системы чтения является совместная деятельность различных зон головного мозга, где каждая вносит свой специфический вклад в осуществление этих сложных процессов [2]. То есть нарушение деятельности хотя бы одного из звеньев приведет к отклонениям в работе всей системы и проявится в особых типах ошибок в чтении [3].

При этом большую роль играет онтогенетическое становление мозговых структур, так как нарушения на более ранних уровнях развития будут являться первичными симптомами и с большой вероятностью вызовут дисфункцию других отделов. Так, дефицитарность подкорково-стволовых структур, которые относятся к первому блоку мозга, влечёт за собой вторичные нарушения коры. В этом случае задействовать традиционные методы обучения и увеличивать количество часов, отводимых на чтение, будет ошибкой и скорее усугубит ситуацию. Подобная тактика может привести к хроническому переутомлению, формированию стойкого негативизма по отношению к учёбе и развитию школьной тревожности, вплоть до полной потери мотивации.

Детей, имеющих нарушения в первом блоке мозга, зачастую относят к ленивым и нежелающим учиться. Но причина чаще всего кроется в слабом нейродинамическом компоненте, то есть в быстрой истощаемости и утомляемости ребёнка, что не позволяет постоянно поддерживать высокий уровень работоспособности. Причины таких дефицитов весьма разнообразны:

- органические или функциональные повреждения стволовых и/или подкорковых отделов головного мозга, возникшие в период внутриутробного развития или в первые годы жизни;
- соматические заболевания, хронические инфекции, аллергии, которые истощают ресурсы организма и негативно сказываются на общем тоне нервной системы;
- особенности латеральной организации (например, скрытая леворукость), первичная асинхрония развития (неравномерное созревание отдельных психических функций);
- дефицит двигательной активности (гиподинамия) и недостаток сенсомоторного опыта в раннем возрасте, приводящие к вторичной асинхронии развития.

Обучаясь процессу чтения ребёнку одновременно нужно удерживать рабочую позу, осуществлять переработку зрительной и кинестетической информации, задействовать речевую и слуховую памяти, а так же использовать пространственные представления. Для ребенка со слабым нейродинамическим компонентом эта многозадачность становится непосильной ношей. Его ограниченный энергетический ресурс быстро истощается, что проявляется в ряде специфических ошибок, которые носят не случайный, а устойчивый, системный характер:

- выраженные колебания темпа и ритма чтения. Ребенок может начинать читать в нормальном темпе, но уже через несколько предложений его скорость резко падает, речь становится прерывистой, так как ресурс мозга иссякает.
- Потеря строки, повторение слов и слогов, что свидетельствует об истощении ресурсов зрительного внимания и контроля за сложными движениями глазных мышц.
- Дисфонические нарушения, смазанность и монотонность при чтении вслух, возникающие из-за нехватки энергии для четкого артикулирования и модуляции голоса.
- Заниженное понимание смысла прочитанного. Все силы уходят на техническую расшифровку текста, а на высшие, смысловые процессы ресурсов уже не остается.
- Неусидчивость, повышенная утомляемость, отвлекаемость, недолгая концентрация: это прямые следствия слабости первого блока мозга, который не может поддерживать устойчивое состояние бодрствования и внимания.

Слабость нейродинамического компонента закономерно приводит к несформированности третьего функционального блока мозга, отвечающего за программирование и контроль. Это выражается в следующих особенностях деятельности:

- дефицитарности функции саморегуляции: неспособность оценить правильность выполнения задания,

заметить и исправить ошибку.

- Склонность к упрощению программы (например, угадывание слова по первым буквам вместо его полного прочтения) и «застревание» на одном действии (персеверации).
- Потребность во внешних опорах. Ребёнку требуется непрерывная помощь взрослого для организации деятельности, которую сверстники уже могут выполнять самостоятельно.

Важно помнить, что повысить уровень нейродинамики невозможно. Однако следует создать оптимальные внешние и внутренние условия для поддержания энергетического ресурса организма и научить ребенка стратегиям распределения своих сил. Приведённые ниже рекомендации требуют регулярного и последовательного выполнения.

1. Соблюдение распорядка дня, режима сна и бодрствования. Чёткий ритм дня создает предсказуемую среду, что действует как внешний регулятор, компенсируя незрелые механизмы внутреннего контроля. Это позволяет нервной системе не истощаться от постоянной адаптации к новым ситуациям и направлять освободившуюся энергию на учебный процесс.

2. Сбалансированность умственных и физических нагрузок. Необходимо находить равновесие между учёбой и внеурочными занятиями. Для ребенка с низким энергетическим ресурсом хроническое переутомление — основной фактор, сводящий на нет все усилия.

3. Регулярная физическая активность. Малоподвижный образ жизни снижает общий тонус организма, в то время как правильные нагрузки стимулируют мозговое кровообращение и способствуют нормализации состояния нервной системы.

4. Динамичность учебного процесса. Следует избегать монотонности, так как она приводит к быстрому истощению внимания. Эффективной стратегией является регулярная смена видов деятельности с обязательным включением коротких сессий физических или дыхательных упражнений для восстановления работоспособности.

5. Организация рабочего пространства. Необходимо целенаправленно исключать отвлекающие факторы: как визуальные (лишние предметы на столе), так и акустические (фоновые шумы, разговоры). Минимизация раздражителей помогает сберечь ограниченные ресурсы внимания для продуктивной учебной деятельности.

Таким образом, преодоление трудностей обучения чтению не должно ограничиваться локальной работой над самим навыком. Оно требует комплексного, системного подхода, основанного на понимании нейропсихологических механизмов этой деятельности. Ключевой задачей является переход от борьбы со следствиями к диагностике и коррекции первопричин. Необходимо выявить и проработать базовые нарушения, которые встроились в систему чтения и сделали её дисфункциональной.

Стратегия помощи должна выстраиваться по принципу «снизу вверх»: от коррекции базовых дефицитов к становлению сложных навыков. Установление и развитие этого фундамента — достаточного уровня зрелости психических функций — создает необходимую физиологическую и когнитивную основу, на которой методы традиционного обучения, наконец, смогут дать устойчивый положительный результат. Только так можно обеспечить условия для подлинной компетенции в чтении, когда этот процесс становится не источником стресса, а инструментом освоения знаний.

Литература:

1. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. Москва : Академия, 2007. – 88 с.
2. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2002 – 84 с.
3. Топаз, Ю. С. Нейропсихологическое исследование предпосылок навыка чтения и письма у дошкольников / Ю. С. Топаз // Молодой ученый. – 2020. – № 22 (312). – С. 565–567.

Об авторе:

Бойцова Алёна Олеговна, магистрант, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова», г. Казань, Россия, a.o.boytsova@mail.ru

About the author:

Alena O. Boytsova, Master's student, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russia

УДК 304.2

Варфоломеева Т. В., Козырева Д.О.

Роль инклюзии как современного тренда образования

Включение учащихся с особыми образовательными потребностями в общую систему обучения является базовым принципом, отражающим развитие социума и его признание разнообразия. Значимость этого направления объясняется тем, что инклюзивная практика способствует утверждению социальной справедливости и равенства, развивает толерантность и принятие, положительно влияет на академические результаты всех обучающихся, способствует созданию интегрированного рынка труда.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Tatiana V. Varfolomeeva, Daria O. Kozyreva

The Role of Inclusion as a Modern Trend in Education

The inclusion of students with special educational needs into the general education system is a fundamental principle that reflects the development of society and its recognition of diversity. The significance of this area is explained by the fact that inclusive practices promote social justice and equality, enhance tolerance and acceptance, positively impact the academic outcomes of all learners, and contribute to the creation of an integrated labor market.

Keywords: inclusion, inclusive education, children with special educational needs, learners with disabilities.

Инклюзивное образование обеспечило глубокую трансформацию образовательной системы под индивидуальные запросы каждого ученика, независимо от его физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых или иных особенностей [1, с. 146]. Это повлекло за собой разработку персонализированных учебных программ для обучающихся с особыми образовательными потребностями, создание доступной среды, воспитание толерантности и принятия в детском коллективе и подготовку педагогов, владеющих инклюзивными компетенциями для работы в инклюзивных классах. То есть инклюзивное образование даёт ребёнку возможность социализации, он больше не чувствует себя «выделяющимся из толпы», что значительно повышает его самооценку, он мотивирован учиться, а так же он развивается не только в образовательной сфере, но и в работе с ровесниками [3, с. 233].

В актуальных научных исследованиях понятие «особые образовательные потребности» часто получает узкую трактовку, относясь исключительно к детям с психофизическими нарушениями. Ограниченное толкование данной концепции препятствует всестороннему удовлетворению различных запросов учащихся в сфере образования. Для обеспечения равных возможностей в обучении и для развития способностей каждого школьника, требуется более глубокое понимание их личных образовательных нужд, с обязательным учетом уникальности каждого из них [7, с. 46]. Подобная интерпретация не отражает полноты и многогранности данного феномена. Отечественные и зарубежные ученые определяют «образовательную потребность» как активное деятельностное отношение личности к сфере познания, детерминированное социокультурными факторами. Данная дефиниция служит ключевой характеристикой развития личности, её самоидентификации и самореализации [5, с. 113].

Удовлетворение образовательных потребностей значимо как в содержательном, так и процессуальном аспектах. Оно подразумевает планомерное и последовательное освоение широкого спектра информации, прикладных компетенций и необходимых умений. Эти аспекты служат обязательной базой для продуктивного выполнения большого количества задач. По мнению Дуброва А. А., эти потребности играют важную роль в жизни каждого человека. Они помогают в самоутверждении личности, направляют познавательные процессы, формируя её ценности, убеждения и жизненные приоритеты, а также мотивируя к постоянному самосовершенствованию и достижению новых высот [2, с. 26].

Определение результативности инклюзивного обучения – это сложная задача, нуждающаяся в использовании комплексных подходов и анализе информации по множеству параметров. Главным критерием является успеваемость учеников с особыми образовательными потребностями в условиях обычного класса [3, с. 233]. Важно учитывать не только баллы и оценки, но и качественные характеристики, такие как развитие мышления, внимания, воображения, памяти и восприятия, независимости и заинтересованности в учебе. Социальная адаптация – еще один важный показатель успешности образовательной инклюзии. Необходимо оценивать уровень интеграции таких учеников в коллектив, их активность в школьных мероприятиях и характер отношений с одноклассниками [4, с. 77]. Наблюдения, социометрические методы и опросы предоставляют ценные сведения о социальном взаимодействии и эмоциональном состоянии учеников. Судакова Н.Е. отмечает важность анализа удовлетворенности всех участников образовательного процесса: обучающихся, родителей детей с/ без ограниченных возможностей здоровья, учителей и руководства школы [7, с. 43]. Окончательная оценка эффективности должна быть комплексным анализом, учитывающим все вышеописанные факторы. Это означает, что необходимо выйти за рамки простого суммирования баллов или отдельных показателей, и вместо этого сформировать целостное представление о влиянии инклюзии на развитие и благополучие всех школьников.

Пренебрежение проблемами инклюзивного образования чревато социальной изоляцией, снижением академических результатов и ограничением перспектив развития для школьников с особыми образовательными потребностями. Следовательно, разработка и внедрение эффективных моделей инклюзивного обучения выступают первостепенными задачами современной педагогической науки и требуют объединённых усилий государственных институтов, образовательных организаций, общественных объединений и всего социума.

Литература:

1. Деточенко, Л. С. Современные тенденции обеспечения инклюзивности в парадигме высшего образования / Л. С. Деточенко // Социология. – 2022. – №. 4. – С. 145-152.
2. Дубров, А. А. Концептуальные основы инклюзивного образования / А. А. Дубров // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №. 78-4. – С. 24-28.
3. Козырева, О. А. Моделирование методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников / О. А. Козырева // Kant. – 2022. – №. 1 (42). – С. 232-235.
4. Козырева, О. А. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзии в педагогическом университете / О. А. Козырева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – №. 1 (164). – С. 75-85.
5. Козырева, О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема / О. А. Козырева // Вестник ТГПУ. – 2014. - № 1. – С. 112-115. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-sredy-kak-sotsialno-pedagogicheskaya-problema/viewer> (дата обращения: 02.09.2025).
6. Роль инновационных педагогических технологий в формировании инклюзивной образовательной среды в современных школах / С. В. Комарова, И. А. Мезенцева, Е. И. Назарян, Е. В. Чухачева // Управление образованием : теория и практика. – 2024. – № 9-2. – С. 65-75. – EDN BVDMES
7. Судакова, Н. Е. Инклюзивные горизонты антропологического кризиса современности / Н. Е. Судакова // Общество : философия, история, культура. – 2023. – №. 8 (112). – С. 42-49.

Об авторах:

Варфоломеева Татьяна Валерьевна, кандидат социологических наук, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия, tat-varfolomeeva@ya.ru

Козырева Дарья Олеговна, студент, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет», г. Волгоград, Россия, dasha.kozyreva.05@bk.ru

About the authors:

Tatiana V. Varfolomeeva, Candidate of Sociological Sciences, Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russia

Daria O. Kozyreva, Student, Volgograd State Medical University, Volgograd, Russia

УДК 159.9

Гиевская Р-А.Г.

Нейропсихологический анализ сформированности ручного праксиса у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

В статье рассматривается нейропсихологический анализ формирования ручного праксиса у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Особое внимание уделяется диагностике моторных и когнитивных нарушений, связанных с апраксиями разных типов — моторной, кинестетической и идеаторной, а также их взаимосвязи с поражениями определённых областей мозга. Проведено исследование с использованием нейропсихологических тестов на кинестетическую организацию движений, динамическую организацию двигательных актов и графическую пробу «забор» в экспериментальной группе детей с СДВГ и контрольной группе нормотипичных сверстников. Результаты показали значимые трудности в планировании, координации и регулировании ручных действий у детей с СДВГ, сопровождающиеся высокой частотой персевераций, нарушений последовательности и инертного повторения. Эти данные могут служить основой для более точной диагностики нейропсихологических дефектов и разработки индивидуализированных программ коррекции и реабилитации.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), ручной праксис, апраксия,

нейропсихологическая диагностика, perseverации, когнитивные функции, моторная координация, младшие школьники, нейропедагогика, коррекция.

Rusudan-Anna G. Gievskaya

Neuropsychological Analysis of the Formation of Manual Praxis in Younger Schoolchildren with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

The article presents a neuropsychological analysis of the formation of manual praxis in primary school children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Special attention is given to the diagnosis of motor and cognitive impairments associated with different types of apraxia—motor, kinesthetic, and ideational—as well as their relationship with lesions in specific brain regions. The study utilized neuropsychological tests assessing kinesthetic organization of movements, dynamic organization of motor acts, and the “fence” drawing task in an experimental group of children with ADHD and a control group of typically developing peers. The results revealed significant difficulties in planning, coordination, and regulation of manual actions in children with ADHD, accompanied by a high frequency of perseverations, sequence violations, and inert repetitions. These findings can serve as a basis for more precise diagnosis of neuropsychological deficits and the development of individualized correction and rehabilitation programs.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), manual praxis, apraxia, neuropsychological diagnosis, perseveration, cognitive functions, motor coordination, primary school children, neuro-pedagogy, correction.

Современная педагогика и нейропсихология всё больше обращают внимание на развитие моторных и когнитивных функций у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Одним из важных аспектов развития у младших школьников является формирование ручного праксиса, который является фундаментальным аспектом общего становления, социальной адаптации и успешной учебной деятельности ребенка. Нарушения в развитии праксиса широко распространены у детей с различными нейропсихологическими особенностями, в том числе у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), что оказывает дополнительные преграды для успеха в учебной деятельности, самостоятельности и социальной адаптации [3].

Углублённый теоретический анализ изучения механизмов формирования ручного праксиса у младших школьников, свидетельствует об актуальности изучения тематики с учетом наличия СДВГ у детей [5].

Важную роль играет дифференциация видов апраксии — нарушений праксиса — по локализации поражений мозга. Моторная апраксия связана с повреждениями лобных долей и проявляется в неспособности выполнять последовательные движения по инструкции при сохранной мышечной силе. Кинестетическая апраксия возникает при поражениях теменных отделов и характеризуется трудностями с обратной связью для точного выполнения движений. Идеаторная апраксия связана с нарушением организации последовательных действий при повреждениях префронтальных или теменно-височных отделов мозга [2].

Диагностика ручного праксиса включает использование нейропсихологических тестов, таких как задания на повторение движений, выполнение команд и практические задачи. Современные методы визуализации мозга (МРТ, фМРТ, диффузионная тензорная визуализация) позволяют точно локализовать повреждения и связать их с клиническими проявлениями. Это важно для постановки точного диагноза и разработки индивидуальных программ реабилитации [4].

В ходе нашего исследования была проведена нейропсихологическая диагностика формирования ручного праксиса у двух групп: экспериментальной (дети с СДВГ) и контрольной (нормотипичные сверстники). Применялись следующие тесты:

1. Тест на кинестетическую организацию предметных действий (праксис позы кисти руки);
2. Тест на динамическую организацию двигательного акта;
3. Графическая проба «забор» [1].

Выявлено явное различие в уровне форсированности компонентов праксиса между экспериментальной и контрольной группой. Для проверки статистической значимости различий, применили непараметрический критерий Манна-Уитни, т.к. выборка соответствует условиям применения критерия. При $p < 0,05$, можно сделать вывод о том, что экспериментальная группа демонстрирует значительно худшие результаты по всем тестам по сравнению с контрольной группой — это дает нам право в дальнейшем проводить дифференцированный анализ выборок с учетом их особенностей.

По итогам прохождения теста на кинестетическую организацию, дети с СДВГ в среднем совершили 4,3 ошибки, это свидетельствует о трудностях в использовании обратной связи для точного выполнения движений, что проявляется в нарушениях точности и координации ручных действий. В то время как у контрольной выборки среднее число ошибок составляет всего 1,4, что говорит о высокой точности и развитости кинестетической сферы.

Благодаря тесту на динамическую организацию движений выявлены сложности в планировании и последовательной реализации двигательных актов у детей с СДВГ, что отражено в среднем количестве

совершенных ошибок — 5,7. В группе нормотипичных детей выявлено значительно меньше ошибок — 1,9 в среднем.

При выполнении графической пробы «забор» дети с СДВГ совершают в среднем 6,2 ошибок против 2,1 у сверстников. Это говорит о трудностях в планировании и реализации графомоторных движений, а также возможных нарушениях моторной координации и организации действий.

Наиболее частой ошибкой у детей с СДВГ является персеверация, она наблюдается во всех трех диагностических методиках: кинестетическом праксисе, динамическом праксисе и графической пробе. Процент ошибок по этому типу достигает 52% в динамическом праксисе, что свидетельствует о высокой распространенности этого нарушения. Персеверации характеризуются возвращением к уже высказанной или выполненной мысли или движению, что указывает на трудности с контролем и регуляцией когнитивных и моторных процессов.

Второй по частоте ошибкой является нарушение последовательности, которое встречается у 33% детей при выполнении динамических праксисов и у 28% — при графической пробе. Это свидетельствует о затруднениях в организации последовательных действий, что особенно важно для выполнения сложных моторных задач и планирования движений. Нарушение последовательности может отражать дисфункцию лобных долей мозга, ответственных за исполнительные функции и планирование.

Наименее распространенной ошибкой является инертное повторение (27%), которая проявляется при выполнении графической пробы. Инертное повторение связано с трудностями в контроле моторных действий и их гибкости, что может свидетельствовать о нарушениях моторной инертности или недостаточной регуляции при выполнении графомоторных заданий. Такой тип ошибок указывает на возможные нарушения в моторной инертности или недостаточную гибкость при выполнении сложных движений.

Проведя общий анализ мы можем говорить, что у детей с СДВГ преобладают ошибки, связанные с нарушением контроля над автоматизмами и последовательностью действий. Высокий уровень персевераций говорит о трудностях с подавлением ранее активированных мыслей или движений, что характерно для дисфункции префронтальных структур мозга. Нарушения последовательности свидетельствуют о проблемах с организацией и планированием действий, а инертное повторение — о сниженной способности к гибкому переключению между различными моторными программами. Так обращаясь к нейропсихологии, можно предположить, что указанные ошибки связаны с локальными нарушениями в определенных областях головного мозга у детей с СДВГ. В частности: лобные доли мозга, особенно префронтальная кора, отвечают за исполнительные функции, контроль внимания, подавление автоматизмов и планирование действий. Их дисфункция может объяснить высокую частоту персевераций и нарушение последовательности; теменные доли участвуют в пространственной ориентации и координации движений; нарушения здесь могут способствовать ошибкам при графических заданиях; премоторная кора играет важную роль в подготовке и организации моторных актов; ее дисфункция может проявляться в инертном повторении и трудностях с гибкостью движений.

Эти предположения соответствуют концепции индикаторной апраксии — состояния, характеризующегося нарушениями в планировании и выполнении целенаправленных движений без очевидной мышечной слабости или сенсорных дефектов. В случае детей с СДВГ подобные нарушения могут быть обусловлены дисфункцией лобно-теменных цепей мозга.

Понимание характера ошибок помогает не только уточнить нейропсихологическую картину развития ребенка с СДВГ, но и определить направления коррекционной работы: развитие навыков контроля внимания и подавления автоматизмов для снижения уровня персевераций; тренировка организации последовательностей действий для улучшения выполнения сложных заданий, упражнения на развитие моторной гибкости для снижения инертного повторения.

Также эти данные могут служить основанием для более точной диагностики индикаторной апраксии или других нейропсихологических нарушений у детей с СДВГ.

Литература:

1. Бизюк, А. П. Компендиум методов нейропсихологического исследования / А. П. Бизюк. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 481 с.
2. Брайан, Л. NEPSY-II : Нейропсихологическая оценка развития, второе издание / Л. Брайан, Э. Шерман, Э. Штраус. – 2-е издание – Калгари : Университет Калгари, 2010. – 101 с.
3. Брызгунов, И. П. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях / И. П. Брызгунов. – Москва : Институт психотерапии, 2009. – 196 с.
4. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – Москва : МГУ, 1962. – 433 с.
5. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 496 с.

Об авторе:

Гиевская Русудан-Анна Георгиевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия, rusudan24092001@gmail.com

About the author:

Rusudan-Anna G. Gievskaya, Master's student, Kuban State University, Krasnodar, Russia

УДК 376

Ермак Я.С.

Индивидуализация коррекционно-развивающей работы по формированию познавательной сферы у детей с задержкой психического развития в дошкольном возрасте

В статье рассматриваются особенности организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР), направленной на формирование познавательной сферы. Анализируются принципы составления индивидуальных коррекционных программ, методы диагностики познавательного развития и эффективные технологии коррекционного воздействия. Представлены практические рекомендации по организации индивидуальной работы с учетом специфических потребностей каждого ребенка с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, дошкольный возраст, индивидуальная коррекционная программа, познавательная сфера, коррекционно-развивающая работа.

Yana S. Ermak

Individualization of Corrective and Developmental Work on the Formation of the Cognitive Sphere in Children with Mental Development Delays in Preschool Age

The article examines the features of organizing individual corrective and developmental work with preschool children with delayed mental development (DMD) aimed at shaping their cognitive sphere. The principles of developing individualized intervention programs, methods for assessing cognitive development, and effective intervention technologies are analyzed. Practical recommendations for organizing individualized work tailored to the specific needs of each child with developmental delay are presented.

Keywords: delayed mental development, preschool age, individual correction program, cognitive sphere, corrective and developmental work.

Проблема коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) остается одной из актуальных в современной специальной психологии и коррекционной педагогике. Согласно статистике, число детей с ЗПР составляет от 15 до 25% от общего количества детей дошкольного возраста [4].

Задержка психического развития предоставляет собой нарушение темпа психического развития, при котором ребенок, достигший дошкольного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных или даже раннедетских интересов [6].

Индивидуальная коррекционно-развивающая работа является ключевым компонентом психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР. Она позволяет учесть особенности развития каждого ребенка, его потенциальные возможности и актуального и ближайшего развития. Особое значение в дошкольном возрасте приобретает работа по формированию познавательной сферы, поскольку именно познавательные процессы являются основой для успешного обучения в школе.

У детей с ЗПР отмечаются специфические особенности познавательной сферы. Внимание характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью, трудностями концентрации на задании [4]. Память имеет мозаичный характер: хорошо развита произвольная память при недостаточности произвольных форм запоминания. Мышление отличается конкретностью, трудностями в установлении причинно-следственных связей, недостаточной сформированностью операций анализа и синтеза [3].

Восприятие у детей данной категории замедленно, фрагментарно, с пониженной активностью. Дети испытывают трудности в выделении фигуры из фона, в различении сходных по начертанию букв и цифр [2]. Речевое развитие также имеет свои особенности: ограниченность словарного запаса, недостаточность грамматического строя речи, трудности в понимании логико-грамматических конструкций.

Эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми ЗПР во многом определяется соблюдением принципов индивидуализации. Основными пятью принципами являются:

- принцип системности – предполагает рассмотрение ребенка как целостной системы, где нарушение одной функции влияет на развитие других;
- принцип комплексности – обеспечивает воздействие на различные стороны психического развития ребенка;

– принцип деятельностного подхода – коррекционная работа строится с учетом ведущего вида деятельности дошкольного возраста – игровой;

– принцип учета зоны ближайшего развития – задания подбираются с учетом актуального уровня развития и потенциальных возможностей ребенка;

– принцип постепенности – предусматривает переход от простого к сложному, от знакомого к незнакомому [1].

Индивидуальная коррекционная программа представляет собой документ, определяющий содержание, методы и формы коррекционного воздействия на конкретного ребенка. Программа должна включать диагностический блок с результатами комплексной диагностики познавательной сферы, выявлением сильных и слабых сторон развития. Целевой блок определяет конкретные цели и задачи коррекционной работы на основе выявленных особенностей развития.

Содержательный блок включает систему упражнений и заданий, направленных на развитие конкретных познавательных процессов. Технологический блок описывает методы, приемы и формы организации коррекционной работы. Результативный блок содержит критерии оценки эффективности коррекционного воздействия и сроки проведения промежуточной и итоговой диагностики [1].

Диагностический этап является основой для построения индивидуальной коррекционной программы. Рекомендуется использовать комплексную диагностику, включающую исследование всех познавательных процессов. Для диагностики внимания целесообразно применять методики «Найди и вычеркни», «Корректирующие пробы», «Лабиринты». Память изучается с помощью методик «10 слов» Лурия, «Запомни картинки», методик на запоминание цифр и предложений [7].

Для исследования мышления используется методики «Четвертый лишний», «Последовательные картинки», «Разрезные картинки», «Классификация предметов». Восприятие диагностируется с помощью методик «Зашумленные изображения», заданий на узнавание предметов в усложненных условиях. Важно проводить диагностику в комфортной для ребенка обстановке, дозировать задания, использовать игровую форму предъявления материала [2].

Работа по развитию внимания должна быть направлена на формирование всех его свойств: устойчивости, концентрации, переключаемости, распределения и объема. Рекомендуется начинать с упражнений на развитие произвольного внимания в течение коротких промежутков времени с постепенным увеличением длительности сосредоточения [5]. Эффективны игры типа «Найди отличия», «Что изменилось», «Корректирующие пробы» с различными объектами. Важно использовать яркий, привлекательный материал, чередовать виды деятельности.

Коррекционная работа должна охватывать развитие различных видов памяти: зрительной, слуховой, тактильной, двигательной. Необходимо обучать детей приемам осмысленного запоминания: группировке материала, выделению опорных слов, составлению плана, использованию ассоциаций. Рекомендуются упражнения на запоминание последовательности картинок, слов, действий. Важно постепенно увеличивать объем запоминаемого материала и время отсроченного воспроизведения.

Работа по развитию мышления должна быть направлена на формирование основных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации. Следует использовать задания на установление последовательности событий, выявление причинно-следственных связей, решение логических задач в наглядно-образном плане. Эффективны игры с блоками Дьенеша, палочками Кюизенера, танграммами. Необходимо постепенно переводить детей от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному и элементам словесно-логического мышления [6].

Коррекционная работа включает формирование целостности восприятия, развитие зрительного и слухового восприятия, совершенствование пространственных и временных представлений. Рекомендуются упражнения на узнавание предметов в усложненных условиях, составление целого из частей, выделение фигуры из фона. Необходимо работать над формированием сенсорных эталонов цвета, формы, величины, развитием зрительно-моторной координации.

Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия должны проводиться регулярно, структура занятия должна включать организационный момент, основную часть с чередованием заданий разной сложности и направленности, физкультминутку и заключительную часть с подведением итогов. Для работы с детьми ЗПР важно использовать игровую форму, необходимо создавать ситуацию успеха, поддерживать и поощрять любые достижения ребенка. Рекомендуется использовать наглядный материал, дидактические игры и пособия, современные технические средства обучения. Эффективное применение элементов арт-терапии, музыкотерапии, песочной терапии [4].

Оценка эффективности коррекционной работы должна проводиться регулярно. Критериями эффективности являются положительная динамика в развитии познавательных процессов, повышение уровня школьной готовности, улучшение показателей внимания, памяти, мышления, восприятия по сравнению с начальным уровнем.

Индивидуальная коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста с ЗПР является необходимым условием успешного формирования познавательной сферы и подготовки к школьному обучению. Эффективность коррекционного воздействия обеспечивается соблюдением принципов системности, комплексности, деятельностного подхода, учета зоны ближайшего развития и постепенности.

Ключевыми условиями успешной коррекционной работы являются комплексная диагностика познавательного развития, разработка индивидуальной коррекционной программы с учетом специфических особенностей каждого ребенка, использование игровых методов и приемов, постепенное усложнение заданий, регулярный мониторинг динамики развития.

Литература:

1. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Н. Ю. Борякова. – Москва : Академия, 2019. – 256 с.
2. Защирина, О. В. Психология детей с задержкой психического развития / О. В. Защирина. – Санкт-Петербург : Речь, 2018. – 168 с.
3. Лебединская, К. С. Клинические варианты задержки психического развития / К. С. Лебединская, М. С. Певзнер. – Москва : Просвещение, 2020. – 198 с.
4. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития у детей. Клинико-психолого-педагогический анализ / И. Ф. Марковская. – Москва : Компенс-центр, 2018. – 287 с.
5. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – Минск : Народная асвета, 2019. – 174 с.
6. Ульяновская, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У. В. Ульяновская, О. В. Лебедева. – Москва : Академия, 2019. – 216 с.
7. Шевченко, С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / С. Г. Шевченко. – Москва : Школьная пресса, 2021. – 112 с.

Об авторе:

Ермак Яна Сергеевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия, yana.ermak.87@mail.ru

About the author:

Yana S. Ermak, Master's student, Kuban State University, Krasnodar, Russia

УДК 376.37

Жиделяева О.В.

К вопросу о ранней диагностике произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией

В статье представлен обзор научной литературы по проблеме ранней диагностики произносительной стороны речи у дошкольников с дизартрией, а также представлены современные тенденции в данной области логопедии, которые демонстрируют необходимость разработки инновационных подходов к обследованию нарушений произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. Рассматривается проблема осуществления ранней диагностики, которая, несмотря на ее важность, сопряжена с рядом сложностей, обусловленных недостаточностью кадрового обеспечения, спецификой психофизиологического развития детей, а также с ограниченными возможностями стандартных диагностических процедур. Авторы статьи полагают, что решение данной проблемы является актуальным, поскольку своевременная диагностика позволяет значительно повысить эффективность коррекционной работы и улучшить прогноз речевого развития ребенка с дизартрией.

Ключевые слова: ранняя диагностика, произносительная сторона речи, дизартрия, дети дошкольного возраста, методы диагностики.

Olga V. Zhidelyaeva

On the Issue of Early Diagnostics of the Pronunciation Aspect of Speech in Preschool Children with Dysarthria

The article presents a review of scientific literature on the problem of early diagnostics of the pronunciation side of speech in preschool children with dysarthria, and also presents modern trends in this area of speech therapy, which demonstrate the need to develop innovative approaches to the examination of pronunciation disorders in preschool children with dysarthria. The problem of early diagnostics is considered, which, despite its importance, is associated with a number of difficulties due to insufficient staffing, the specifics of the psychophysiological development of children, as well as the limited capabilities of standard diagnostic procedures. The authors of the article believe that the solution to this problem is relevant, since timely diagnostics can significantly increase the effectiveness of correctional work and improve the prognosis of speech development of a child with dysarthria.

Keywords: early diagnostics, pronunciation, dysarthria, preschool children, diagnostic methods.

Современная логопедия стремительно развивается в направлении углубленного изучения нейрофизиологических и психолингвистических механизмов речевых нарушений. Развитие данных направлений обусловлено внедрением высокотехнологичных методов, позволяющих более точно устанавливать этиологические факторы различных форм нарушения речи. Этиопатогенетический подход, описанный в трудах ведущих специалистов в области логопедии (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева), предоставляет возможность современным практикам не ограничиваться симптоматической диагностикой, а выявлять причинно-следственные механизмы речевых патологий в раннем возрасте [1].

Современные исследования демонстрируют, что полиморфные нарушения произносительной стороны речи могут быть признаком различных речевых расстройств, включая дизартрию, алалию и ринолалию.

В рамках данной статьи мы остановимся на рассмотрении данной проблемы у детей с дизартрией. Здесь ранняя дифференциальная диагностика произносительной стороны речи представляет особую сложность нарушений, поскольку они встречаются у 40–60 % детей дошкольного возраста [5].

Современные исследования в области логопедической науки и практики (Л.С. Волкова, Е.М. Мастюкова и О.Г. Приходько), значительно расширили понимание этиопатогенетических механизмов дизартрических расстройств и опосредованных ими нарушений произносительной стороны речи.

Дизартрия представляет собой сложное полиморфное нарушение, характеризующееся комплексом речевых и неречевых симптомов. Патогенетический механизм включает нарушение иннервации мышц периферического речевого аппарата, что приводит к недостаточной координации артикуляционной моторики.

В контексте современных нейролингвистических исследований происходит существенная трансформация представлений о патогенезе речевых нарушений. Клиническая картина дизартрических расстройств демонстрирует полиморфность проявлений, что обуславливает необходимость мультидисциплинарного подхода к их изучению.

Согласно концептуальным положениям, разработанным в трудах Е.Н. Винарской, дизартрия представляет собой комплексное речевое расстройство, имеющее органический генез и характеризующееся нарушением иннервации артикуляционного аппарата. А современная нейролингвистика рассматривает дизартрию не только как моторное нарушение речи, но и как сложный симптомокомплекс, включающий дисфункцию различных уровней речевой деятельности.

Масштабные исследования в области изучения и ранней диагностики произносительной стороны речи у детей с дизартрией были проведены целой плеядой выдающихся ученых. Так, В.П. Глухов, являясь одним из ведущих специалистов в области логопедии, разработал комплексную систему диагностики речевых нарушений, включая речевые расстройства при дизартрии. Его методологический подход основывается на принципах системности и онтогенетического развития речи [6].

Современная же система ранней диагностики произносительной стороны речи при дизартрии представляет собой синтез классических подходов, разработанных В.П. Глуховым и его последователями, и инновационных методов, ставших доступными благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий.

В современной коррекционной практике значительно расширился инструментарий ранней диагностики, включающий не только клинические, но и нейровизуальные методы исследования. А широкое применение междисциплинарного подхода позволяет осуществлять многоуровневую оценку доречевого и раннего речевого развития ребенка, что существенно повышает прогностическую ценность исследований и эффективность последующей логопедической коррекции речи [3].

На ранних этапах развития ребенка (до двенадцати месяцев) диагностическая картина в основном представлена неречевой симптоматикой, включающей нарушения мышечного тонуса, рефлексов орального автоматизма и координации движений артикуляционного аппарата. Исследования показывают, что степень выраженности неречевых нарушений имеет прямую взаимозависимость с возрастом ребенка и уровнем его речевого развития.

Клинические наблюдения показывают, что у новорожденных с перинатальной энцефалопатией наблюдается комплекс специфических нарушений голосовой активности. Ведущим симптомом является нарушение голосообразования (афония) или существенное снижение силы голоса, что проявляется в качественных характеристиках крика младенца. Патологические изменения в структурах ЦНС приводят к нарушению иннервации мышц речевого аппарата. Это проявляется в виде специфической неврологической симптоматики: гипер- или гипотонуса артикуляционной мускулатуры, нарушения координации артикуляционного аппарата [1].

Характерными признаками являются также нарушения голосовой модуляции крика: он может быть пронзительным, сдавленным, монотонным, кратковременным. В некоторых случаях наблюдаются атипичные проявления – всхлипывания или беззвучная мимическая активность вместо голосовой реакции. Данные симптомы свидетельствуют о дальнейшем возникновении нарушений произносительной стороны речи.

Процесс динамического наблюдения, осуществляемый специалистами первичного звена здравоохранения, включает комплексную оценку становления предречевых вокализаций. Педиатр и невролог в условиях детской поликлиники проводят систематический мониторинг акустических характеристик гуления, а затем и лепетных слов младенца. Эти показатели рассматриваются как прогностически значимые для последующего речевого развития.

В дошкольных образовательных учреждениях в процессе логопедического обследования осуществляется анализ фонематических процессов, включающий оценку фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза. Параллельно проводится изучение артикуляционной моторики, выявляющее наличие или отсутствие артикуляционной апраксии, гипо- или гипертонуса мышц артикуляционного аппарата [4].

Родители детей младшего дошкольного возраста, обращаясь к специалистам дошкольного образовательного учреждения, часто описывают речь ребенка как «смазанную» или «нечеткую», что является одним из первичных

диагностических маркеров. При этом в результате проведённой диагностики наблюдается дисфункция всех компонентов просодической организации речи: мелодико-интонационного, темпо-ритмического и динамического. А также полиморфное нарушение звукопроизношения, обусловленное парезами мышц артикуляционного аппарата различной степени выраженности [2].

В процессе ранней диагностики у детей с дизартрией отмечается нарушение речевого дыхания: оно становится поверхностным, прерывистым, что влияет на темпо-ритмическую организацию речи.

Исследования Е.Ф. Собонович и А.Ф. Чернопольской демонстрируют, что у детей данной категории наблюдается недостаточность кинестетического праксиса [5].

Е.Ф. Архипова указывает, что дисфункция проприоцептивной чувствительности артикуляционного аппарата в дальнейшем становится причиной искаженного восприятия артикулем и, как следствие, нарушения фонематического слуха.

А исследования М.К. Шермет и В.В. Тарасун подтверждают необходимость комплексного обследования, включающего оценку высших психических функций [6].

Особое значение в ранней диагностике произносительной стороны речи имеет оценка развития общей и мелкой моторики, так как задержка моторного развития является одним из ранних маркеров дизартрических расстройств.

В последние годы активно внедряются инновационные методы диагностики, включая компьютерные технологии и специализированные программные комплексы, позволяющие объективно оценить состояние артикуляционной моторики и звукопроизношения [3].

В рамках нейропсихологического подхода особую значимость приобретает оценка артикуляционного праксиса и фонематического восприятия как базовых компонентов речевой функциональной системы. Актуальные исследования демонстрируют зависимость между ранними признаками нарушения произносительной стороны речи и последующими трудностями в формировании навыков письма и чтения.

Анализируя состав профессиональных ресурсов в области логопедической помощи, следует отметить значительную диспропорцию в территориальном распределении специалистов. Демографические исследования последних лет демонстрируют дефицит квалифицированных кадров в периферийных регионах Российской Федерации. Согласно полученным статистическим данным, приблизительно 65% населенных малых пунктов испытывают недостаточность специалистов логопедического, медицинского и педагогического профиля. Особенно критична ситуация в сельской местности, где отсутствие специалистов затрудняет своевременное выявление и коррекцию речевых нарушений [6].

Решение обозначенной проблемы требует комплексного подхода, включающего модернизацию системы профессиональной подготовки логопедических кадров, разработку и внедрение программ профессиональной мобильности, а также создание эффективных механизмов мотивации специалистов к работе в малых населенных пунктах.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что современная система ранней логопедической диагностики требует трансформации от изолированного применения отдельных методик к системной интеграции междисциплинарных подходов, учитывающих нейробиологический процесс речевого онтогенеза и обеспечивающих прогностическую валидность.

Мы полагаем, что включение инновационных (с технологической точки зрения) диагностических методов и подходов, а также диагностического материала, существенно повысит эффективность процедуры диагностики, что в свою очередь, будет способствовать своевременной коррекции потенциальных речевых дисфункций.

Литература:

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учебное пособие для вузов / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель, 2007. – 224 с.
2. Гребнева, Н. С. Нарушения произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией / Н. С. Гребнева // Вестник науки. – 2023. – № 2 (3 (60)). – С. 125–130.
3. Карелина, И. Б. Выявление дизартрии у детей раннего возраста / И. Б. Карелина // Дошкольная педагогика. – 2020. – № 1 (156). – С. 4–6.
4. Соломатина, Г. Н. Особенности проведения логопедического обследования произносительной стороны речи у детей раннего возраста / Г. Н. Соломатина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2024. – № 3. – С. 25–34. – EDN CAOPXA
5. Трушина, Э. Методы и приёмы диагностики нарушений произносительной стороны речи при дизартрии / Э. Трушина // Маам : [сайт]. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/metody-i-priemy-diagnostiki-narusenii-proiznositelnoi-storony-rechi-pri-dizartrii.html?ysclid=mh1v16f3ni792408080>
6. Шацкова, А. М. Дифференциальная диагностика минимальных проявлений речевой патологии у детей при сходных нарушениях произносительной стороны речи : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.03 / А. М. Шацкова. – Москва, 2009. – 220 с.

Об авторе:

Жиделева Ольга Владимировна, магистрант, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия, valerilina0608@mail.ru

About the author:

Olga V. Zhidelyaeva, Master's student, Kuban State University, Krasnodar, Russia

УДК 376.37

Житкова Ю.С., Нуриахметова А.Р., Тимошенко Е.В.

Музыкальный ритм как основа развития слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи

У большинства дошкольников с тяжелым нарушением речи (ТНР) в процессе логопедической диагностики выявляются различные нарушения слоговой структуры слова. Применение игр и упражнений, сочетающих в себе речь и музыкальные ритмические движения, помогают детям с ТНР правильно воспринимать и воспроизводить слова различной слоговой структуры. Системные интегрированные коррекционно-логопедические занятия, позволяющие преодолеть данное речевое нарушение.

Ключевые слова: дошкольники, тяжелое нарушение речи, нарушение слоговой структуры слова, музыкальный ритм, игры и упражнения, интегрированное занятие.

Yulia S. Zhitkova, Aliya R. Nuriakhmetova, Ekaterina V. Timoshenko

Musical Rhythm as a Basis for Developing the Syllabic Structure of Words in Preschool Children with Severe Speech Disorders

In the process of speech therapy diagnostics, various violations of the syllabic structure of a word are revealed in most preschool children with severe speech disorders (TNR). The use of games and exercises that combine speech and musical rhythmic movements helps children with TNR to correctly perceive and reproduce words of various syllabic structures. Systemic integrated correctional speech therapy classes help to overcome this speech disorder.

Keywords: preschoolers, severe speech disorder, violation of the syllabic structure of a word, musical rhythm, games and exercises, integrated lesson.

У большинства детей дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи (ТНР) в процессе логопедической диагностики выявляются различные нарушения слоговой структуры слова. Дошкольники испытывают значительные затруднения при воспроизведении ритмического рисунка слова, а именно: пропускают согласные звуки при стечении согласных, переставляют слоги местами, а иногда добавляют новые, заменяют предшествующие звуки последующими.

З.Е. Агранович пишет о том, что проявления данного нарушения можно заметить уже в раннем возрасте ребенка [1]. На этапе появления лепета, у детей должна происходить ритмическая повторяемость слогов, при этом они могут ритмично двигать руками и ногами, но у детей с ТНР ранние проявления речевой активности проявляются не достаточно активно и в первую очередь это связано с органическим поражением подкорковых структур головного мозга. Во время ползания у норматипичного ребенка происходит одновременное ритмичное, ассиметричное движение разноименных рук и ног. У детей с органическими нарушениями между двумя полушариями головного мозга не происходит активная слаженная работа, именно поэтому данный этап моторного развития детьми с ТНР пропускается. Также можно отметить, что ходьба, прыжки, бег, рисование, письмо и другие ритмические действия выполняется дошкольниками с ТНР в различном ритме и темпе, их движения характеризуются отсутствием точности, снижением переключаемости и скорости выполнения. С.Е. Большакова выделяет особенности развития неречевых процессов: ритмической организации движений и действий, оптико-пространственной ориентации, способности к серийно-последовательной обработке информации [2]. Данные неречевые процессы являются базовыми предпосылками овладения слоговой структурой слова у детей дошкольного возраста с ТНР.

Исследователи в области логопедии определяют существующую взаимосвязь в овладении слоговой структурой слова детьми с ТНР и состояния фонематических процессов, семантического восприятия, артикуляционных возможностей, мотивационной сферы и развития ритмических групп. По мнению З.Е. Агранович слоговая структура слова строится на сочетании следующих один за другим звуков речи, которые складываются в определенные слоги и только затем слова, автор называет этот процесс ритмической группой [1]. Она считает, что у каждого слова

существует свой индивидуальный ритм – отрывистый или плавный, растянутый. Ритм способствует зарождению речевого высказывания, формирует его, передает и содействует восприятию смысла высказывания. Именно поэтому коррекция слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ТНР должна начинаться с развития музыкального ритма.

По мнению Т.Ф. Кореновой применение игр и упражнений, сочетающих в себе речь и ритмичные движения, помогает детям с ТНР правильно воспринимать и воспроизводить слова различной слоговой структуры, а также способствует развитию их ритмико-динамической организации, что в свою очередь благоприятно сказывается на коррекции речевых нарушений [4].

Б.М. Теплов пишет о том, что ритм в музыкальных произведениях не всегда одинаковый. В одной части произведения он поддерживает спокойное движение, может замедляться и даже замирать, а в другой - может быть стремительным, мажорным [5]. Г.В. Дедюхина считает, что музыкальный ритм очень ярко характеризует определенную мелодию, делает ее узнаваемой. Автор утверждает, что музыкальный ритм относится к центральным элементам музыкального произведения, он обуславливает определенную закономерность в распределении звуков во времени [3]. Ключевыми составляющими ритма являются:

- единица измерения метра (такт);
- равномерное чередование акцентов (метр);
- скорость исполнения музыкального произведения (темп);
- ударные доли (акцента).

В начале 2024-2025 учебного года учителями – логопедами была проведена диагностика тридцати одного дошкольника 5-6 лет, и тридцати двух дошкольников 6-7 лет с ТНР, которая включала в себя исследование слоговой структуры слова и ритмических структур по методике Е.Ф. Архиповой. Первое задание было направлено на повторение слов различной степени сложности (от односложных слов, до четырехсложных). Второе диагностическое задание включало в себя повторение ритмического рисунка слова. Исследуя состояние слоговой структуры слова, обязательно учитывались индивидуальные возможности ребенка, его возраст и общий уровень речевого развития. По результатам первичной диагностики мы получили данные о том, что 100% дошкольников 5-6 лет, и 75% 6-7 лет с тяжелым нарушением речи имеют искажение слоговой структуры слова, особенно это было заметно при воспроизведении классов слов со стечением согласных, у детей происходили выраженные затруднения перехода от одной артикулемы к другой. Необходимо также отметить, что абсолютно многие дети совершали замены схожих звуков при воспроизведении слов. При повторении ритмического рисунка слова ошибки при воспроизведении простых ритмов, без ударения наблюдалось у 50% дошкольников. Трудными для повторения оказались парные ритмы !!-!! и !-!!. 80% дошкольников выполнили задание не с первого раза, дети сбивались и путались. Более сложным для диагностируемых детей оказалось воспроизведение ритмов с ударением, с ним не справилось 100 % дошкольников с ТНР.

Для проведения коррекционно-логопедической работы нами был составлен системный, интегрированный план работы, включающий в себя педагогическую работу музыкального руководителя ДООУ и логопедическую работу учителя-логопеда. Логопедические мероприятия включали в себя три основных блока, направленных на развитие слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ТНР. Первый блок - формирование темпо-ритмической организации движений. Второй блок - формирование психофизиологической базы ритмичных речевых движений. Третий блок - формирование слоговой структуры слова на ритмичном речевом материале. Во время проведения музыкальных занятий в работе с дошкольниками с речевой патологией мы использовали игры и упражнения для развития музыкального ритма, стимулирующие речевое, эмоциональное и физическое развитие. Предпочтение отдавалось интерактивным компьютерным играм и упражнениям. Такой вариант заданий помогал дошкольникам в игровой и занимательной, для них форме услышать и дифференцировать определенные свойства музыкальных произведений. Данная коррекционно-педагогическая работа способствовала не только общей ритмизации и развитию фонематических процессов, но и содействовала развитию слоговой структуры слова. В музыкальных ритмичных играх и упражнениях дошкольники с ТНР выполняли различные задания, например, узнавали характер музыкального произведения или отдельных выразительных средств. Это вырабатывало у них умение согласовывать движения с началом и окончанием музыки, ощущать такт, интонацию, метроритм, формировало музыкально-двигательные навыки, активизировало психические процессы. Наши игры и упражнения были направлены на: выделение сильной доли (акцента) музыкального произведения, тактирование (выделение сильной и слабой доли), освоение ритмических рисунков и наложение их на метрическую сетку без счета, на долю такта.

Каждое интегрированное коррекционно-логопедическое занятие состояло из четырех основных частей: приветствия, вводной части, основной и заключительной. Во время приветствия мы формировали артикуляционный уклад сложных по произнесению звуков, при этом активно подключали согласованные движения разных частей тела. Это происходило на материале ритмичного музыкального произведения под метроном. Такие приветствия способствовали развитию артикуляционной моторики и координации движений детей дошкольного возраста с ТНР, а также созданию хорошего настроения перед проведением занятия.

Вводную часть составляли ритмичные движения, воздействующие на весь организм дошкольников с ТНР - ходьба, бег, прыжки. Основная часть интегрированного занятия была наиболее ритмичной и динамичной, в нее мы включали игры и упражнения, способствующие развитию музыкального ритма. Дошкольникам очень нравилось отхлопывать ритмический рисунок, вместе с интерактивными компьютерными героями. Например, в играх «Веселые гудки», «Три медведя», «Прогулка» дети отхлопывали не только длительность, но и выкладывали

ритмические рисунки музыкального произведения, и анализировали их. Дошкольники с ТНР выполняли такие задания разными способами: хлопками, игрой пальцев на столе и полу, шагом, бегом, взмахами рук, в результате чего у детей не только развивалось чувство музыкального ритма, но и проявлялось умение управлять своим движениями. Во время занятий мы учили дошкольников воспринимать и воспроизводить ритмический рисунок слова, это способствовало развитию фонематических процессов, артикуляции, а также слоговой структуры слова. Интерактивная компьютерная форма обучения позволяла нам сделать процесс коррекции наиболее продуктивным, дошкольники с ТНР чувствовали себя комфортно, уверенно, успешно.

Игры и упражнения распределялись с учетом возрастания физиологической нагрузки в основной части занятия. В подготовительной части объединялись игры и упражнения простые по координации, малые по амплитуде и выполняемые в медленном, умеренном темпе. Постепенное увеличение движения и темпа приводило к усилению нагрузки в основной части занятия, а в заключительной части занятия нагрузка постепенно снижалась. Музыкальное сопровождение во время проведения занятия было доступно восприятию дошкольников с ТНР. Использовались детские песни, песни из мультфильмов, эстрадные и классические произведения. Музыкальные стили и темп на протяжении занятия менялись, но основной темп использовался умеренный.

В конце учебного года учителями-логопедами была проведена итоговая диагностика, которая включала в себя исследование слоговой структуры слова и ритмических структур по методике Е.Ф. Архиповой. Диагностические задания использовались такие же, как и на первичном этапе. По результатам итоговой диагностики мы получили данные о том, что 60% дошкольников 5-6 лет с ТНР преодолели данное нарушение, у 40% отмечается искажения в сложных словах (трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом, четырехсложные слова, состоящие из открытых слогов). При повторении ритмического рисунка слова у дошкольниц наблюдался шибок при воспроизведении простых музыкальных ритмов и ритмов без ударения. С трудными для повторения парными ритмами !-! и !-! и ритмами с ударением справились 80% дошкольников с ТНР. Дошкольники 6-7 лет полностью преодолели нарушение слоговой структуры слова.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что музыкальный ритм является основой развития слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи. Ритмическая организация слова позволяет дошкольникам с ТНР правильно воспринимать и воспроизводить слоговую структуру слова. Нарушение в ритмическом рисунке слова приводит к искажению слоговой структуры слова. Интегрированные коррекционно-логопедические занятия, позволяют преодолеть данное речевое нарушение.

Литература:

1. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей : пособие для логопеда / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2001. – 48 с.
2. Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей : методическое пособие / С. Е. Большакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2007. – 96 с.
3. Дедюхина, Г. В. Работа над ритмом / Г. В. Дедюхина. – Москва : Айрис-пресс, 2006 – 64с.
4. Коренева, Т. Ф. Музыкально-ритмические движения / Т. Ф. Коренева. – Москва : Мозаичный парк, 2020 – 176 с.
5. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва : Планета музыки, 2022. – 488 с.

Об авторах:

Житкова Юлия Сергеевна, учитель-логопед, МАДОУ города Набережные Челны «Детский сад комбинированного вида №44 «Золушка», г. Набережные Челны, Россия, zitkova80@mail.ru

Нуриахметова Алия Ралифовна, музыкальный руководитель, МАДОУ города Набережные Челны «Детский сад комбинированного вида №44 «Золушка», г. Набережные Челны, Россия, Anurr90@mail.ru

Тимошенко Екатерина Владимировна, учитель-логопед, МАДОУ города Набережные Челны «Детский сад комбинированного вида №44 «Золушка», г. Набережные Челны, Россия, ekaterina5101@mail.ru

About the authors:

Yulia S. Zhitkova, Speech therapist teacher, Combined Kindergarten No. 44 "Cinderella" of the city of Naberezhnye Chelny, Naberezhnye Chelny, Russia

Aliya R. Nuriakhmetova, Musical director, Combined Kindergarten No. 44 "Cinderella" of the city of Naberezhnye Chelny, Naberezhnye Chelny, Russia

Ekaterina V. Timoshenko, Speech therapist teacher, Combined Kindergarten No. 44 "Cinderella" of the city of Naberezhnye Chelny, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 376

Зотова А.А., Тишина Л.А.

Изучение письма у пациентов с афазией

Представлена диагностическая программа исследования письма у пациентов с афазией, а также результаты обследования пациента с использованием данной диагностики.

Ключевые слова: афазия, письмо, печатные буквы, рукописные буквы.

Anastasia A. Zotova, Lyudmila A. Tishina

Learning to Write for Patients with Aphasia

A diagnostic program for the study of writing in patients with aphasia is presented, as well as the results of the patient's examination using this diagnosis.

Keywords: aphasia, letter, printed letters, handwritten letters.

Наиболее серьезным аспектом социализации является умение общаться, коммуницировать с людьми, в том числе с использованием письменных средств. В исследованиях Л.С. Выготского [2], А.Р. Лурии [3] отмечено, что речь является средством и формой общения с окружающими, орудием мышления, формирования, регуляции, контроля психической деятельности, средством обучения, а также средством регуляции поведения человека.

Обращаясь в прошлое и ссылаясь на настоящее время, люди для коммуникации пользовались письмами, сейчас же общаются по переписке в социальной сети; читали газеты, чтобы узнать новости, а нынче пользуются поисковой системой в интернете; читали книги, в то время как сейчас распространены онлайн-книги и аудиокниги. Поэтому для полноценного общения, выхода в «виртуальный мир», узнавания новостей, получения знаний так важно уметь передавать мысли на листке бумаги и пользоваться клавиатурой для набора текста.

Результаты исследований В.М. Шкловского, Т.Г. Визель [6] показывают, что нарушения речевой функции, проявляющиеся в форме афазии и других речевых и неречевых расстройствах, наблюдается в 40-50% случаев от общего числа больных. При разных формах афазии, как указывала Л.С. Цветкова [5], отмечаются нарушения письменной речи.

В связи с вышеперечисленными данными, проблема исследования представляется достаточно актуальной, в связи с повышенным вниманием к вопросу об особенностях письма на уровне кодирования полученной слухоречевой информации у пациентов с афазией.

С целью определения степени нарушения процесса письма, на уровне кодировки и способности работы с печатным и рукописным шрифтом (опознание, набор, символный ряд, особенности начертания букв) у пациентов с афазией была разработана диагностическая программа экспериментального исследования.

Программа эксперимента, направленная на исследование состояния процесса письма у пациента с афазией, состояла из трех блоков.

Первый блок связан со сбором медицинской документации, а именно анамнез жизни (возраст, наличие вирусных заболеваний, условия жизни, профессия, условия работы, семейное положение, вредные привычки, аллергии, сопутствующие заболевания, травмы, ранения), анамнез заболевания, данные предоставленных исследований (магнитно-резонансная томография головного мозга, компьютерная томография головного мозга, электроэнцефалография), соматический и неврологический статус, предварительный диагноз. Предоставленные данные указывают на причины первичного дефекта и могут способствовать наиболее корректному течению лечения заболевания и восстановительного обучения.

Второй блок, основанный на методических разработках Т.Г. Визель [1], Е.Д. Хомской [4], направлен на исследование состояния буквенного гнозиса и включал задания, направленные на распознавание печатных и рукописных букв на карточках белого и черного цвета; называние, дописывание наложенных, перевёрнутых, недописанных букв; собирание слов из отдельных букв.

В ходе проведения третьего блока пациенту предлагалось написать слуховой диктант в рукописной форме, набрать текст в печатной форме (на электронном носителе) и написать самостоятельно несколько свободных предложений. Обращалось внимание на ведущую руку, время выполнения работы, необходимость в помощи экспериментатора (количество и степень требуемых подсказок). Для оценки свободного письма предлагались разные варианты инструкций: «Напишите обращение к своему лечащему врачу. Постарайтесь написать не более трех предложений» и «Напишите о своих увлечениях. Постарайтесь написать не более трех предложений».

В качестве примера рассмотрим результаты, полученные в ходе диагностики одного из пациентов: 55 лет, диагноз: I69.1 – Последствия нарушений мозгового кровообращения с формированием внутримозговой гематомы в левой теменно-затылочной доле. После поступления в стационар при обследовании логопедом была отмечена смешанная афазия (амнестическая, сенсо-моторная умеренной степени), легкий правосторонний гемипарез. Пациент жаловался на речевые нарушения, трудности при подборе слов, слабость в правых конечностях. Компьютерная томография головного мозга показывает геморрагический инсульт в левой теменно-височно-затылочной области (зона ТРО).

В процессе диагностики было отмечено, что у пациента распознавание печатных и рукописных букв затруднено, путает множество букв по разным свойствам, некоторые буквы не в состоянии опознать и назвать. При назывании наложенных печатных и рукописных букв также отмечается множество ошибок. В процессе выполнения задания все буквы были перепутаны, пациент не мог выделить правильные. Часто была распознана одна буква среди наложенных двух-трех (в основном гласные). Например, при распознавании рукописных буквах были допущены такие ошибки, как замены (В-Д, О-Б, и-й).

Задание на определение перевернутых букв пациент выполнил практически без ошибок, потому что отмечены затруднения именно в соотношении графемы с артикулемой, перенос кодировки с буквы, видимой на произносимый звук, а опознание фонемы, написание кинемы сохранно.

Задание на дописывание букв оказалось для пациента трудным. Практически в 50% предложенных вариантов были допущены ошибки дописывания, либо в целом отмечалось незнание недописанной буквы.

При собирании букв также допущено множество ошибок (смешение букв, обозначающие близкие по акустическому признаку фонемы (по глухости-звонкости) и графемы по оптическому признаку), а также потребовалось довольно много времени, чтобы найти необходимые буквы. В процессе задания было уменьшено количество предлагаемых букв (до 6-8) и предлагаемых слов (составление одного слова из печатных и рукописных букв).

Написание слухового диктанта в рукописной форме. Время написания трех предложений: 6 минут. Пишет правой рукой. В памяти пациент удерживал одно-два слова (чаще одно). Написание сложных, длинных слов давалось тяжело, требовалось многократное повторение слова, чтение по слогам. Ручку держит нестандартно, нажим слабый, наблюдается гипокинезия, изменение расположения строк.

Самостоятельное письмо в рукописной форме невозможно. Пациент затруднялся написании свободных предложений, потому что не может вспомнить, подобрать слова. Хотел сначала написать «Я хочу», после чего остановился и отказался от выполнения задания.

Написание слухового диктанта в печатной форме невозможно. Наблюдается множество ошибок, причем согласные путались беспорядочно, ошибки были непостоянными. На печатание одного слова требовалось несколько минут, впоследствии время увеличивалось. Подсказки в виде указания нужной строчки не помогали.

Самостоятельное письмо в печатной форме также невозможно. Возникли трудности подбора слов и нахождения нужных букв при печатании. После инструкции к заданию сказал, что хотел написать «Могу написать, что хотел ходить на машину, ехать», после чего забыл это предложение и самостоятельно не вспомнил.

В процессе обследования у пациента наблюдались трудности подбора слов их несвязность. Пациент понимал, что много заданий выполнял неправильно, но внешне не расстраивался, улыбался, после предъявления инструкций смеялся. Выполнял задания с интересом, старанием. Негатива не отмечалось. Помощь логопеда просил, принимал. Иногда требовалось неоднократное повторение инструкции, либо подсказок.

На основе индивидуально-типологических особенностей, имеющих у пациента нарушений развития, выявленных типичных ошибок, специфике владения рукописным и печатным шрифтом (в том числе с учетом возраста пациентов), этиологии и патогенеза в оценке ведущего нарушения и нарушений овладения набором (письмом) текста на уровне кодировки информации и с учетом проведенного анализа результатов исследования будет разработана программа восстановления элементов письма (печатания) для возможностей осуществления коммуникации не только с близким окружением (набор текста на клавиатуре телефона в мессенджерах; компьютера / планшета / ноутбука; рукописные записки и прочее), но и возможности общения с врачом в режиме дистанционных / онлайн консультаций и обращений (телемедицина, онлайн консультирование на информационных и просветительских сайтах и в профильных мессенджерах), а также возможности обращения на сайтах mos.ru и esia.gosuslugi.ru.

Литература:

1. Визель, Т. Г. Нейропсихологическое блиц-обследование / Т. Г. Визель. – Москва : Секачев В. Ю., 2005. – 24 с.
2. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2025. – 337 с.
3. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования : учебное пособие для вузов / А. Р. Лурия. – Москва : Academia, 2002. – 352.
4. Нейропсихологическая диагностика / под редакцией Е. Д. Хомской. – Москва : Секачев В. Ю., 2007. – 93 с.
5. Цветкова, Л. С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение : учебное пособие / Л. С. Цветкова. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 184 с.
6. Шкловский, В. М. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии : методическое пособие / В. М. Шкловский, Т. Г. Визель. – Москва : Секачев В. Ю., 2024. – 96 с.

Об авторах:

Зотова Анастасия Александровна, магистрант, ФГБОУ ВО «Московского государственного психолого-педагогического университета», г. Москва, Россия, zotova21.05@mail.ru

Тишина Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московского государственного психолого-педагогического университета», г. Москва, Россия, tishinala@mgppu.ru

About the authors:

Anastasia A. Zotova, Master's student, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

Lyudmila A. Tishina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

УДК 376.37

Зыбина А.В., Блинова Н.А., Саетова А.Г.

Комплексное логопедическое воздействие по развитию пространственных представлений у дошкольников с тяжелым нарушением речи посредством игровых упражнений с лапшой Poolnoodle

В дошкольном возрасте ребенок должен полноценно владеть всей системой родного языка. Кроме этого у дошкольника к семи годам должны быть качественно сформированы пространственные представления, что связано с нарушением речевого опосредования при формировании этих функций в онтогенезе. В комплексную логопедическую работу по развитию пространственных представлений были включены игровые упражнения с лапшой Poolnoodle. Диагностическое обследование с 2022 по 2025 год показало, что применение специальных игровых упражнений при комплексном логопедическом воздействии оказывает положительное влияние на развитие пространственных представлений у дошкольников с тяжелым нарушением речи.

Ключевые слова: пространственные представления, речевое опосредование, лапша Poolnoodle.

Alesya V. Zyбина, Natalia A. Blinova, Aigul G. Sayetova

Comprehensive Speech Therapy Intervention for the Development of Spatial Representations in Preschoolers with Severe Speech Impairments through Play Exercises with Poolnoodles

By preschool age, children should have a full command of their native language. Furthermore, by age seven, preschoolers should have well-developed spatial representations, which is associated with impaired speech mediation during the development of these functions during ontogenesis. Pool noodle play exercises were included in comprehensive speech therapy interventions to develop spatial representations. A diagnostic assessment from 2022 to 2025 showed that the use of specialized exercises in comprehensive speech therapy interventions has a positive effect on the development of spatial representations in preschoolers with severe speech impairments.

Keywords: spatial representations, speech mediation, Poolnoodles.

В дошкольном возрасте ребенок должен полноценно владеть всей системой родного языка. Кроме этого у дошкольника к семи годам должны быть качественно сформированы пространственные представления, которые имеют особое значение в развитии устной и являются важным компонентом для усвоения письменной речи. В устной речи - это, прежде всего, понимание и использование предлогов пространственного значения, ориентация на листе бумаги, запоминание образа буквы, запоминание схемы предложения. Наряду с перечисленными трудностями у детей с тяжелым нарушением речи имеются особенности развития пространственных представлений, что, несомненно, связано с нарушением речевого опосредования при формировании этих функций в онтогенезе.

Развитие пространственных представлений наиболее интенсивно происходит в период дошкольного детства. Возникновение пространственных представлений начинается очень рано и является сложным процессом. Это не только умение различать форму предмета, это умение ориентироваться в пространстве и в собственном теле. В формировании пространственных представлений участвуют такие анализаторы, как: кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой.

У дошкольников с тяжелым нарушением речи наблюдается крайне низкий уровень способности ориентации в пространстве и в собственном теле. Так дети не могут определить правую и левую руку, ногу или часть пространства слева и справа. Дети не понимают многие пространственные понятия: спереди, сзади, вверху, внизу. Дети не понимают пространственное расположение предметов относительно друг друга, что обусловлено речевой патологией и недостаточностью речемышлительных операций.

Дети пяти - шестилетнего возраста с тяжелым нарушением речи, осложненным моторной алалией не ориентируются на листе бумаги. Они не могут определить пространственные отношения предметов относительно друг друга, особенно при устной инструкции. Эти дети самостоятельно не выполняют задания по дорисовыванию предметов, не могут безошибочно справиться с графическими диктантами, часто встречается не точное расположение предметов в пространстве. При выкладывании схем из счетных палочек дети не могут выбрать правильное расположение и направление отдельных элементов. Поэтому при выполнении заданий детям с речевыми нарушениями требуются пошаговые инструкции к выполнению заданий, их неоднократное повторение. Так, как эти процессы тесно связаны со словесно-логическим мышлением, то несформированность пространственных представлений напрямую влияет на уровень интеллектуального развития ребенка и ведет к нарушению процессов конструирования, рисования, счета, целостное восприятие графического образа объектов, букв и цифр, что, в конечном счете, влияет на качество обучения. В дальнейшем у таких детей возникают трудности при освоении навыков письма и чтения и счета. Дети не могут точно определить количество элементов буквы, путают похожие элементы, часто встречается зеркальное письмо, не правильное расположение элементов буквы в пространстве. Дети не могут соблюдать нормы письма при расположении текста и цифр. При счете обнаруживаются трудности ориентации в числовом ряду, отсутствует способность понимания графического изображения условия задачи [5].

Несформированность пространственных представлений влияет на развитие устной речи. Дети с ТНР допускают ошибки в слоговой структуре слова, в структуре предложения, не применяют предлоги пространственного значения [4].

В целом способность к пространственно-временной обработке информации связана с правильностью восприятия изображения, умением составить рассказ по картине или серии картин, овладением письмом, чтением, математическими операциями, пониманием условий задач, со всей познавательной деятельностью в целом [2].

Механизм нарушения ориентировки в пространстве заключается в том, что у детей имеются нарушения в деятельности правого полушария, так как именно оно является ведущим в организации полноценной работы пространственных представлений. Так именно правое полушарие отвечает за соблюдения вертикальной и горизонтальной осей координат, и возможность соотнесения с ними собственных движений. И важный компонент – целостное восприятие объекта, объединение частей в единое целое. Но левое полушарие, созревающее, чуть позднее, включаясь в работу, выполняет функции речевого опосредования. Левое полушарие выполняет более сложную работу, но при этом при нарушении деятельности правого полушария дети совершают более грубые ошибки при ориентировании в пространстве [3].

При обучении грамоте, из-за несформированности пространственных представлений, у дошкольников с ТНР могут наблюдаться следующие трудности: искажение букв; трудности удержания строки; неравномерность почерка (ребенок не соблюдает размеры букв и их элементов, наблюдается диспропорция букв и элементов); отсутствие точной ориентации на листе бумаги; зеркальность письма; несоблюдение последовательности букв в слове; слитное написание предлогов со словами (из-за отсутствия понимания пространственного значения предлога).

Исследования Б.Г. Ананьева подтверждают, что восприятие пространства - это сложная многофункциональная задача, которая показывает необходимость включения и взаимодействия многих функциональных систем, включающих и манипулятивно-действенные операции [1].

Для формирования фиксированной точки отсчета ребенок должен освоить схему собственного тела. Не секрет, что очень часто дети с речевыми нарушениями долгое время путают левую и правую руки. Это ведет к нарушению их дальнейшего развития, и формирование этого процесса в первую очередь крайне важно.

Для полноценного развития дошкольников с тяжелым нарушением речи требуется специальное комплексное логопедическое воздействие, включающее упражнения по развитию пространственных представлений и пространственной лексики. Необходимым условием логопедической работы по развитию высших психических функций и в том числе пространственных представлений является взаимодействие учителя-логопеда, физ. инструктора и ребенка, опосредованное речью. Поэтому нами было принято решение о проведении дополнительных специальных занятий по физической культуре, посредством игровых упражнений с лапшой Poolnoodle. Палочки из лапши Poolnoodle используются для обогащения двигательного опыта, развития чувства ритма, координации движений и развития пространственных представлений. Эти палочки мы использовали как в упражнениях с каждым ребенком, так и в парах.

Комплексную логопедическую работу по развитию пространственных представлений мы проводили в четыре этапа на занятиях по физической культуре. Эти занятия включали: ориентировку в собственном теле, ориентировку вне собственного тела, ориентировку с точкой отсчета «от себя», ориентировку предметов относительно друг друга при словесном опосредовании, ориентировку в трехмерном пространстве при движении. Ориентировка в двухмерном пространстве – на плоскости и на листе бумаги проводилась в условиях логопедической группы.

На комплексных занятиях в присутствии учителя логопеда и с активным участием инструктора по физической культуре мы использовали упражнения с палочками из лапши Poolnoodle, улучшающие состояние двигательной сферы и стимулирующие межполушарное взаимодействие, необходимое для полноценного развития детей с

речевыми нарушениями. Палочки из лапши Poolnoodle мы использовали при прыжках, ползании, перешагивании, что улучшало как ритмичность общих движений, так и их темп и координацию.

При развитии ориентировки «На себе» проводились упражнения с переключением палочек из лапши Poolnoodle в левую и правую руку по команде педагога. Дети должны были взять и перехватить палочку левой и правой рукой, перешагнуть через палочку левой, или правой ногой. Так же использовались перехваты палочки влево, вправо, вверх и вниз. Проводились упражнения на повороты палочки на вытянутых руках влево вверх и вправо вверх, сочетая движения рук с перекрестным движением ног, наклоны с палочкой к левой и правой ноге, удержание палочки в вертикальном положении в левой и правой руке. Упражнения с перехватом палочки Poolnoodle производились стоя, сидя и лежа.

Развитие ориентировки «От себя» предполагало включение упражнений на определение пространственного расположения предметов, но отношению к ребенку, т.е. к самому себе. Палочки из лапши Poolnoodle располагались около детей, а они, по заданию педагога должны были расположить маленький мяч слева или справа от палочки. Так же применялись эстафеты, где дети становились в заданном пространстве относительно различных предметов. Применялись упражнения на определение пространственных соотношений между 2 - 3 палочками из лапши Poolnoodle.

При формировании умений детей определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому дети выполняли различные упражнения в парах с палочками из лапши Poolnoodle по образцу педагога, но при этом не зеркально, а ориентируясь на собственную левую и правую сторону. Для дополнительной стимуляции все упражнения озвучивались педагогом.

Умения ориентироваться в трехмерном пространстве в движении развивались через упражнения, направленные на определение направления движения в соответствии с заданным маршрутом, с учетом направления и расстояния. Педагогами использовались палочки из лапши Poolnoodle. Разного цвета, их расположение относительно друг друга. Дети определяли свой маршрут между палочками в соответствии с заданием.

В 2022-2023, 2023-2024, 2024-2025 учебном году нами проводилось исследование состояния пространственных представлений у дошкольников 5-6 лет с тяжелым нарушением речи в начале и в конце учебного года. Ежегодно мы обследовали 32 ребенка. Всего за три года проведено исследование состояния пространственных представлений у 96 детей с ТНР. Мы проводили исследование уровня ориентировки в собственном теле, диагностику пространственных представлений внешних объектов и собственного тела и диагностику употребления в речи словесного обозначения пространственных понятий, в соответствии с методикой Н.Я. Семаго. Согласно методике высокий уровень пространственных представлений оценивался в 18-24 балла, средний уровень – в 10-17 баллов, а низкий уровень – в 3 – 9 баллов. На начало учебного года средний балл составил: 2022 – 2023 - 4,6 балла; 2023 – 2024 - 4,8 балла; 2024 – 2025 - 4,5 балла. Эти данные показывают ежегодный низкий уровень развития пространственных представлений у 100% детей. После проведенных занятий в течение учебного года уровень пространственных представлений у дошкольников с тяжелым нарушением речи существенно улучшался. Так в конце учебного года средний балл составил: 2022 – 2023 - 13,6 баллов; 2023 – 2024 – 14,1 баллов; 2024 – 2025 - 14,3 баллов.

Таким образом, мы можем сказать, что применение игровых упражнений с палочками из лапши Poolnoodle при комплексном логопедическом воздействии, оказывает положительное влияние на развитие пространственных представлений у дошкольников с тяжелым нарушением речи.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Пространственное различение / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1955. – 188 с. : ил – URL: http://elibrary.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=ananayev_prostranstvennoe-razlichenie_1955
2. Лалаева, Р. И. Логопедия в таблицах и схемах : учебное пособие / Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, С. Н. Шаховская. – Москва : ПАРАДИГМА, 2012. – 216 с. – Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/13024.html> (дата
3. Лурия, А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / Л. С. Цветкова – Москва : РГБ, 2018. – 61 с.
4. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Н. Сазонова. – Москва : Академия, 2023. – 144 с.
5. Хватцев, М. Е. Логопедия : пособие для студентов / М. Е. Хватцев. – 5-е издание – Москва : Учпедгиз, 1959. – 476 с.

Об авторах:

Зыбина Алеся Владимировна, учитель-логопед, МАДОУ города Набережные Челны «Детский сад комбинированного вида №44 «Золушка», г. Набережные Челны, Россия, zitkova80@mail.ru

Блинова Наталья Александровна, инструктор по физической культуре, МАДОУ города Набережные Челны «Детский сад комбинированного вида №44 «Золушка», г. Набережные Челны, Россия, blinvmaksim75@yandex.ru

Саева Айгуль Газизяновна, учитель-логопед, МАДОУ города Набережные Челны «Детский сад комбинированного вида №44 «Золушка», г. Набережные Челны, Россия, g.aigul.g83@mail.ru

About the authors:

Alesya V. Zybina, Speech therapist teacher, Combined Kindergarten No. 44 "Cinderella" of the city of Naberezhnye Chelny, Naberezhnye Chelny, Russia

Natalia A. Blinova, Physical education instructor, Combined Kindergarten No. 44 "Cinderella" of the city of Naberezhnye Chelny, Naberezhnye Chelny, Russia

Aigul G. Sayetova, Speech therapist teacher, Combined Kindergarten No. 44 "Cinderella" of the city of Naberezhnye Chelny, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 376

Кривусенко Е.Э., Фединишина Л.А.

Психологическая саморегуляция у детей с задержкой психического развития: возможности развития через игровые и арт-терапевтические практики

В статье рассматривается одна из главных проблем, с которой сталкиваются дети с задержкой психического развития (ЗПР) – формирование психологической саморегуляции. Затрагиваются особенности саморегуляции у детей данной категории, а также эффективные психолого-педагогические методы и практики, способствующие развитию произвольного поведения, устойчивого внимания и умения контролировать эмоции.

Ключевые слова: ЗПР, психологическая саморегуляция, арт-терапия, песочная терапия, сказкотерапия, изотерапия, дошкольный возраст.

Elizaveta E. Krivusenko, Liudmila A. Fedinishina

Psychological Self-regulation in Children with Mental Retardation: Opportunities for Development through Play and Art-therapeutic Practices

The article examines one of the main problems faced by children with mental retardation (ASD) – the formation of psychological self-regulation. The article discusses the features of self-regulation in children of this category, as well as effective psychological and pedagogical methods and practices that promote the development of arbitrary behavior, sustained attention and the ability to control emotions.

Keywords: mental retardation, psychological self-regulation, art therapy, sand therapy, fairy tale therapy, isotherapy, preschool age.

В современном дошкольном образовании наблюдается усиление внимания к вопросам поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья, что особо актуально в связи с ростом числа дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) [3].

В условиях инклюзивной и коррекционной образовательной среды усиливается необходимость в создании эффективных методологических и практико-ориентированных подходов, которые направлены на содействие адаптации детей к социальным, коммуникативным и познавательным требованиям.

Одна из главных характеристик, определяющая успешность обучения и социализации ребёнка, является психологическая саморегуляция — способность субъекта сознательно управлять своим поведением, эмоциями, вниманием и деятельностью в целом.

Если рассматривать с точки зрения нейропсихологии и возрастной психологии, то формирование саморегуляции тесно связано с развитием префронтальных отделов коры головного мозга, что делает дошкольный возраст сензитивным периодом для её становления [2].

У детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) этот процесс замедлен, так как нарушения в сфере высших психических функций - таких как внимание, память и мышление - сопровождаются несформированностью произвольной регуляции [6]. Поэтому поддержка развития саморегуляции у данной категории детей требует индивидуального подхода, особых условий и применения специализированных психолого-педагогических методик, способствующих не только коррекции, но и стимулированию компенсаторных механизмов.

Психологическая саморегуляция включает в себя интеграцию таких компонентов, как: когнитивные,

эмоциональные и поведенческие. У детей с ЗПР эта интеграция существенно нарушена, что проявляется в следующих характеристиках:

1. У детей с ЗПР наблюдается недостаточный уровень сформированности произвольного внимания: им трудно сосредоточиться на выполнении задания, они быстро утомляются и сталкиваются с затруднениями при удержании и переключении внимания.

2. Импульсивность и неустойчивость поведения, которое выражается в непредсказуемости и нарушении правил поведения.

3. Эмоциональная неустойчивость: преобладание острых эмоциональных реакций (гнев, страх, плач), трудности в понимании и обозначении собственных чувств.

4. Снижение способности к следованию инструкциям и выполнению заданий: слабая организация деятельности, быстрая потеря интереса.

5. У детей наблюдается дефицит в мотивационной сфере: преобладает ситуативная мотивация, а осознание целей деятельности остается недостаточно сформированным [3].

Эти особенности значительно осложняют не только процесс освоения образовательной программы, но и затрудняют развитие коммуникативных умений, формирование устойчивого поведения и эмоциональной отзывчивости. Только через интеграцию коррекционно-развивающих методик, которые создают условия для внутренней активности и самовыражения ребёнка, будет успешно решаться задача по развитию саморегуляции.

В литературе, которая была основана на культурно-исторической теории Л.С. Выготского, игра рассматривается как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, в ходе которой формируются базовые психические функции [1]. Благодаря своей уникальной структуре, игровая деятельность предоставляет ребёнку возможность:

- формировать навыки произвольного поведения через следование правилам;
- развивать речевое и эмоциональное самовыражение;
- тренировать функции внимания, памяти и воображения;
- осваивать социальные нормы и ролевые модели взаимодействия.

Для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями целесообразно применять игры с элементами самоконтроля. К числу таких игр относят:

1. «Стоп-игра» (развитие торможения импульсивных реакций).
2. «Слушай — повтори» (активизация слухового внимания и памяти).
3. «Замри» (работа над произвольной моторной регуляцией).
4. «Что изменилось?» (концентрация и устойчивость внимания).

Одним из эффективных методов, обеспечивающих развитие саморегуляции у дошкольников с ЗПР, является песочная терапия, которая была разработана Д. Калфф на основе аналитической психологии К. Юнга. Данный проективный подход создает безопасное метафорическое пространство, в рамках которого ребёнок получает возможность символически выразить внутренние переживания, эмоциональные состояния и внутренние конфликты посредством использования песка и миниатюрных фигурок.

Работа с песком и миниатюрами обеспечивает условия для проекции и внешней репрезентации эмоционального опыта, что способствует эмоциональной разгрузке и развитию саморегуляции.

Песочная терапия обладает особой терапевтической ценностью для дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР), что обусловлено следующими эффектами:

- снижение уровня тревожности и психоэмоционального напряжения;
- стимулирование развития пространственного мышления и моторной координации;
- формирование механизмов самоконтроля через структурирование сюжетных линий игровой деятельности;
- активизация межполушарного взаимодействия, способствующая улучшению когнитивных функций.

Таким образом, использование интерактивной песочницы (с элементами дополненной реальности) усиливает интерес, повышает уровень вовлечённости и помогает удерживать внимание за счёт мультимодального воздействия [5].

Наряду с песочной терапией, эффективным способом психокоррекционной работы выступает изотерапия, являющаяся одним из направлений арт-терапии, которое основано на использовании изобразительной деятельности, включая рисование, лепку и аппликацию. Этот метод особенно эффективен при работе с детьми, испытывающими трудности в вербальном выражении эмоций, а также обладающими сниженным уровнем рефлексии и самопонимания [4].

С помощью изотерапии ребёнок учится выражать свои внутренние переживания в символической, невербальной форме, что делает её доступной и комфортной для дошкольников с задержкой психического развития. Работа с цветом, формой и фактурой активизирует как эмоциональную, так и сенсомоторную сферу, способствуя гармонизации психоэмоционального состояния.

Целевые задачи изотерапии включают снижение психоэмоционального напряжения, развитие самопонимания, формирование сенсомоторной координации и укрепление позитивной самооценки.

В рамках изотерапии широко применяются различные тематические упражнения, направленные на развитие саморегуляции. Среди них:

1. «Нарисуй своё настроение» — помогает ребёнку осознать и выразить своё текущее эмоциональное состояние;
2. «Моё спокойное место» — способствует формированию образа внутренней безопасности и опоры;
3. «Цвета, которые успокаивают» — упражнение, ориентированное на работу с эмоциональными ассоциациями,

осознание влияния цвета на настроение и самочувствие [4].

Таким образом, изотерапия не только способствует развитию саморегуляции и эмоционального интеллекта, но и служит действенным способом профилактики дезадаптивного поведения у детей с ЗПР.

Ещё одним направлением, эффективно работающим на развитие регуляторных функций, является сказкотерапия. Сказка как терапевтический инструмент позволяет ребёнку проживать конфликтные или стрессовые ситуации через символический язык [4]. Через идентификацию с персонажем ребёнок учится находить выход из сложной ситуации, справляться с импульсами, развивает эмпатию и способность к сопереживанию.

Сказкотерапия способствует:

- формированию внутренних моделей регуляции;
- расширению репертуара реакций в проблемных ситуациях;
- снижению страха и тревожности [6].

Таким образом, психологическая саморегуляция является фундаментальной характеристикой, определяющей успешность психического развития и социального функционирования ребёнка. Особенно актуальным данный аспект становится в условиях образовательной нагрузки и активного социального взаимодействия. У детей с ЗПР механизмы саморегуляции характеризуются недостаточной сформированностью и требуют целенаправленной психолого-педагогической поддержки.

Эффективность игровых и арт-терапевтических методов в образовательном процессе обусловлена их опорой на эмоционально значимые формы деятельности и создание условий для безопасного и ресурсного взаимодействия.

Комплексный подход, который реализуется на основе принципов доступности, сенситивности и включённости, позволяет выстраивать индивидуализированные траектории развития саморегуляции, обеспечивает эмоциональное благополучие ребёнка и способствует его активному включению в образовательную среду, тем самым повышая качество образовательных и коррекционных воздействий.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Проблемы детской психологии / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – 512 с.
2. Давыдов, В. В. Психология развивающего обучения / В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин. – Москва : Интеллект-Центр, 2001. – 541 с.
3. Иваницкий, А. М. Психофизиология сознания / А. М. Иваницкий // Основы психофизиологии : учебник. – Москва : Издательский Дом «Инфра-М», 1997. – С. 202-219. – EDN WNCOFN
4. Карвасарская, Е. И. Арт-терапия : психотерапия средствами искусства. — Санкт-Петербург : Питер, 2002.
5. Кудрявцева, Н. В. Песочная терапия в работе с детьми : методическое пособие / Н. В. Кудрявцева. – Москва : ВЛАДОС, 2017.
6. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 400 с.
7. Мухина, В. С. Возрастная психология : учебник / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2016. – 456 с.
8. Игра как средство коррекции детей с ЗПР / Н. В. Топалян // Инфоурок : [сайт]. – URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-igra-kak-sredstvo-korrekcii-detej-s-zaderzhkoj-psihičeskogo-razvitiya-6186780.html?ysclid=mh38krof6e36873764>

Об авторах:

Кривусенко Елизавета Эдуардовна, студент, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, kamchatka123@bk.ru

Фединишина Людмила Алексеевна, преподаватель, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, luda250996@mail.ru

About the authors:

Elizaveta E. Krivusenko, Student, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

Liudmila A. Fedinishina, Lecturer, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

УДК 376

Кудрявцева К.О., Фединшина Л.А.

Создание адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии

Статья посвящена процессу создания и внедрения адаптированных образовательных программ (АОП) для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования. Цель статьи – представить педагогам и специалистам необходимые знания и практические рекомендации по созданию эффективных АОП. Подчеркнута значимость АОП для успешной интеграции детей с ОВЗ в образовательную среду.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная программа, ограниченные возможности здоровья, сопровождение, помощь, обучение и воспитание, эффективность, перспективы.

Ksenia O. Kudryavtseva, Liudmila A. Fedinishina

Creation of an Adapted Educational Program (AOP) for Preschool Children with Disabilities in Conditions of Inclusion

The article is devoted to the process of creating and implementing adapted educational programs for preschool children with disabilities in inclusive education. The purpose of the article is to provide teachers and specialists with the necessary knowledge and practical recommendations for creating effective AOP. The importance of AOP for the successful integration of children with disabilities into the educational environment.

Keywords: individual educational program, limited health opportunities, support, assistance, education and upbringing, effectiveness, prospects.

Современные тенденции стремительного развития общества предполагают общие условия для развития, воспитания и обучения всех детей вне зависимости от пола, национальной принадлежности, а также отклонений в развитии. В нашей стране закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет право каждого ребенка на образование, независимо от состояния его здоровья. Он определяет инклюзивное образование как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Закон обязывает образовательные организации создавать специальные условия для обучения и воспитания детей с ОВЗ, включая разработку и реализацию адаптированных образовательных программ.

Создание адаптированных образовательных программ (АОП) для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзии не является произвольным процессом. Оно базируется на прочном фундаменте действующего законодательства и ряда нормативных актов, которые определяют как общие принципы инклюзивного образования, так и конкретные требования к разработке и реализации АОП.

Таким образом, законодательная база является фундаментом, на котором строится вся система создания и реализации АОП для детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзии, обеспечивая их права и возможности для полноценного развития [1].

Дети с ОВЗ в соответствии с психолого-педагогической классификацией представляют собой следующие категории: с нарушениями слуха, зрения, тяжелыми нарушениями речи (ТНР), опорно-двигательного аппарата (НОДА), интеллекта, с расстройствами аутистического спектра (РАС), а также с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Все они имеют как общие, так и специфические образовательные потребности, которые возникают в силу нарушений восприятия, мыслительной деятельности, ограничения движений. Тьютор, являясь квалифицированным специалистом, должен быть способен оказать помощь в процессе обучения ребенку с любым нарушением развития.

Л.С. Выготский доказал, что психическое развитие больного ребенка подчинено и происходит по общим онтогенетическим законам, при этом закономерности развития, «реализуясь в совершенно другом комплексе условий, приобретают качественно своеобразное, специфическое выражение». Это требует принятия мер по организации условий, способствующих реализации заложенного природой психологического потенциала ребенка. Тьюторское сопровождение является одним из таких условий и предполагает наличие знаний об общих и специфических образовательных потребностях детей каждой категории [2].

Создание АОП для детей дошкольного возраста с различными формами ОВЗ базируется на фундаменте универсального дизайна обучения (УДО), индивидуализации и дифференциации, а также обеспечения

максимальной доступности всех компонентов образовательного процесса.

В первую очередь, это означает отказ от единообразного подхода в пользу многообразия. Учебная информация должна представляться в различных модальностях: через наглядные материалы (картинки, схемы, видео), звуковые сопровождения, тактильные и кинестетические средства, что позволит охватить детей с нарушениями зрения, слуха, когнитивными особенностями или трудностями обработки сенсорной информации.

Аналогично, для выражения детьми своих знаний и достижений должны предлагаться множественные варианты: кто-то может ответить устно, кто-то – нарисовать, кто-то – показать действие или построить модель, что учитывает различия в речевых, моторных и коммуникативных навыках. Важным аспектом является также множественное вовлечение, когда детям предлагаются различные виды деятельности, возможность выбора, учет их индивидуальных интересов, что помогает удерживать внимание и мотивацию всех детей, включая тех, кто склонен к отвлекаемости или испытывает трудности с концентрацией.

Ключевым элементом такой АОП является гибкость и адаптивность, позволяющая успешно интегрировать детей с ОВЗ в общую среду, не обособляя их. Это достигается через дифференцированный подход, когда одно и то же задание может быть предложено в различных вариантах сложности или с разной степенью поддержки [3]. Например, для норматипичного ребенка задание может включать более сложную аналитическую часть, в то время как для ребенка с ОВЗ оно будет упрощено, с предоставлением дополнительных опор (подсказок, наглядных образцов, вспомогательных инструментов). Индивидуальная поддержка, будь то со стороны тьютора, ассистента или через специальные коррекционные занятия, должна быть органично встроена в общую структуру группы, а не являться изолированной. Доступность среды и материалов – от физической организации пространства до простоты и понятности использования дидактических пособий – критически важна для всех. Инструкции должны быть краткими, четкими, обязательно сопровождаться наглядным показом и, при необходимости, визуальными схемами или пиктограммами.

В конечном итоге, такая АОП способствует совместной деятельности, где дети с ОВЗ и нормотипичные сверстники работают вместе над общей целью, используя свои сильные стороны для достижения общего результата, что в полной мере реализует потенциал инклюзивного образования [3].

Немаловажным является оценка эффективности адаптированной образовательной программы. АОП является многогранным процессом, направленным на всестороннее понимание динамики развития каждого ребенка и успешности самой программы. Ключевыми критериями оценки служат: динамика развития ребенка по всем направлениям – когнитивному, эмоционально-волевому, речевому, социально-коммуникативному и физическому; успешность социальной адаптации, включая умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, принимать правила группы и строить позитивные отношения; уровень освоения программного материала, соответствующий возрастным нормам и индивидуальным возможностям ребенка; результативность коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление или компенсацию ограничений здоровья; а также удовлетворенность родителей и самого ребенка образовательным процессом и достигнутыми результатами.

Для комплексного мониторинга используются разнообразные формы: наблюдение за ребенком в естественных условиях образовательной деятельности, педагогическая диагностика с применением специальных методик, анализ продуктов деятельности ребенка (рисунков, поделок, письменных работ), а также опросники для родителей, позволяющие получить обратную связь об их восприятии прогресса ребенка и эффективности программы [2].

Перспективы развития инклюзивного образования тесно связаны с системными изменениями и постоянным совершенствованием. Среди них первостепенное значение имеет совершенствование нормативно-правовой базы, обеспечивающей гарантии прав детей с ОВЗ на качественное образование и регламентирующей механизмы создания и реализации АОП. Не менее важным является повышение квалификации педагогов, включая формирование у них компетенций по работе с детьми с различными образовательными потребностями, освоение современных коррекционных методик и принципов универсального дизайна обучения. Необходимо также развитие системы поддержки детей с ОВЗ, включающей создание ресурсных центров, служб психолого-педагогического сопровождения, обеспечение доступности вспомогательных средств и технологий. Наконец, создание единого информационного пространства, объединяющего педагогов, родителей, специалистов и административные структуры, будет способствовать обмену опытом, оперативному решению возникающих вопросов и формированию единого подхода к обеспечению качественного инклюзивного образования [4].

Значимость АОП для успешной инклюзии заключается в ее способности создать равные образовательные возможности для всех детей, максимально раскрыть потенциал каждого ученика и способствовать его социальной интеграции. АОП играет ключевую роль в успешной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду. Она основана на принципах индивидуализации, дифференциации и разнообразия форм подачи материала, что позволяет каждому ребенку раскрыть свой потенциал и достичь успехов в обучении и развитии.

Литература:

1. Акимова, Е. А. Методические рекомендации по планированию и реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ с учетом его возможностей и потребностей в сохранении и укреплении здоровья / Е. А. Акимова, Н. Н. Павлова. – Москва, 2021. – 48 с. – URL: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2022/08/Methodicheskie-rekomendacii-po-planirovaniju-i-realizacii-individualnogo-obrazovatel'nogo-marshruta-rebenka-s-OVZ-dlya-tutorov-1.pdf>
2. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников :

- книга для учителя / А. А. Катаева, Е.А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 1990. – 191 с. – URL: <https://ds24ishim.ucoz.ru/2019/doc/0071.pdf>
3. Теоретико-методологические основы подготовки студентов к работе в условиях инклюзивного образования. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-podgotovki-studentov-k-rabote-s-detmi-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya/viewer>
4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // Консультант Плюс :[сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Об авторах:

Кудрявцева Ксения Олеговна, студент, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, [kseniakudryavtseva0435@gmail.com](mailto:kсениакудрявтсева0435@gmail.com)

Фединишина Людмила Алексеевна, преподаватель, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, luda250996@mail.ru

About the authors:

Ksenia O. Kudryavtseva, Student, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

Liudmila A. Fedinishina, Lecturer, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

УДК 376

Кузнецова К.В., Чушева Н.А.

Применение инновационных методик для развития глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Статья посвящена проблеме развития глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В ней рассмотрены инновационные методики и целесообразность их применения для эффективной коррекционной работы в рамках логопедического сопровождения.

Ключевые слова: глагольный словарь, лексика, общее недоразвитие речи, дети, старший дошкольный возраст, логопедия, инновационные методики.

Ksenia V. Kuznetsova, Natalia A. Chuesheva

Application of Innovative Methods for the Development of Verb Vocabulary in Senior Preschool Children with General Speech Underdevelopment

The article is devoted to the problem of verbal vocabulary development in senior preschool children with general speech underdevelopment. It examines innovative methods and the feasibility of their use for effective correctional work within the framework of speech therapy support.

Keywords: verb dictionary, vocabulary, general speech underdevelopment, children, senior preschool age, speech therapy, innovative methods.

Развитие глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи является важной и актуальной проблемой в области логопедии и педагогики. Глаголы играют ключевую роль в языке, так как они не только обозначают действия, но и помогают формировать грамматические конструкции, выражать мысли и эмоции, а также устанавливать связи между предметами и их качествами [2].

У детей с общим недоразвитием речи, как правило, наблюдается недостаточное развитие лексики, что затрудняет их коммуникацию и способствует возникновению трудностей в учебной деятельности и социальной адаптации. Основные причины, способствующие задержке в развитии глагольного словаря, могут включать недостаточное внимание со стороны родителей и воспитателей, отсутствие условий для активного общения, а также особенности психофизического развития ребенка [1].

Дети с нарушениями речевого развития часто дискомфортно чувствуют себя в социальных ситуациях, что

болезненно отражается на их самооценке и мотивации к обучению. Вследствие этого образование ограниченного словаря глаголов может привести к формированию общего недостатка речевых умений и навыков.

Сложности в усвоении глагольного словаря проистекают из ряда факторов: недостаточной наблюдательности за действиями окружающих, бедности речевой среды, неумения выделять основные действия в повседневной жизни.

Такие авторы, как Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Л. С. Волкова, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова предлагают различные коррекционно - развивающие методики, включающие игровые занятия, упражнения на активизацию активного и пассивного глагольного словаря. Их работы служат основой для разработки современных коррекционных программ, многие из которых действительно носят инновационный характер.

Таким образом, развитие глагольного словаря требует особого подхода и инновационных методик, которые могут помочь преодолеть указанные барьеры [3].

Актуальность данной проблемы подчеркивается необходимостью создания таких условий, которые будут способствовать активизации познавательной деятельности детей, расширению их словарного запаса, развитию навыков связной речи.

Не менее важным аспектом является создание среды, где ребенок будет чувствовать себя комфортно и защищено, что в свою очередь повысит его уверенность в себе и желание использовать новый словарь в общении. Поэтому применение современных методик для активизации глагольного словаря может стать ключевым моментом в успешной коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста [7].

В последнее время в области логопедии и педагогики активно развиваются инновационные методики, направленные на расширение глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Эти методики нацелены на создание позитивной и интерактивной среды для детей, что способствует не только насыщению словаря, но и развитию навыков общения.

Одной из важных методик является интеграция художественной деятельности в обучение. Под рисование, лепку или конструирование можно подбирать соответствующие глаголы, которые активно используются в процессе. Это не только помогает в освоении лексики, но и развивает творческие способности ребенка. Игры с использованием этих элементов делают обучение более увлекательным и доступным.

Также стоит отметить применение компьютерных технологий и мобильных приложений, которые поддерживают обучение через игровые форматы. Использование интерактивных программ, содержащих анимации, звуковые и визуальные эффекты, значительно увеличивает заинтересованность ребенка в процессе изучения новых слов и грамматических форм. Такие программы могут быть адаптированы под уровень развития речи каждого конкретного ребенка, что позволяет проводить индивидуализированные занятия.

Метод проектов также представляет собой эффективный способ расширения глагольного словаря. Например, в рамках небольших групповых проектов дети могут готовить "путешествия", где каждый по очереди выбирает картинку и описывает, что они "будут делать" в предложенной ситуации. Такое сотрудничество способствует не только активному использованию глаголов, но и развитию социальных навыков.

Эти инновационные методики созданы с акцентом на создание игровых, творческих и интересных условий для обучения, что делает процесс расширения глагольного словаря более естественным и непринужденным. Важно учитывать индивидуальные особенности и интересы детей, комбинируя различные подходы для достижения наилучших результатов [6].

Для успешного развития глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи можно применять различные игровые и практические задания. Эти задания не только делают процесс обучения более увлекательным, но и стимулируют активное усвоение нового лексического материала.

Первое задание можно назвать «Сказочные приключения». В этой игре детям предлагают выбрать героев из известных сказок и придумать собственные истории с их участием. Каждый ребенок может взять на себя роль персонажа и рассказать, что он делает: «Я лечу», «Я собираю ягоды», «Я помогаю друзьям». Это задание способствует не только обогащению глагольного словаря, но и развитию воображения.

Второе задание – «Чудесный мешок». В мешке помещаются различные игрушки и предметы. Дети по очереди достают предмет и должны продемонстрировать, что они с ним делают, используя глаголы. Например, «Я качу машинку», «Я строю дом из кубиков». Это упражнение помогает детям на практике использовать глаголы в контексте, а также развивает их двигательные навыки.

Третье задание включает в себя «Глагольные линии». На полурисуются линии, каждая из которых символизирует определенное действие: бежать, прыгать, ползти и т. д. Дети по очереди выбирают глагол и должны выполнить соответствующее действие по линии. Это задание не только развивает физическую активность, но и помогает детям запомнить новые слова через движение.

Четвертое задание – «Мастера профессий». В этой игре дети могут изобразить выбранную профессию (пекаря, врача, строителя) и описать выполняемую работу с использованием новых глаголов. Например, пекарь «печет хлеб», врач «лечит пациентов». Это упражнение дает возможность закрепить знания о различных действиях, связанных с профессиями, и стимулирует социальное взаимодействие. Каждое из этих заданий способствует не только расширению глагольного словаря, но и развитию коммуникативных навыков, социального взаимодействия и креативности у детей. Используя такие игровые методики, специалисты могут максимально задействовать интерес детей, что, в конечном счете, приведет к лучшим результатам в освоении новых слов и улучшению общего уровня речи.

Оценка эффективности применяемых методов на практике является ключевым этапом в разработке и

внедрении инновационных методик для развития глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи. Важно не только создать новые технологии обучения, но и проверить их действительность и влияние на учебный процесс [5].

Для оценки эффективности методов можно использовать как количественные, так и качественные показатели. К количественным относятся результаты программ, которые легко измеряются: количество новых слов, использованных детьми в речи, а также уровень их активного и пассивного глагольного запаса. Для этого можно проводить стартовые и контрольные тестирования, которые позволяют отследить динамику изменений и прогресса ребенка в усвоении новых слов и конструкций.

Качественные показатели более субъективны, однако не менее важны. Они включают в себя наблюдения за детьми в процессе обучения, оценку их вовлеченности, интереса и мотивации к занятиям. Опытные логопеды и педагоги, работающие с детьми, могут проводить наблюдения в естественных условиях с использованием методик анкетирования и интервьюирования как самих детей, так и их родителей.

Важно отметить, что наблюдения должны быть систематическими и регулярными, чтобы можно было зафиксировать изменения в поведении и речевом развитии детей. Также целесообразно проводить анализ успехов детей на различных этапах обучения с использованием методик, основанных на игровом взаимодействии, что позволяет выявить, насколько в игре дети применяют новые слова и как изменяется их речевая активность. Сравнительный анализ результатов детей, обучающихся по традиционным методам и инновационным, может дать полное представление о преимущественном эффекте новых подходов.

К числу методов оптимизации обучения можно отнести и внедрение обратной связи от родителей и педагогов. Сбор мнений об их наблюдениях относительно речевых успехов и изменений в поведении детей будет способствовать более глубокой оценке внедряемых методик [4].

Таким образом, комбинация количественных и качественных методов оценки даст полное представление об эффективности педагогических приемов и позволит сделать обоснованные выводы об их применимости и целесообразности. Результаты такой оценки могут стать основой для дальнейшего совершенствования методик и создания новых программ, направленных на развитие глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи.

В ходе исследования применения инновационных методик для развития глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи были выявлены важные выводы и сформулированы рекомендации, направленные на дальнейшее использование данных методик в практике логопедической работы.

Прежде всего, можно отметить, что применение инновационных методик, таких как игровые сценарии, музыкально-ритмические упражнения и арт-терапевтические подходы, существенно активизирует словарный запас детей. Эти методы снижают уровень стресса у детей, делают процесс обучения более увлекательным и доступным. Благодаря этому дети менее сопротивляются занятиям и активно вовлекаются в процесс. Однако для достижения максимальной эффективности все методики требуют индивидуального подхода к каждому ребенку, учитывающего его личные особенности, уровень речевого развития и эмоциональное состояние. Рекомендуется проводить предварительную диагностику, чтобы выбрать наиболее подходящие методы и формы работы для каждого ребенка.

Следующим важным выводом является необходимость систематичности в проведении занятий. Регулярная практика, рассчитанная на длительный срок, позволяет закрепить полученные навыки и значительно расширить глагольный словарь. Важно планировать занятия с учетом ритма жизни детей и не перегружать их, чтобы сохранить интерес и желание учиться.

Не менее значимым является вовлечение родителей в процесс обучения. Их участие в играх, а также в разработке домашних заданий и упражнений способствует созданию поддерживающей среды для ребенка. Рекомендуется проводить специальные обучающие семинары для родителей, объясняющие, как они могут продолжать работу с детьми дома, что поможет в закреплении результатов занятий.

В заключение, использование инновационных методик в развитии глагольного словаря детей с общим недоразвитием речи демонстрирует свою высокую эффективность. Однако для достижения устойчивых результатов необходима комплексная работа всех участников процесса - логопедов, воспитателей и родителей. Это позволит создать оптимальные условия для речевого развития детей и повысить их коммуникативные навыки.

Литература:

1. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева : книга для логопеда. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
2. Коноваленко, В. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы : методическое пособие / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва : ГНОМ и Д, 2001. – 48 с.
3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
4. Лынская, М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий : пособие для учителя-дефектолога / М. И. Лынская ; под редакцией С. Н. Шаховской. – Москва : Парадигма, 2012. – 128 с.
5. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина – Москва : Дрофа, 2009 – 189 с.

6. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-Пресс, 2007. – 224 с.

Об авторах:

Кузнецова Ксения Владимировна, магистрант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, vip.kseni2602@mail.ru

Чушева Наталья Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, chu74@mail.ru

About the authors:

Ksenia V. Kuznetsova, Master's student, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Natalia A. Chuesheva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

УДК 376.37

Лемешко О.В.

Игры на логопедических занятиях как средство развития понимания речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Статья посвящена проблеме развития понимания речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития (ЗРР). Подчеркивается важность своевременного и полноценного формирования речевых навыков для личностного и социального развития ребёнка. Проведен анализ особенностей детей с ЗРР, в том числе ограниченного словарного запаса и трудностей в понимании семантически близких слов. В работе представлен комплексный подход к коррекции нарушений, включающий диагностику уровня понимания речи, использование специально разработанных игр и проведение индивидуальных и групповых логопедических занятий. Кроме того, приведены методические рекомендации и описание этапов коррекционной работы. Результаты исследования показывают значимое улучшение уровня понимания речи у детей после проведенных мероприятий, что подтверждает эффективность индивидуализированного и этапного подхода, основанного на игровых методиках.

Ключевые слова: задержка речевого развития, понимание речи, ранний возраст, логопедические занятия, коррекционная работа, игровая методика, диагностика, развитие речи, дети.

Olga V. Lemeshko

Games in Speech Therapy Classes as a Means of Developing Speech Comprehension in Young Children with Speech Retardation

The article is devoted to the problem of developing speech comprehension in young children with speech retardation. The importance of timely and full-fledged formation of speech skills for the personal and social development of the child is emphasized. The analysis of the characteristics of children with OCD, including limited vocabulary and difficulties in understanding semantically similar words, is carried out. The work presents a comprehensive approach to the correction of disorders, including the diagnosis of the level of speech comprehension, the use of specially designed games and conducting individual and group speech therapy sessions. In addition, methodological recommendations and a description of the stages of correctional work are provided. The results of the study show a significant improvement in the level of speech comprehension in children after the events, which confirms the effectiveness of an individualized and step-by-step approach based on game techniques.

Keywords: delayed speech development, speech comprehension, early age, speech therapy, correctional work, play technique, diagnosis, speech development, children.

У детей в возрасте до четырёх лет может наблюдаться замедление темпов развития речи по сравнению с возрастными нормами. Это состояние называется задержкой речевого развития.

Исследования в области психологии и педагогики показывают, что в раннем возрасте происходит активное физическое и психическое развитие ребёнка – он становится более активным, его деятельность приобретает целенаправленный характер, а движения характеризуются разнообразностью и скоординированностью.

Речь занимает одно из ключевых мест в формировании личности ребенка, является одним из основных инструментов, с помощью которого он взаимодействует людьми и миром. Понимание обращённой речи, а также собственную речь ребёнок сопровождает все виды его деятельности. Умение правильно и своевременно овладеть речевыми навыками – залог успешного и полноценного функционирования психики, а также гармоничного и всестороннего развития ребенка в будущем [6].

Если проанализировать характеристики детей с задержкой речевого развития, можно сделать важный вывод о том, что их словарный запас крайне ограничен и слабо дифференцирован. Отмечаются трудности в понимании и использовании слов, схожих по значению. Это затрудняет их способность к общению и взаимодействию с окружающими, ведь они не могут точно выразить свои мысли и чувства. Ограниченность словаря имеет несколько негативных последствий – мешает адекватно воспринимать информацию, сказывается на уверенности ребёнка в себе и социальной адаптации [5].

Именно ввиду всего ранее описанного работа над развитием речи у детей с задержкой речевого развития становится критически важной задачей. Необходимо создавать условия, в которых дети смогут не только расширять свой словарный запас, но и учиться различать значения слов для лучшего взаимодействия со всем окружающим миром.

Таким образом, с детьми, имеющими задержку речевого развития, необходимо проводить комплексную и индивидуальную работу по преодолению имеющихся отклонений.

Развитие понимания речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития на логопедических занятиях – сложный и долгий процесс, который предполагает широкий спектр знаний у педагога и готовность к кропотливой работе.

Переходя к практической части исследования, хочется отметить следующие этапы.

Диагностика начального уровня. За основу в проведении работы по выявлению и оценке состояния уровня понимания речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития были взяты и адаптированы методики по материалам учебных пособий Кряжевских Е.Г., Тверской О.Н., Гирилюк Т.Н., Чиркиной Г.В., Верещагиной Н.В., Градусовой Л.В., Левшиной Н.И. и Смирновой Е.О. [2, 3, 4]. Диагностические задания были разделены на 3 блока, каждый из которых затрагивал разные аспекты в понимании речи: исследование уровня развития импрессивной речи и пассивного словаря, исследование уровня развития экспрессивной речи и активного словаря, исследование понимания речевых инструкций.

Проанализировав полученные в ходе диагностики данные, удалось выявить 2 уровня понимания речи – средний (55%) и низкий (45%). При этом по классификации Н.С. Жуковой нулевой уровень развития был выявлен у 9% детей, номинативный – у 36%, ситуативный – у 55%, предикативный и расчлененный не выявлен [1].

Исходя из результатов диагностики, было выявлено, что у всех обследуемых детей в разной степени наблюдались сложности в понимании речи. В связи с этим можно сделать вывод о том, что для дальнейшего совершенствования речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития необходимо проводить логопедическую работу, которая будет способствовать коррекции имеющихся нарушений, в частности повышать уровень развития понимания речи.

Следующий этап – непосредственно коррекционная работа. С целью развития понимания речи была сформирована база игр. Игры распределены по уровням в соответствии с классификацией Н. С. Жуковой. В каждой группе задания представлены по нарастанию уровня сложности. Последовательность соответствует логике проведения логопедических занятий и необходимости формирования определенных навыков. В каждой игре подробно прописана цель, необходимое оборудование, ход, а также примечания, как можно еще использовать задания, какие важные моменты при проведении необходимо учитывать. Представленные игры – лишь составной элемент логопедических занятий.

Преимущественная форма проведения занятий формирующего этапа эксперимента – индивидуальная. В некоторых случаях занятия проводились в подгруппах в соответствии с уровнем развития понимания речи.

Занятия проводились в первой половине дня, длительность составляла 10–15 минут. Всего было проведено 20 занятий с января 2025 года по апрель 2025 года (1–2 раза в неделю).

Содержание логопедической работы зависело от начального уровня понимания речи, который был установлен во время констатирующего этапа эксперимента.

На заключительном этапе исследования была проведена повторная диагностика и выявлена динамика уровней развития понимания речи после проведённой коррекционной работы.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод об эффективности проведения логопедической работы по развитию уровня понимания речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития:

- количество детей с низким уровнем понимания речи снизилось с 45% до 18%;
- количество детей со средним уровнем понимания речи увеличилось с 55% до 73%;
- количество детей с высоким уровнем понимания речи увеличилось с 0% до 9%.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно сделать следующий вывод: результаты исследования показали, что для развития понимания речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития необходимо много времени, усердия и профессионализма со стороны педагогов. Применение на логопедических занятиях игр, специально подобранных под каждый уровень понимания речи (по Н.С. Жуковой), учет индивидуальных

особенностей и уровня развития, последовательность и поэтапность действий в своей совокупности доказывают свою эффективность и результативность.

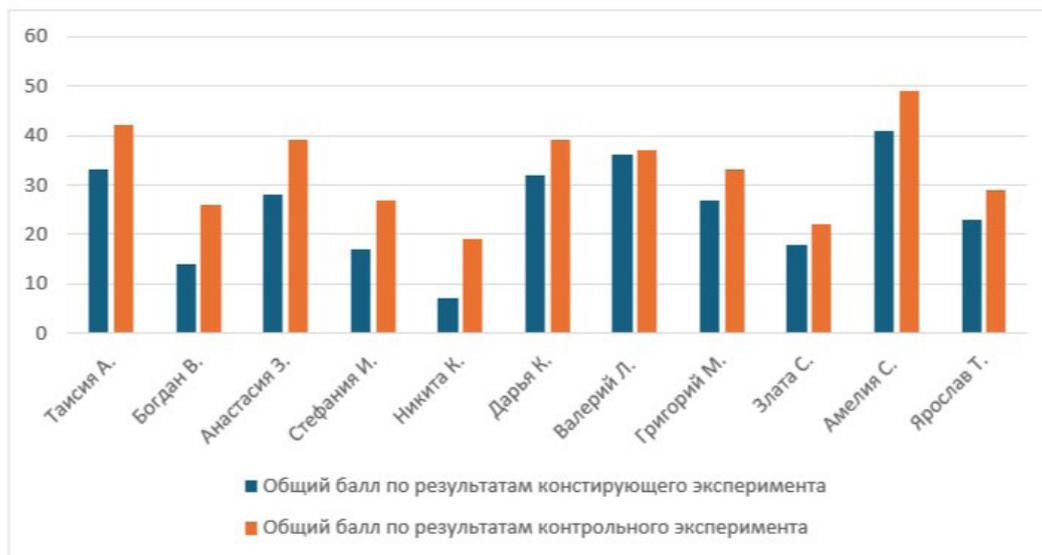


Рисунок 1 - Общий балл по результатам констатирующего и контрольного этапов исследования

Литература:

1. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей : учебно- методическое пособие / Н. С. Жукова. – Москва : Социально-политический журнал, 1994. – 96 с.
2. Кряжевских, Е. Г. Методика диагностики психоречевого развития детей раннего возраста : методическое издание / Е. Г. Кряжевских, О. Н. Тверская, Т. Н. Гирилюк. – Пермь : ФГБОУ ВО «ПГПУ, 2019. – 121 с.
3. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов в 5 кн. Книга 3 / под редакцией Л. С. Волковой. – Москва: ВЛАДОС, 2007.
4. Смирнова, Л. М. Малыш начинает говорить / Л. М. Смирнова, С. М. Овчинников. – Москва : Айрис-ПРЕСС. 2012. – 176 с.
5. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учебное пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223с.
6. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми : учебное пособие / Г. В. Чиркина. – Москва : АРКТИ, 2012. – 240 с.

Об авторе:

Лемешко Ольга Викторовна, магистрант, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»; ДКРПЦ «Академия чудес», г. Ростов-на-Дону, Россия, lemeshko2003@mail.ru

About the author:

Olga V. Lemeshko, Master's student, Southern Federal University; Academy of Miracles, Rostov-on-Don, Russia

УДК 376.1

Миносян К.С., Воробьева Е.В.

Исследование лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития

В работе анализируются результаты эмпирического исследования особенностей лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Выявлены основные типы нарушений словарного запаса, грамматического строя, словообразовательных процессов и связной речи. Определены уровни сформированности речевых компонентов и систематизированы характерные ошибки, свойственные данной категории детей. Полученные данные могут быть использованы при разработке коррекционно-развивающих программ для дошкольников с ЗПР.

Ключевые слова: речевые нарушения, лексико-грамматическая сторона речи, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, эмпирическое исследование.

Kristina S. Minosian, Elena V. Vorobyeva

Study of Lexical-Grammatical Speech Aspects in Preschoolers with Developmental Delays

This paper analyzes the results of an empirical study of the lexical and grammatical characteristics of speech in older preschool children with mental retardation. The main types of disorders in vocabulary, grammatical structure, word formation processes, and connected speech were identified. The levels of development of speech components are determined, and characteristic errors typical of this category of children are systematized. The data obtained can be used in the development of corrective and developmental programs for preschoolers with mental retardation.

Keywords: speech disorders, lexical-grammatical speech aspects, preschool children, developmental delays, empirical study.

Изучение речевого развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) представляет собой одну из актуальных задач современной дефектологии. Следует отметить, что ЗПР характеризуется замедленным формированием высших психических функций и недостаточностью регуляторных механизмов при сохранности потенциальных возможностей развития [5].

Как показывают исследования, у детей с ЗПР выявляются системные речевые нарушения, затрагивающие различные компоненты языковой системы, что может проявляться в разные периоды онтогенеза [1; 4].

Нарушения лексико-грамматической стороны речи в данном случае обусловлены недостаточной сформированностью познавательных процессов, включая анализ, синтез, обобщение и категоризацию.

Лексико-грамматическая сторона речи охватывает словарный запас и систему грамматических правил, обеспечивающих организацию языковых единиц в высказывании. Нарушения в этой области существенно ограничивают коммуникативные возможности ребёнка с ЗПР старшего дошкольного возраста и создают значительные трудности при подготовке к школьному обучению [6].

Цель исследования: изучить особенности лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №107» г. Ростов-на-Дону. В нём приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с ЗПР.

Для комплексного обследования использовалась методика И.Д. Коненковой «Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития» (2005). Данная методика позволяет выявить уровень сформированности основных компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя речи, словообразовательных процессов, фонематического восприятия и связной речи. Особое внимание уделяется взаимосвязи речевого и познавательного развития, что обеспечивает комплексный подход к диагностике детей с ЗПР [3].

Анализ экспериментальных данных показал, что у всех детей старшего дошкольного возраста с ЗПР выявлены выраженные трудности в области лексико-грамматической стороны речи.

При обследовании словарного запаса 70% участников демонстрировали ограниченность словаря, заменяя точные номинации описательными конструкциями («то, чем едят» вместо «ложка»). Задания на обобщающие понятия оказались трудными для 80% детей, а понимание синонимических и антонимических отношений было недоступно 90% испытуемых.

Обследование грамматического строя речи позволило установить, что 60% детей испытывали затруднения при использовании предложно-падежных конструкций, а 80% допускали ошибки в согласовании слов («красивый

девочка», «синий платье»). У 70% отмечались ошибки в словоизменении (множественное число, падежные окончания, временные формы глаголов).

Диагностика словообразовательных процессов показала, что образование уменьшительно-ласкательных форм было доступно лишь 40% детей. У 80% возникали трудности при образовании относительных прилагательных, а у 70% – при формировании притяжательных прилагательных.

Связная речь также оказалась выражено нарушенной: лишь 10% детей смогли составить логически последовательный рассказ по картинке. Половина участников (50%) ограничивалась перечислением объектов, а 40% давали фрагментарные высказывания с нарушением последовательности. Пересказ текста был доступен только 20% детей и сопровождался сокращением содержания и аграмматизмами.

Анализ полученных данных позволил выделить несколько групп характерных ошибок. Так, были отмечены лексические ошибки, такие как замены слов по звуковому сходству, неточное понимание значений, использование слов в несвойственных контекстах. Выявленные грамматические ошибки заключались в нарушениях согласования и управления, нарушения порядка слов в предложении, пропуски обязательных членов. Словообразовательные ошибки проявлялись как упрощение моделей, создание неправильных форм слов, замена словообразования описательными конструкциями. Были отмечены нарушения связности речи, такие как фрагментарность, нарушения логической последовательности, трудности использования средств межфразовой связи.

Анализ результатов показал, что высокий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи (85–100% правильных ответов) у обследованных детей не был выявлен. Средний уровень (50–84%) отмечался у 20% испытуемых: эта группа детей частично владела отдельными лексико-грамматическими навыками, но при этом испытывала выраженные трудности в словообразовании и связной речи. У подавляющего большинства детей (80%) был зафиксирован низкий уровень (менее 50% правильных ответов), что указывает на системные нарушения всех компонентов лексико-грамматической стороны речи и свидетельствует о значительной несформированности языковой компетенции.

Обсуждение результатов. Применение методики И.Д. Коненковой позволило получить целостное представление о состоянии лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Проведенная диагностика позволила выявить как типичные ошибки детей в словаре, грамматике и словообразовании, так и серьезные трудности в построении связных высказываний.

Наиболее выраженные затруднения старшие дошкольники с ЗПР испытывали при выполнении заданий на словообразование, а также заданий по организации связной речи. Полученные в нашей работе результаты согласуются с данными Н.Ю.Боряковой, указывающими на замедленное усвоение словообразовательных моделей и трудности формирования связной речи у детей с задержкой психического развития[2]. Кроме того, применение методики И.Д. Коненковой показало, что выявленные речевые трудности у старших дошкольников с ЗПР тесно связаны с недостаточной сформированностью когнитивных процессов: анализа, обобщения и категоризации. Этот вывод подтверждается исследованиями Т.А. Матросовой, согласно которым речевые нарушения при ЗПР имеют не только языковую, но и когнитивную природу[6].

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют рассматривать речевые нарушения у дошкольников с ЗПР как комплексные, обусловленные сочетанием несформированности языковых механизмов и ограниченности познавательной деятельности. Это актуализирует необходимость разработки коррекционных программ, направленных на системное формирование лексико-грамматических навыков и развитие когнитивных функций.

Проведённое исследование с использованием методики И.Д. Коненковой позволило выявить системный характер нарушений лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. У большинства обследованных (80%) был выявлен низкий уровень сформированности основных речевых компонентов. Наиболее выраженные трудности проявились в области словообразования и связной речи, что указывает на их ведущую роль в структуре речевых нарушений. Относительно более сохранными оказались навыки называния предметов и действий, однако они также отличаются ограниченностью и нестабильностью. Полученными данными отражают несформированность языковой системы в целом и указывают на необходимость комплексного подхода к коррекции.

Научная новизна результатов исследования заключается в уточнении иерархии речевых трудностей у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, выявленной с применением комплексной диагностической методики. У дошкольников данной категории развитие речи затруднено: при частично сформированных номинативных умениях сохраняется выраженная несформированность грамматических и словообразовательных навыков. Эти результаты дополняют существующие представления о специфике речевого развития при ЗПР и позволяют конкретизировать направления коррекционной работы.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения полученных данных при разработке целевых коррекционно-развивающих программ, которые могут быть использованы логопедами, педагогами и психологами для системного формирования лексико-грамматических навыков, а также при подготовке методических рекомендаций для родителей.

Литература:

1. Бородина, Д. С. Формирование письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития с помощью метода конструирования текста / Д. С. Бородина, Е. В. Воробьева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2025. – № 3. – С. 27-31. – URL: <https://s.science-pedagogy.ru/>

- pdf/2025/3/2578.pdf
2. Борякова, Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей сЗПР: методическое пособие / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына. – Москва : ТЦ Сфера, 2008. – 79 с.
 3. Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И. Д. Коненкова. – Москва : ГНОМ и Д, 2005. – 128 с.
 4. Кузьмина, А. Д. Диагностика навыков пересказа как инструмент оценки развития речи у школьников подросткового возраста с задержкой психического развития / А. Д. Кузьмина, Е. В. Воробьева // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 6. – С. 165-172.
 5. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская // Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста : тексты и методические материалы / редактор-составитель Г. В. Бурменская. – Москва : УМК «Психология», 2003. – С. 326–333. – URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=179445>. (дата обращения 15.09.2025).
 6. Матросова, Т. А. Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития : диссертация канд. пед. наук / Т. А. Матросова. – Москва, 2006. – 208 с.

Об авторах:

Миносян Кристина Сергеевна, магистрант, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия, minosian@sfedu.ru

Воробьева Елена Викторовна, доктор психологических наук, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия, vorobyova@sfedu.ru

About the authors:

Kristina S. Minosian, Master's student, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Elena V. Vorobyeva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

УДК 376

Насртдинова Г.В.

Необходимость учёта личностных особенностей молодых людей с невротической формой заикания как проблема коррекционной логопедической работы

В статье представлено обоснование значимости учета личностных особенностей молодых людей, имеющих невротическую форму заикания в контексте разработки и реализации коррекционной логопедической работы. Представлено описание невротической формы заикания, приведены положения авторов, исследовавших специфику личностных особенностей молодых людей с данной формой заикания. Сделан вывод об эффективности личностного подхода к данному классу пациентов.

Ключевые слова: заикание, молодые люди, обоснование, коррекционная логопедическая работа, логопедия, невротическая форма.

Guzel V. Nasrtdinova

The Need to Take into Account the Personal characteristics of Young people with a Neurotic form of Stuttering as a Problem of correctional Speech Therapy

The article presents a rationale for the importance of taking into account the personal characteristics of young people with a neurotic form of stuttering in the context of the development and implementation of corrective speech therapy work. A description of neurotic stuttering is presented, along with findings from authors who have studied the personality traits of young people with this form of stuttering. A conclusion is drawn regarding the effectiveness of a personalized approach to this class of patients.

Keywords: stuttering, young people, rationale, speech therapy, neurotic form.

Исследование личностных характеристик молодых людей с невротическим заиканием приобретает особую значимость ввиду существенного влияния данного расстройства на социальную адаптацию в рассматриваемый возрастной период. Современные социальные процессы, характеризующиеся высокой динамичностью и непредсказуемостью, формируют повышенные требования к адаптационным способностям личности. Согласно мнению Ф.К. Ойнисо, «неустойчивость и, часто, непредсказуемость социальных процессов предъясняет повышенные требования к личности» [5, с. 577]. Глубокое изучение личностных особенностей данной группы позволит разработать эффективные программы логопедической и коррекционной поддержки, направленные на предотвращение социальной дезадаптации и обеспечение благоприятных условий для личностного становления молодых людей с невротической формой заикания.

Психологическая наука длительное время не рассматривала проблематику заикания, передавая данную область исследований специалистам речевой патологии. Научное сообщество прошлых лет фокусировалось преимущественно на моторных аспектах речеобразования при заикании, не учитывая влияние когнитивных и лингвистических компонентов. Современные научные изыскания И.А. Новиковой и К.Ю. Кривонкина подтверждают генетическую природу заикания как нарушения развития, авторы отмечают, что «заикание относится к расстройствам развития и имеет генетическую основу» [4, с. 1]. Нарушение плавности и темпа речи при активной коммуникации характеризует заикание как специфический речевой дефект. Многочисленные исследования последних лет раскрывают глубинную психофизиологическую природу заикания, где двигательные нарушения выступают лишь внешним проявлением сложных внутренних процессов.

Современная научная терминология включает синонимичные понятия «невротическая форма заикания» и «логоневроз». Согласно исследованиям П.В. Матвеевой и З.А. Андреевой, невротическая форма заикания – это «речевое нарушение, которое проявляется изменениями плавности и ритма произношения слов и звуков, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата» [2, с. 188]. Наивысшая вероятность развития невротической формы заикания приходится на период интенсивного формирования речевой функции у детей от 2 до 6 лет. Статистический анализ распространенности данного расстройства показывает наличие симптомов у 3% населения, причем соотношение заболеваемости между мальчиками и девочками составляет 4:1.

Результаты исследовательской работы Е.А. Зиновьевой продемонстрировали специфические моторные реакции студентов с невротической формой заикания, проявляющиеся через непроизвольные прикосновения к фронтальной части головы, судорожные захваты поверхностей рабочего места, активную жестикуляцию при мышечном напряжении [1]. Взрослые пациенты с нарушениями плавности речи демонстрируют характерные компенсаторные механизмы в профессиональной среде под воздействием стресса, выражающиеся через раскачивание с пятки на носок, многократные прикосновения к ушам, автоматические постукивания руками по ногам.

Патофизиологические механизмы заикания характеризуются существенным влиянием нейрофизиологической сензитивности на речевую функцию. Повышенная реактивность нервной системы создает предпосылки для формирования специфического мировосприятия у лиц с невротической формой заикания. Невротическое заикание сопровождается искаженной самооценкой, чрезмерной фиксацией на собственной персоне, неустойчивостью эмоционального фона, склонностью к конфликтному поведению и острым переживанием критических замечаний, что подтверждается научными наблюдениями А.Р. Нигматуллиной [3].

Речевой дефект становится своеобразным щитом для людей с невротической формой заикания, маскирующим их нежелание активно участвовать в социальной жизни и выстраивать полноценные межличностные отношения. Недостаточное развитие навыков самоконтроля во время коммуникации значительно ограничивает возможности речевого взаимодействия. Проведенные исследования Л.А. Сыс выявляют существенный недостаток коммуникативной компетенции у заикающихся людей, проявляющийся в неспособности четко формулировать мысли, выбирать адекватные языковые средства и структурировать высказывания при общении [6].

Научные исследования личностных особенностей пациентов, страдающих невротической формой заикания, демонстрируют неразрывную связь между физиологическими проявлениями и психическим состоянием. Нарушения речевой функции провоцируют значительные изменения психологического статуса, способствуя формированию выраженной социальной дезадаптации личности. Негативные коммуникативные переживания совместно с социальными реакциями на речевые дисфункции формируют специфические поведенческие стратегии. Попытки скрыть речевые нарушения посредством компенсаторных механизмов и двигательных актов создают дополнительное психическое напряжение, препятствующее полноценной социализации.

Молодые люди с невротической формой заикания демонстрируют сложную структуру личностных характеристик, где стремление к общественному одобрению сочетается с высокой подверженностью внешним воздействиям и склонностью к беспокойству. Внутренний конфликт проявляется через параллельное существование эгоцентрических наклонностей и глубокой эмпатии к окружающим. Физиологические особенности нервных процессов определяют острую реакцию на негативные оценки со стороны окружающих при значительной эмоциональной нестабильности. Глубокое осмысление специалистами психологических аспектов пациентов с заиканием способствует результативному проведению лечебных мероприятий.

Таким образом, в процессе коррекционной логопедической работы с молодыми людьми с невротической формой заикания важен учет в том числе и личностных особенностей для обеспечения наиболее успешной работы.

Литература:

1. Зиновьева, Е. А. Некоторые приемы устранения ритуальных движений при заикании / Е. А. Зиновьева // Специальное образование. – 2017. – № 2. – С. 48–50.
2. Матвеева, П. В. Психологические особенности восприятия социума человека с невротическим типом логоневроза / П. В. Матвеева, З. А. Андреева // Наука молодых–будущее России : сборник научных статей 7-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых, Курск, 12–13 декабря 2022 года. Том 2. – Курск : Юго-Западный государственный университет, 2022. – С. 187–191. – EDN NIRKLA.
3. Нигматуллина, А. Р. Современные научные представления о психологических особенностях взрослых заикающихся / А. Р. Нигматуллина // Педагогическое мастерство : материалы XXVIII Международной научной конференции, Казань, 20–23 апреля 2022 года / под редакцией И. Г. Ахметова [и др.]. – Казань : ООО «Издательство Молодой ученый», 2022. – С. 43–48. – EDN TGSBQY.
4. Новикова, И. А. Современные теории развития заикания / И. А. Новикова, К. Ю. Кривонкин // Клиническая и специальная психология. – 2022. – № 3. – С. 1–43.
5. Ойнисо, Ф. К. Самоуправление психических ситуации как психологический феномен и психологическая проблема у студентов / Ф. К. Ойнисо // ScienceandEducation. – 2023. – № 4. – С. 576–582.
6. Сыс, Л. А. Характеристика коммуникативного контроля и коммуникативных склонностей заикающихся подростков и взрослых / Л. А. Сыс // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья : теория и практика. – 2020. – № 11. – С. 458–462.

Об авторе:

Насртдинова Гузель Вагизовна, магистрант, Нижнекамский филиал ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП)», г. Нижнекамск, Россия, nasrtdinovaguzel@yandex.ru

About the author:

Guzel V. Nasrtdinova, Master's student, Nizhnekamsk branch of the Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasov (IUE), Nizhnekamsk, Russia

УДК 376

Насртдинова Г.В.

Личностные особенности молодых людей с невротической формой заикания: к обсуждению результатов эмпирического исследования

Статья раскрывает результаты эмпирического изучения личностных особенностей молодых людей с невротической формой заикания. Были изучены такие показатели, как внутриличностная конфликтность, тревожность, показатели социально-психологической адаптации, а также самоотношение респондентов. Определены перспективы дальнейшего применения результатов исследования в коррекционной практике.

Ключевые слова: невротическая форма заикания, молодые люди, эмпирическое исследование, личностные особенности, перспективы.

Guzel V. Nasrtdinova

Personality Characteristics of Young People with a Neuroticform of Stuttering: Todiscuss the Results of an Empiricalstudy

The article presents the results of an empirical study of the personality traits of young people with neurotic stuttering. The study examined indicators such as intrapersonal conflict, anxiety, socio-psychological adaptation, and respondents' self-perceptions. Prospects for further application of the research results in correctional practice are identified.

Keywords: neurotic form of stuttering, young people, empirical research, personality traits, prospects.

Учитывать личностные особенности молодых людей с невротической формой заикания в процессе коррекционной работы необходимо, поскольку к числу причин, провоцирующих данное речевое расстройство, исследователи нередко относят психологические причины (травмы, негативные яркие эмоциональные переживания), с которыми личности пришлось столкнуться (А.Р. Нигматуллина [1], И.А. Новикова, К.Ю. Кривонкин [2]). Для целей определения ключевых личностных «мишеней» было проведено эмпирическое изучение личностных особенностей молодых людей с невротической формой заикания.

Эмпирическое исследование было проведено для определения истинности гипотезы о том, что молодые люди с невротической формой заикания имеют такие личностные особенности, которые проявляются в особенностях эмоционально-волевой сферы, в социально-психологических отношениях, а также в сфере самооценки и самоотношения.

В исследовании приняли участие 60 респондентов в возрасте от 19-25 лет. Из них: 1 группа – 30 респондентов с невротической формой заикания; 2 группа – 30 респондентов без отклонений в речевой сфере. В исследовании принимали участие 34 женщины и 26 мужчин. В качестве методов математической статистики использовались критерий на проверку степени нормальности распределения Колмогорова-Смирнова, U-критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции Спирмена.

В качестве ключевых были избраны следующие:

1. Тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности (А.И. Шпилов (1999г.);
2. Шкала самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина (автор: Charles Spielberger (1970г.); адаптация: Ю.Л. Ханин (1978г.);
3. Тест социально-психологической адаптированности К. Роджерс, Р. Даймонт (1954) в адаптации А.М. Прихожан (2005).
4. Методика исследования самоотношения С.Р. Панталева (1989).

В соответствии с методикой «Тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности» А.И. Шпилова было получено, что молодые люди с невротической формой заикания наделены выраженными внутриличностными конфликтами, связанными с отсутствием удовлетворения возникающих потребностей в речи и поведении ($U_{\text{эмп}} = 207$ при $p \leq 0,04$), с недостатком адаптации в коллективе ($U_{\text{эмп}} = 125$ при $p \leq 0,04$), а также с недостаточно высоким уровнем самооценки ($U_{\text{эмп}} = 213,5$ при $p \leq 0,03$). Невротическая форма заикания затрагивает сферу их мотивации ($U_{\text{эмп}} = 236$ при $p \leq 0,03$), долженствования ($U_{\text{эмп}} = 205$ при $p \leq 0,02$) и самооценки ($U_{\text{эмп}} = 79,5$ при $p \leq 0,01$), систематически повышая показатели внутренней конфликтности ($U_{\text{эмп}} = 122,5$ при $p \leq 0,02$) в сравнении с респондентами, не имеющими отклонений в развитии речевой сферы.

При исследовании показателей ситуативной и личностной тревожности в двух группах было определено, что достоверности достигли значения по шкале личностной тревожности ($U_{\text{эмп}} = 8$ при $p \leq 0,01$): это значит, что молодые люди с невротической формой заикания отличаются повышенным уровнем личностной тревожности, который может быть связан с пониженной самооценкой и неуверенностью в себе, в то время как у респондентов без заикания присутствуют нормативные показатели данного состояния.

При исследовании параметров социально-психологической адаптации было получено, что достоверности достигли результаты по шкалам адаптации ($U_{\text{эмп}} = 86$ при $p \leq 0,01$), самопринятия ($U_{\text{эмп}} = 82$ при $p \leq 0,01$) и эмоционального комфорта ($U_{\text{эмп}} = 84$ при $p \leq 0,01$). Это значит, что молодые люди с невротической формой заикания отличаются недостаточно высоким уровнем социально-психологической адаптации, страдают от недостатка самопринятия, а также испытывают выраженный эмоциональный дискомфорт.

По итогам изучения самоотношения молодых людей с невротической формой заикания было определено, что молодые люди с невротической формой заикания наделены повышенными показателями закрытости ($U_{\text{эмп}} = 84$ при $p \leq 0,01$), у них недостаточно сформированы механизмы саморегуляции ($U_{\text{эмп}} = 12$ при $p \leq 0,01$), они ожидают негативное отношение со стороны других людей в отношении себя ($U_{\text{эмп}} = 23,5$ при $p \leq 0,01$), не ощущают чувства собственной значимости и ценности ($U_{\text{эмп}} = 64$ при $p \leq 0,02$), а также обладают довольно выраженными признаками внутриличностных конфликтов ($U_{\text{эмп}} = 62,5$ при $p \leq 0,03$).

По итогам выполненного анализа корреляций компонентов личностных особенностей респондентов с невротической формой заикания была составлена следующая матрица корреляций (см. рис. 1):

Личностные особенности, представленные внутриличностной конфликтностью, тревожностью, социально-психологической адаптацией и самоотношением имеют между собой как прямые, так и обратные связи. Прямые связи были обнаружены между адаптационным конфликтом и личностной тревожностью ($r = 0,397$ при $p = 0,05$).

Обратные корреляции были обнаружены между самопринятием и мотивационным конфликтом ($r = -0,380$ при $p = 0,05$), ролевым конфликтом ($r = -0,368$ при $p = 0,05$), адаптационным конфликтом ($r = -0,371$ при $p = 0,05$). Конфликт нереализованных желаний отрицательно связан со стремлением к доминированию ($r = -0,470$ при $p = 0,01$) и открытостью ($r = -0,372$ при $p = 0,05$). Ролевой конфликт также связан со стремлением к доминированию ($r = -0,377$ при $p = 0,05$). Конфликт неадекватной самооценки связан с принятием других ($r = -0,520$ при $p = 0,01$). Конфликт долженствования связан с эмоциональным комфортом ($r = -0,464$ при $p = 0,05$), а также со стремлением к доминированию ($r = -0,406$ при $p = 0,05$).

Таким образом, для обеспечения наиболее эффективной коррекционной работы целесообразно повышать показатели социально-психологической адаптации заикающихся молодых людей, работать над повышением их самоотношения, снижать личностную тревожность, а также помогать преодолевать состояние внутриличностного конфликта.



Рисунок 1 - Матрица корреляций личностных особенностей молодых людей с невротической формой заикания

Литература:

1. Нигматуллина, А. Р. Современные научные представления о психологических особенностях взрослых заикающихся / А. Р. Нигматуллина // Педагогическое мастерство : материалы XXVIII Международной научной конференции, Казань, 20–23 апреля 2022 года / под редакцией И. Г. Ахметова [и др.]. – Казань : ООО Издательство Молодой ученый, 2022. – С. 43-48. – EDN TGSBQY.
2. Новикова, И. А. Современные теории развития заикания / И. А. Новикова, К. Ю. Кривонкин // Клиническая и специальная психология. – 2022. – № 3. – С. 1-43.
3. Речевые нарушения / составитель Т. А. Дорофеева, Н. А. Солдатова. – Абакан : ХГУ им. М. Ф. Катанова, 2019. – 78 с.
4. Светоч, Е. В. Психологические особенности людей, страдающих заиканием / Е. В. Светоч // Психологический форум. – 2022. – № 14. – С. 188-191.

Об авторе:

Насртдинова Гузель Вагизовна, магистрант, Нижнекамский филиал ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП)», г. Нижнекамск, Россия, nasrtdinovaguzel@yandex.ru

About the author:

Guzel V. Nasrtdinova, Master's student, Nizhnekamsk branch of the Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasov (IUE), Nizhnekamsk, Russia

УДК 376

Павлюк-Красилова М.Д., Феденишина Л.А.

Цифровые технологии в дефектологическом образовании: вызовы и перспективы инклюзивного взаимодействия

В статье анализируются ключевые аспекты применения цифровых технологий в дефектологическом образовании, с акцентом на инклюзивное взаимодействие. Рассматриваются вызовы, такие как доступность технологий, риски для здоровья и цифровой разрыв, а также перспективы, включая использование искусственного интеллекта и адаптивных платформ. На основе анализа научных публикаций выделяются преимущества цифровизации для детей с особыми образовательными потребностями: индивидуализация обучения, повышение мотивации и социальная интеграция. Особое внимание уделяется роли дефектолога как координатора цифрового процесса. Статья подчеркивает необходимость баланса между технологическими инновациями и психолого-педагогическим сопровождением для гармоничного развития личности в инклюзивной среде.

Ключевые слова: цифровые технологии, дефектологическое образование, инклюзивное взаимодействие, искусственный интеллект, особые образовательные потребности, цифровизация, адаптивное обучение, социальная интеграция.

Maria D. Pavlyuk-Krasilova, Liudmila A. Fedinishina

Digital Technologies in Defectological Education: Challenges and Prospects of Inclusive Interaction

The article analyzes key aspects of the application of digital technologies in defectological education, with an emphasis on inclusive interaction. Challenges such as technology accessibility, health risks, and digital divide are considered, as well as prospects, including the use of artificial intelligence and adaptive platforms. Based on the analysis of scientific publications, the advantages of digitalization for children with special educational needs are highlighted: individualization of learning, increased motivation, and social integration. Special attention is paid to the role of the defectologist as a coordinator of the digital process. The article emphasizes the need for a balance between technological innovations and psychological-pedagogical support for harmonious personality development in an inclusive environment.

Keywords: digital technologies, defectological education, inclusive interaction, artificial intelligence, special educational needs, digitalization, adaptive learning, social integration.

Для современной системы дефектологического образования интеграция цифровых технологий является необходимостью для обеспечения инклюзивного взаимодействия. Это обусловлено концепцией государственной политики в области информатизации образования, которая направлена на максимальное развитие и коррекцию нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) через внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [1]. Расширение понятия ИКТ до цифровых технологий, включающих искусственный интеллект (ИИ), нейронные сети и адаптивные платформы, позволяет более точно учитывать индивидуальные особенности обучающихся [2, с. 291]. Актуальность данной темы подтверждается растущим числом детей с особыми образовательными потребностями (ООП), что требует эффективных методов их адаптации и социализации [3]. Воронина О.В. подчеркивает, что цифровые технологии играют ключевую роль в создании персонализированных программ обучения, способствуя повышению мотивации и психологическому комфорту учащихся [1, с. 11]. Однако внедрение технологий сопряжено с вызовами, такими как цифровой разрыв и риски для здоровья [4, с. 593].

Статья направлена на выявление вызовов и перспектив, связанных с применением цифровых технологий в дефектологическом образовании, ориентированном на инклюзивное взаимодействие (информация о преимуществах – [1], о рисках – [4]).

Ключевым вызовом является проблема доступности технологий: недостаточное оснащение образовательных учреждений необходимым оборудованием углубляет "цифровой разрыв" между регионами [5, с. 143]. Ахметова Д.З. и Челнокова Т.А. подчеркивают, что несовершенство информационного поля затрудняет поиск качественного контента, предназначенного для детей с ОВЗ [5, с. 143]. Дополнительным риском выступает потенциальное ухудшение здоровья, развитие аддиктивных нарушений и возникновение проблем социальной адаптации вследствие чрезмерного использования экранов [4, с. 593]. Неучет невербальной коммуникации в онлайн-форматах может привести к изоляции в инклюзивной среде [2, с. 293] (источники: исследование дефектологов – [2], здоровье – [5], риски – [4], барьеры – [6]).

Несмотря на вызовы, цифровизация открывает значительные перспективы для инклюзивного взаимодействия. Она позволяет индивидуализировать обучение, создавая адаптивные программы, учитывающие уровень знаний

и возможности ребенка [1, с. 11]. Применение мультимедийных приложений (LearningApps, Genial.ly) повышает интерес и концентрацию внимания благодаря визуализации и игровым элементам [1, с. 12]. Рындак В.Г. и соавторы описывают возможности ассистивных устройств, например, брайлевские дисплеи и "умные очки" для слабовидящих, радиоклассы и преобразователи речи в текст для слабослышащих [3, с. 12]. ИИ и нейронные сети, анализирующие данные для рекомендаций по контенту, оповещения о проблемах и моделирования эмоционального состояния, представляются особенно перспективными [1, с. 13]. Воронина О.В. приводит примеры промптов для нейросетей, генерирующих реабилитационные программы [1, с. 14]. В инклюзии это способствует "включению" детей с тяжелыми формами инвалидности через онлайн-режим (Skype, WhatsApp) [3, с. 13]. Перспективы включают партнерские программы, направленные на поддержку семей: вебинары и чаты для обмена опытом [1, с. 12]. Исследования показывают, что 95,6% дефектологов отмечают улучшение деятельности благодаря технологиям [2, с. 292]. Цифровая трансформация обеспечивает "е-инклюзию", где технологии устраняют барьеры и способствуют социализации [3, с. 11] (источники: ИИ и преимущества – [1], устройства – [3], статистика – [2]).

В цифровом инклюзивном процессе дефектолог выступает в роли координатора, разрабатывающего индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ) с интеграцией цифровых инструментов [7, с. 27]. Алехина С.В. подчеркивает необходимость междисциплинарного подхода, подразумевающего сотрудничество с психологами и логопедами для адаптации контента [7, с. 268]. В цифровой среде дефектолог формирует медиаграмотность, используя сервисы, такие как Quizlet и Kahoot, для коррекции нарушений [2, с. 293]. Перспективы включают развитие цифровой компетентности через специализированные курсы (Инфоурок, Учи.ру) [2, с. 292]. Л.С. Выготский отмечал важность коррекции через среду, что становится особенно актуальным в контексте цифровизации [8, с. 332]. Однако необходимо сохранять баланс: технологии должны дополнять, а не заменять человеческий контакт [4, с. 593] (источники: инклюзия – [7], Выготский – [8], компетентность – [2], баланс – [4]).

Таким образом, цифровые технологии в дефектологическом образовании являются инструментом для преодоления вызовов инклюзии, обеспечивая индивидуализацию и социальную интеграцию. Решение вызовов, таких как доступность и риски, возможно через профессиональное развитие дефектологов и сбалансированное сочетание инноваций и психолого-педагогического сопровождения. Перспективы связаны с использованием ИИ и ассистивных устройств, способствующих гармоничному развитию личности. Для успешной реализации необходима государственная поддержка и дальнейшие исследования (источники: перспективы – [1], [3]; вызовы – [5]).

Литература:

1. Воронина, О. В. Цифровые технологии в дефектологическом образовании / О. В. Воронина // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2024. – № 3. – С. 10-16.
2. Воронова, А. А. Использование цифровых технологий в деятельности дефектолога в современных условиях / А. А. Воронова, А. В. Трунова // Вестник ОГУ. – 2021. – № 3. – С. 291-295.
3. Рындак, В. Г. Цифровые технологии как средство развития инклюзивного образования / В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов, Т. В. Челпаченко // Вестник ОГУ. – 2021. – № 3. – С. 10-15.
4. Шапиро, Н. А. Риски цифровизации образования / Н. А. Шапиров, А. П. Романькова, А. А. Гайченя // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4. – С. 593-600.
5. Ахметова, Д. З. Влияние цифровых технологий на здоровье детей с ОВЗ / Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова // Педагогика. – 2022. – № 2. – С. 143-150.
6. Козарева, О. А. Барьеры цифровизации в инклюзивном образовании / О. А. Козарева // Образование и наука. – 2023. – № 5. – С. 264-270.
7. Алехина, С. В. Философские и методологические основы инклюзивного образования : учебное пособие для вузов / С. В. Алехина. – Москва : Юрайт, 2024. – 268 с.
8. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2025. – 332 с.
9. Михальчи, Е. В. Инклюзивное образование : учебник и практикум для вузов / Е. В. Михальчи. – Москва : Юрайт, 2024. – 172 с.
10. Специальная педагогика : учебник для вузов / под редакцией Л. В. Мардахаева. – Москва : Юрайт, 2024. – 448 с.

Об авторах:

Павлюк-Красилова Мария Дмитриевна, студент, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, osminogovich13@mail.ru

Фединишина Людмила Алексеевна, преподаватель, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, luda250996@mail.ru

About the authors:

Maria D. Pavlyuk-Krasilova, Student, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

Liudmila A. Fedinishina, Lecturer, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

УДК 373.21

Палкина А.В.

Специфика психологической готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

В статье рассматривается специфика психологической готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Проблема приобретает особую актуальность в контексте современных образовательных реалий, учитывая, что около 25% детей старшего дошкольного возраста демонстрируют признаки ЗПР различной этиологии. Проанализированы структурные компоненты психологической готовности к школе: интеллектуальный, мотивационный, эмоционально-волевой и личностный. Представлены результаты исследований, свидетельствующие о значительных трудностях у дошкольников с ЗПР в познавательной сфере (неустойчивость внимания, снижение памяти, недостаточное развитие мышления), мотивационной сфере (преобладание игровых мотивов над учебными), эмоционально-волевой сфере (дефицит произвольной регуляции) и коммуникативной сфере. Обоснована необходимость разработки дифференцированных коррекционно-развивающих программ с учетом индивидуальных особенностей детей для обеспечения их успешной адаптации к школьному обучению.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), мотивационная готовность, произвольная регуляция, школьная адаптация, познавательные процессы, дифференцированный подход, специализированное образование.

Anna V. Palkina

Specialized Psychological Methodology for School Education of Senior Preschool Children with Mental Retardation

The article examines the specifics of psychological readiness for school education in older preschool children with mental development delay (MDD). This issue becomes particularly relevant in the context of modern educational realities, considering that about 25% of older preschool children exhibit signs of MDD of various etiologies. The structural components of psychological school readiness are analyzed: intellectual, motivational, emotional-volitional, and personal. Research findings are presented, highlighting the significant difficulties faced by preschoolers with MDD in cognitive functioning (unstable attention, reduced memory, underdeveloped thinking), the motivational sphere (dominance of play motives over educational ones), the emotional-volitional sphere (deficits in voluntary regulation), and communicative skills. The necessity of developing differentiated correctional-development programs tailored to the individual characteristics of children is substantiated to ensure their successful adaptation to school education.

Keywords: mental retardation (MR)/ developmental delay (DD), motivational readiness, voluntary regulation, school adaptation, cognitive processes, differentiated approach, special education.

Проблема психологической готовности детей с задержкой психического развития (ЗПР) к школьному обучению приобретает особую значимость в контексте современных образовательных реалий, учитывая, что около 25% детей старшего дошкольного возраста демонстрируют признаки ЗПР различной этиологии, что осложняет их адаптацию к школе. У таких детей наблюдается низкий уровень интеллектуального развития, недостаточная мотивационная готовность и сниженная личностная готовность, обусловленная особенностями их состояния. В последние годы усиливаются противоречия между возрастающими требованиями школы (произвольность поведения, сформированность познавательных процессов, учебная мотивация) и реальными возможностями детей с ЗПР, которые отстают в формировании этих компонентов. Ситуацию усугубляет тот факт, что большинство детей с ЗПР психогенного и соматогенного происхождения не посещают специализированные дошкольные учреждения. Цель теоретического анализа заключается в систематизации научных данных о специфике психологической готовности к школе детей с ЗПР и определении ключевых направлений их психолого-педагогического сопровождения.

Современное понимание психологической готовности к школе базируется на фундаментальных исследованиях отечественных психологов. Согласно концепции Л.И. Божович, ключевым компонентом готовности выступает "внутренняя позиция школьника", интегрирующая познавательную потребность и потребность в социальном статусе школьника. Д.Б. Эльконин акцентировал внимание на произвольности как ведущем компоненте готовности, указывая, что овладение собственным поведением — это то сложное новообразование, которое и должно возникнуть в конце дошкольного возраста. Л.А. Венгер рассматривал готовность преимущественно через призму интеллектуального развития, в то время как Н.И. Гуткина предложила комплексный подход к диагностике готовности, учитывающий разные аспекты личности ребенка [1].

В структуре психологической готовности к школе выделяются взаимосвязанные компоненты: интеллектуальный (развитие познавательных процессов), мотивационный (сформированность познавательных и социальных мотивов), эмоционально-волевой (произвольность поведения) и личностный (коммуникативные навыки, самооценка). Согласно Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикову, нормативные показатели включают способность к произвольной регуляции деятельности (30-40 минут), устойчивость внимания, определенный уровень аналитического мышления и фонематического слуха [7]. Современная школа предъявляет повышенные требования к первоклассникам, включающие не только базовые знания, но и коммуникативные способности, критическое мышление, навыки самоорганизации и информационную компетентность.

Задержка психического развития (ЗПР) — особое состояние психического развития, характеризующееся неравномерностью формирования психических функций и временным несоответствием между возможностями и их реализацией. К.С. Лебединская выделила четыре варианта ЗПР: конституционального происхождения (инфантилизм); соматогенного генеза (от соматических заболеваний); психогенного происхождения (из-за неблагоприятных условий воспитания); церебрально-органического генеза [4]. Около 25% дошкольников имеют признаки ЗПР, что затрудняет их адаптацию к образованию. Познавательная сфера детей с ЗПР имеет специфические особенности: неустойчивое внимание с малой концентрацией (80% детей показывают низкий уровень устойчивости внимания), сниженная скорость запоминания, ограниченный объем памяти, недостаточное развитие наглядно-образного мышления, нарушения анализа и синтеза, трудности установления причинно-следственных связей. Речь характеризуется несформированностью всех компонентов, особенно фонематического слуха, что создает препятствия для школьного обучения.

Эмоционально-волевая и личностная сфера дошкольников с ЗПР также имеет свою специфику. У детей наблюдается эмоциональная лабильность, повышенная утомляемость, раздражительность, частая смена настроения. При этом проявляется недостаточность развития эмоциональной сферы, бедность эмоциональных реакций. Характерна заниженная самооценка, тревожность, неуверенность в себе. По результатам исследования Якушева Д. А. [8], у дошкольников с ЗПР отмечаются значительные трудности в произвольной регуляции поведения, что существенно осложняет процесс их социальной адаптации и готовность к систематическому обучению. Личностное развитие таких детей часто характеризуется незрелостью мотивационно-потребностной сферы, преобладанием игровых интересов над познавательными.

Мотивационная сфера старших дошкольников с ЗПР характеризуется доминированием игровых мотивов над учебными и несформированностью устойчивой мотивационной иерархии. Исследования фиксируют у данной категории детей низкий уровень познавательной активности и отсутствие внутренней позиции школьника. Их игровая деятельность преимущественно представлена манипуляциями с игрушками, а сюжетно-ролевые игры отличаются примитивностью содержания. Указанные особенности препятствуют формированию учебной мотивации и психологической готовности к школьному обучению, что обуславливает необходимость специальной коррекционно-развивающей работы.

У детей с ЗПР наблюдаются нарушения мыслительных операций (анализа и синтеза), составляющих основу логического мышления. Согласно исследованиям Коневой И.А. и Карпушкиной Н.В., 80% таких детей имеют низкий уровень сформированности логического мышления [6]. Особые трудности вызывают задания с вербальным материалом и нарушения фонематического слуха, что мешает формированию навыков чтения и письма. Мотивационная готовность дошкольников с ЗПР также имеет особенности: преобладают игровые мотивы при отсутствии учебных. Согласно результатам исследований, значительная часть дошкольников имеющих диагноз ЗПР, демонстрирует полное отсутствие познавательной заинтересованности в отношении академического компонента образовательной деятельности.

Эмоционально-волевая готовность дошкольников с ЗПР характеризуется дефицитом произвольной регуляции поведения и деятельности. Исследования Кисовой В.В. [5] свидетельствуют о недостаточном развитии волевой регуляции и сенсомоторной координации: дети совершают грубые ошибки при выполнении заданий на следование образцу, демонстрируют неспособность к использованию внешних подсказок и самокоррекции ошибок. Указанные особенности существенно затрудняют переход к учебной деятельности, требующей высокого уровня произвольности.

Коммуникативный компонент готовности дошкольников с ЗПР отличается специфическими нарушениями. У данной категории детей наблюдаются трудности в установлении контактов и интерпретации эмоционального состояния партнеров по общению. Согласно исследованиям, незначительная часть дошкольников с ЗПР способна к адекватному взаимодействию в коллективе. Социальная зрелость формируется с запозданием, что проявляется в неготовности к принятию роли школьника, неадекватности взаимодействия с учителем как носителем социальных норм и несформированности навыков произвольного поведения в соответствии со школьными правилами [3].

Сравнительный анализ выявил значительные дифференциальные характеристики психологической готовности к обучению между детьми с ЗПР и нормативно развивающимися дошкольниками. Средний уровень интеллектуальной и мотивационной готовности демонстрируют 50% нормативно развивающихся детей против 20% дошкольников с ЗПР [2]. Нормативно развивающиеся дети характеризуются более высокими показателями произвольности внимания, следования инструкциям и саморегуляции, обусловленной сформированной иерархической системой мотивов. Выявленные особенности обосновывают необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы по формированию психологической готовности к школьному обучению у детей с задержкой психического развития.

Теоретический анализ показал, что дошкольники с ЗПР демонстрируют существенные отставания во всех

компонентах психологической готовности к школе. В интеллектуальной сфере у 80% детей выявлено недостаточное развитие логического мышления, нарушения анализа и синтеза, неустойчивость внимания. В мотивационной сфере преобладают игровые мотивы над учебными, отсутствует внутренняя позиция школьника (средний уровень готовности имеют лишь 20% детей с ЗПР против 50% нормативно развивающихся). Эмоционально-волевая сфера характеризуется дефицитом произвольной регуляции и неспособностью к самокоррекции. В коммуникативной сфере только 22% дошкольников с ЗПР способны к адекватному взаимодействию в коллективе. Необходимо разработать дифференцированные коррекционно-развивающих программ с учетом индивидуальных особенностей детей для обеспечения успешной адаптации к школе.

Литература:

1. Ахмедпашаева К. А. Современные подходы к проблеме готовности детей к школьному образованию // К. А. Ахмедпашаева, Э. А. Асланбекова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-probleme-gotovnosti-detey-k-shkolnomu-obrazovaniyu/viewer> (дата обращения: 21.05.2025).
2. Бабкина, Н. В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе : от диагностики к особым образовательным потребностям / Н. В. Бабкина. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-k-obucheniyu-v-shkole-ot-dagnostiki-k-osobym-obrazovatelnyim-potrebnostyam> (дата обращения: 21.05.2025).
3. Екимова, Н. А. Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / Н. А. Екимова // Вестник магистратуры. – 2022. – № 10-3 (133). – С. 84-85. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhlichnostnyh-otnosheniy-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-zpr> (дата обращения: 21.05.2025).
4. Калашник, А. А. Методы диагностики психологической готовности к обучению у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / А. А. Калашник // Наукосфера. – 2020. – № 12-1. – С. 116-120.
5. Кисова, В. В. Особенности эмоциональной саморегуляции младших школьников с задержкой психического развития / В. В. Кисова, А. В. Калашникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 418-422.
6. Конева, И. А. В. Особенности психологической готовности к обучению в школе старших дошкольников с задержкой психического развития / И. А. Конева, Н. В. Карпушкина // Азимут научных исследований : педагогика и психология. – 2018. – Том 7, № 4 (25). – С. 314-317.
7. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – Москва : ВЛАДОС, 2001 – 256 с. – URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/5qf3NV8aALMx8qb2ySuL_C6jUmeoMdJQKG6TvJRipuL3nn1PKUcwID3aup7oZ9YwAVTWV Mz4_8z80XQHh4j72blgIEPI6zbCvzetml7nYkcdiqN DB3DKg/Psikhologo-pedagogicheskaya_gotovnost_rebyonka_k_shkole.pdf (дата обращения: 21.05.2025).
8. Якушева, Д. А. Индивидуально-дифференцированный подход к формированию социальных установок у старших дошкольников с задержкой психического развития / Д. А. Якушева // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2022. – №2 (2). – С. 55-62. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-differentsirovannyi-podhod-k-formirovaniyu-sotsialnyh-ustanovok-u-starshih-doshkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo> (дата обращения: 21.05.2025).

Об авторе:

Палкина Анна Владимировна, магистрант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, Россия, annapalkina22@yandex.ru

About the author:

Anna V. Palkina, Master's student, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

УДК 376.3

Пономарева Ю.М.

Использование компьютерных технологий в обучении детей с нарушениями слуха

В статье рассматриваются возможности применения компьютерных технологий в образовательном процессе детей с нарушениями слуха. Анализируются теоретические основы использования информационно-коммуникационных технологий в специальном образовании, описываются основные направления их применения, а также представлены результаты исследований эффективности компьютерных программ в коррекционной работе. Особое внимание уделяется специализированному программному обеспечению, способствующему развитию речевых навыков, расширению словарного запаса и социальной адаптации детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: компьютерные технологии, нарушения слуха, специальное образование, информационно-коммуникационные технологии, коррекционная педагогика, речевое развитие.

Yulia M. Ponomareva

The use of Computer Technology in Teaching Children with Hearing Impairment

The article discusses the possibilities of applying computer technologies in educational process for children with hearing impairments. It analyses the theoretical foundations of using information and communication technologies in special education, describes the main areas of their application, and presents the results of computer programs in corrective work. Particular attention is paid to specialized software that promotes the development of speech skills, vocabulary expansion and social adaptation of children with hearing impairments.

Keywords: computer technology, hearing impairment, special education, information and communication technology, remedial education, speech development.

Проблема обучения детей с нарушениями слуха остается одной из актуальных в современной коррекционной педагогике. По данным Всемирной организации здравоохранения более 5% населения мира имеют инвалидизирующую потерю слуха, значительную часть этой группы составляют дети. Нарушения слуха существенно затрудняют процесс овладения речью, что негативно влияет на когнитивное и социальное развитие ребенка [1].

В условиях цифровизации образования компьютерные технологии открывают новые возможности для организации эффективного обучения детей с особыми образовательными потребностями. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет создать специальную образовательную среду, компенсирующую сенсорные ограничения и способствующую полноценному развитию личности ребенка с нарушениями слуха [5].

Теоретической основой использования компьютерных технологий в обучении детей с нарушениями слуха служат положения отечественной и зарубежной сурдопедагогике, психологии и дефектологии. Согласно концепции Л.С. Выготского о социальной природе психического развития ребенка с нарушениями развития, важнейшей задачей специального образования является создание условий для преодоления социальной изоляции и включения ребенка в полноценную коммуникативную деятельность.

Компьютерные технологии в контексте обучения детей с нарушениями слуха выполняют несколько важных функций. Во-первых, они обеспечивают визуализацию учебного материала, что является принципиально важным для детей данной категории, у которых ведущим каналом восприятия является зрительный анализатор. Во-вторых, ИКТ позволяют реализовывать принцип индивидуализации обучения, адаптируя темп и содержание образовательного процесса к возможностям каждого ребенка. В-третьих, компьютерные программы создают условия для развития мотивации к обучению благодаря интерактивности и игровым элементам.

Важным преимуществом компьютерных технологий является возможность многократного повторения учебного материала без снижения качества подачи информации, что особенно значимо для формирования и закрепления навыков у детей с нарушениями слуха. Кроме того, компьютерные программы позволяют обеспечить немедленную обратную связь, что способствует более эффективному усвоению знаний и развитию навыков самоконтроля.

Применение компьютерных технологий в образовательном процессе детей с нарушениями слуха осуществляется по нескольким основным направлениям.

Рассмотрим развитие речевых навыков. Специализированные компьютерные программы позволяют проводить работу по формированию произносительной стороны речи, развитию фонематического восприятия и коррекции звукопроизношения. Программы с визуализацией акустических характеристик речи дают возможность ребенку видеть результаты своих речевых усилий на экране монитора, что значительно повышает эффективность

коррекционной работы [4]. Использование компьютерных технологий для развития речи включает программы для формирования словарного запаса, работы над грамматическим строем речи и развития связной речи.

Далее рассмотрим обучение чтению и письму. Компьютерные программы для обучения грамоте детей с нарушениями слуха учитывают специфику овладения письменной речью данной категории учащихся. Такие программы включают упражнения на формирование зрительного и слухо-зрительного восприятия слов, развитие навыков звукобуквенного и словарного анализа, работу с текстами различной сложности. Интерактивные задания делают процесс обучения более привлекательным и эффективным.

Другим значимым направлением является развитие слухового восприятия. Для детей с остаточным слухом компьютерные технологии предоставляют широкие возможности для развития слуховой функции [6]. Специальные программы включают упражнения на различение неречевых звуков, ритмических структур, развитие слухо-зрительного восприятия речи. Важным направлением является использование компьютерных технологий в работе с детьми после кохлеарной имплантации, когда необходима интенсивная слухоречевая реабилитация.

Далее рассмотрим познавательное развитие. Мультимедийные образовательные программы способствуют расширению представлений об окружающем мире, развитию познавательных процессов – внимания, памяти, мышления. Использование видеоматериалов с субтитрами и жестовым переводом обеспечивает доступность образовательного контента для детей с различной степенью потери слуха [2].

Еще одним значимым направлением является социальная адаптация и коммуникация. Компьютерные технологии открывают новые возможности для общения детей с нарушениями слуха с окружающими. Использование видеосвязи, социальных сетей, специализированных коммуникативных платформ способствует расширению социальных контактов и развитию коммуникативных навыков.

В настоящее время существует широкий спектр специализированного программного обеспечения для работы с детьми с нарушениями слуха. Наиболее распространенным относятся программы «Видимая речь», «Мир звуков», «Дельфа», которые используются в российских коррекционных учреждениях. Эти программы обеспечивают комплексный подход к коррекционной работе, включая развитие речи, слухового восприятия, познавательных процессов.

Зарубежные разработки также представляют значительный интерес для специального образования. Программы с функцией автоматического распознавания речи и преобразования ее в текст, системы видеосвязи с синхронными субтитрами, образовательные приложения с поддержкой жестового языка расширяют возможности обучения детей с нарушениями слуха [1].

Особое значение имеют мультимедийные электронные учебники и интерактивные образовательные платформы, адаптированные для детей с нарушениями слуха. Они включают визуальные опоры, упрощенные инструкции, дополнительные разъяснения терминов, что делает учебный материал более доступным.

Исследование эффективности использования компьютерных технологий в обучении детей с нарушениями слуха демонстрирует положительную динамику по различным показателям. Экспериментальные данные свидетельствуют о значительном улучшении речевых навыков, расширении словарного запаса, повышении качества произношения при систематическом использовании специализированных компьютерных программ.

Отмечается повышение учебной мотивации и познавательной активности детей с нарушениями слуха при включении компьютерных технологий в образовательный процесс [3]. Интерактивность и игровая форма подачи материала способствует поддержанию интереса к обучению, снижению утомляемости, повышению концентрации внимания.

Важным результатом применения ИКТ является развитие самостоятельности учащихся, формирование навыков самоконтроля и самооценки. Компьютерные программы позволяют ребенку работать в индивидуальном темпе, многократно возвращаться к сложному материалу, что способствует более глубокому и прочному усвоению знаний.

Исследования показывают положительное влияние компьютерных технологий на социальную адаптацию детей с нарушениями слуха. Овладение современными информационными технологиями расширяет возможности для общения, получения информации, профессионального самоопределения, что в конечном итоге способствует более успешной интеграции в общество [7].

При организации обучения детей с нарушениями слуха с использованием компьютерных технологий необходимо соблюдать ряд методических условий. Важно обеспечить соответствие содержания программ возрастным и индивидуальным особенностям учащихся, учитывать степень и характер нарушения слуха, уровень речевого развития.

Использование компьютерных технологий должно быть систематическим и целенаправленным, органично встроенным в общую систему коррекционно-образовательной работы. Необходимо соблюдать санитарно-гигиенические требования к организации работы с компьютером, учитывая возраст детей и продолжительность занятий.

Важным условием эффективности является профессиональная компетентность педагогов в области использования компьютерных технологий в специальном образовании. Педагог должен уметь отбирать программное обеспечение, адаптировать его к образовательным задачам, сочетать компьютерные и традиционные методы обучения.

Необходимо обеспечивать преемственность в использовании компьютерных технологий на различных ступенях образования, координацию работы различных специалистов – сурдопедагогов, логопедов, психологов, учителей-предметников [6]. Важна также работа с родителями по формированию компетентности в использовании

компьютерных технологий для развития и обучения детей с нарушениями слуха.

Использование компьютерных технологий в обучении детей с нарушением слуха является перспективным направлением развития современной педагогики, создающим принципиально новые возможности для организации образовательного процесса. Эффективность применения ИКТ подтверждается результатами научных исследований: систематическое использование специализированных компьютерных программ способствует развитию речи, совершенствованию навыков чтения и письма, развитию слухового восприятия и социальной адаптации детей с нарушением слуха [3]. При этом компьютерные технологии являются средством, дополняющим традиционные методы специального образования, и наибольшая эффективность достигается при разумном сочетании инновационных и традиционных подходов, при условии профессиональной компетентности педагогов и соблюдения методических требований к организации коррекционно-образовательного процесса.

Литература:

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учебное пособие / Т. Г. Богданова. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.
2. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика : воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учебное пособие / Л. А. Головчиц. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 304 с.
3. Гончарова, Е. Л. Компьютерные технологии в системе коррекционного обучения детей с нарушениями слуха / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2004. – № 1. – С. 3–12.
4. Королевская, Т. К. Компьютерные программы для детей с нарушениями слуха / Т. К. Королевская, В. Я. Стаценко // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 45– 52.
5. Кукушкина, О. И. Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования / О. И. Кукушкина. – Москва : Полиграф сервис, 2005. – 327 с.
6. Никитина, М. И. Использование информационно-коммуникационных технологий в специальном образовании детей с нарушениями слуха / М. И. Никитина, О. А. Красильникова // Вестник педагогических инноваций. – 2010. – № 2. – С. 67–75.
7. Речицкая, Е. Г. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе : учебное пособие / Е. Г. Речицкая, Е. В. Кулакова. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 192 с.

Об авторе:

Пономарева Юлия Михайловна, магистрант, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия, ponomareva2312@yandex.ru

About the author:

Yulia M. Ponomareva, Master's student, Kuban State University, Krasnodar, Russia

УДК 371.132

Понявина А.В.

Особенности развития смыслового аспекта речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и возможности ее формирования с использованием компонентов театрализованной деятельности

В статье содержится описание результатов, которые были получены в ходе диагностического обследования смыслового аспекта речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основании полученных данных, в статье, определяются возможные направления логопедического воздействия с использованием традиционных компонентов театрализованной деятельности для развития смыслового аспекта речи детей.

Ключевые слова: смысловые аспекты речи, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, диагностическое обследование, компоненты театрализованной деятельности.

Anastasia V. Ponyavina

Features of the Development of the Semantic Aspect of Speech in Older Preschool Children with General Speech Underdevelopment and the Possibilities of its Formation using Components of Theatrical Activities

The article contains a description of the results that were obtained during a diagnostic examination of the semantic aspect of speech in older preschool children with general speech underdevelopment. Based on the data obtained, the article defines possible directions of speech therapy intervention using traditional components of theatrical activities for the development of the semantic aspect of children's speech.

Keywords: semantic aspects of speech, senior preschool children, general speech underdevelopment, diagnostic examination, components of theatrical activities.

Проблема развития смыслового аспекта речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР-далее) представляется достаточно важной и заслуживающей внимания.

Е. М. Мастюкова пишет о том, что смысловые аспекты речи представляют собой достаточно сложную и многокомпонентную составляющую речевой функции и подразумевает наличие активного мыслительного процесса [5].

Как известно, общее недоразвитие речи является одним из наиболее часто встречающихся нарушений в речевом развитии дошкольников старшего возраста [6].

Согласно данным официальной статистики ФГИС ФРИ наибольший процент среди всех патологий речевого развития у детей – дошкольников составляет общее недоразвитие речи III уровня [6].

Общее недоразвитие речи III уровня, по мнению Т. М. Волковой, в своей патологической структуре влечет за собой недостаточное развитие всех аспектов речи ребенка, которые наиболее очевидно и ярко проявляют себя именно к возрасту 5-7 лет. К таковым ученый относит: лексический, грамматический, фонематический и смысловые аспекты речи [2].

С точки зрения смыслового аспекта речи, специалисты-практики в области логопедии, которые работают с детьми в условиях ДОО отмечают, что при общем недоразвитии речи старшие дошкольники в своих речевых высказываниях достаточно часто допускают логические неточности, нарушения грамматического строя, ошибки в словообразовании, а также в словоизменении. Все это влечет за собой смысловые искажения воспроизводимой ребенком с ОНР речи [8].

С целью уточнения и конкретизации теоретических аналитических данных, был организован и реализован исследование эмпирической направленности по определению смыслового аспекта речи у детей с ОНР III уровня. Выборка исследования составила тридцать детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которые являются воспитанниками МБДОУ Детского сада № 140 г. Барнаула.

Для диагностического обследования по определению состояния смыслового аспекта речи у детей с ОНР III уровня из всего многообразия диагностического инструментария была выбрана методика Н. В. Казюк [3].

Для обследования были отобраны диагностические задания методики следующей направленности: точность словоупотребления в соответствии со смысловыми оттенками; подбор и употребление глаголов и прилагательных; подбор синонимов и антонимов; понимание и применение грамматических правил словоизменения; составление предложений на основании предлагаемых слов; систематизация лексики и организации семантических полей.

Результаты проведенного диагностического обследования старших дошкольников с ОНР III уровня показали следующее:

1. При подборе слова в качестве свободных словесных ассоциаций к определенному слову-стимулу у значительного числа дошкольников с ОНР (65%) фиксировались достаточно длительные паузы для ответа, адекватность ответов была выявлена только у 25% обследуемых детей, а в 75% случаев ответы старших дошкольников были не адекватны предлагаемому слову-стимулу и отличались своей нелогичностью и аграмматичностью.

2. При выполнении задания на дополнение словом предложения по свободной ассоциации у 70% дошкольников с ОНР была выявлена неточность словоупотребления в соответствии со смысловыми оттенками предложения.

3. Способность подбирать и активно употреблять глаголы была установлена у 30% испытуемых, при этом 70% старших дошкольников с ОНР испытывали затруднения в своих ответах и подбирали глаголы, которые:

- не характеризуют указанное действие предлагаемого объекта (20%);
- в недостаточной степени четко и ярко характеризуют действие предлагаемого объекта (50%).

4. Способность подбирать и активно употреблять имена прилагательные, как правильно подмеченные признаки была выявлена у 35% старших дошкольников с ОНР, у 55% детей при подборе прилагательных степень указанных ими признаков не являлась существенной, при этом 10% испытуемых совершенно неверно осуществляли свой подбор имен прилагательных.

5. При выполнении заданий на подбор синонимов и антонимов было выявлено, что старшие дошкольники с ОНР пользуются преимущественно обиходно-бытовой речью; обладают ограниченными возможностями реализации всего потенциала многозначной лексики, у них слово, как правило, имеет одно конкретное значение, чаще всего прямое.

6. 75% детей с ОНР продемонстрировали недостаточно сформированную способность к пониманию грамматических структур в предложении и испытывали затруднения в применении грамматических правил изменения слов. Также, 70% испытуемых дошкольников не смогли успешно справиться в заданием по нахождению и исправлению грамматических ошибок посредством реконструирования предложений.

7. 65% старших дошкольников с ОНР не смогли верно осуществить коррекцию семантически неверных предложений, которые им были предложены. Дети затруднялись в поиске и определении отдельных слов в предложении, которые не соответствовали общему смыслу. 35% детей находили слова, но испытывали очевидные трудности при попытке заменить их на верные.

Таким образом, результаты проведенного диагностического обследования позволили сделать следующие выводы о состоянии и уровне развития смыслового аспекта речи у испытуемых детей старшего дошкольного возраста при ОНР третьего уровня:

- 1) недостаточно сформированный уровень способности подбирать для своих речевых высказываний и активно употреблять имена существительные, прилагательные, применять навык словоизменения;
- 2) степень понимания связи значений слов – низкая;
- 3) точность словоупотребления в соответствии со смысловыми оттенками – развита в недостаточной степени;
- 4) понимание и активное употребление в речи многозначных слов находится на уровне недостаточной сформированности;
- 5) существенно нарушена грамматическая группировка слов;
- 7) искажение общего смысла и логической последовательности речевого высказывания.

Таким образом, выше сказанное позволяет сделать вывод о том, что уровень развития смыслового аспекта речи у обследованных детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня можно охарактеризовать, - как низкий. На основании чего, проявляется очевидная необходимость повышения уровня развития смыслового аспекта речи у указанной категории детей.

В практике логопедии систематически появляется много примеров эффективного использования разнообразных ресурсов, в том числе методик и техник развития различных компонентов речи, посредством современных гаджетов, ИКТ и т.д. В данном контексте, обратим внимание на то, что средство логопедического воздействия должно не только соответствовать в полной мере направлению коррекционной деятельности учителя-логопеда, но и обязательно должно вызывать интерес у детей, быть доступным в его исполнении и в практическом применении, подходить дошкольникам по возрастному цензу, соответствовать их способностям и потребностям.

Исходя из этого в качестве средства развития смыслового аспекта речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня нами были отобраны такие компоненты театрализованной деятельности, как игры-драматизации, этюды, инсценировки, мини-постановки известных детских произведений.

По нашему мнению, отобранные компоненты театрализованной деятельности действительно предоставляют уникальные возможности для развития смыслового аспекта речи у детей указанной категории, поскольку при их применении, каждый ребенок с ОНР получает возможность:

- 1) перевоплощения в интересующий его персонаж, с учетом характера персонажа;
- 2) ознакомления, прочтения и пересказа различных литературных и сказочных произведений, для

ознакомления с особенностями поведенческих характеристик выбранного персонажа;

3) увеличение словаря;

4) подбор интонационных и темповых характеристик голоса, при проигрывании роли персонажа;

5) активное многократное проговаривание своей роли;

6) удержания общего смысла произведения, которое проигрывает в своей роли ребенок;

7) возможность речевой импровизации, при проигрывании роли с сохранением смыслового аспекта произведения;

8) понимание последовательности всех речевых ролевых высказываний персонажей в проигрываемом произведении, с развитием навыка сохранения логики и верной грамматической группировки слов и предложений.

В целом, можно сделать вывод о том, что использование компонентов театрализованной деятельности позволяет ребенку при ОНР третьего уровня постоянно и много говорить, говорить правильно проговаривая слова, сохраняя логику изложения, с пониманием смысла своих речевых-ролевых высказываний в общем смысле произведения, которое используется в драматизации, инсценировке или постановке.

Литература:

1. Аргунова, А. Е. Театрализованная деятельность как средство развития речи у старших дошкольников с ОНР / А. Е. Аргунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 63-2. – С. 78-83.
2. Волкова, М. Т. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учебно-методическое пособие / М. Т. Волкова. – Санкт-Петербург : Издательство Детство-Пресс, 2018. – 133 с.
3. Казюк, Н. В. «Дело в шляпе» или развиваем лексические возможности дошкольников / Н. В. Казюк. – Барнаул : БГПУ, 2011. – 191 с.
4. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. – Москва : Просвещение, 2009 – 159 с.
5. Мастюкова, Е. М. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / под редакцией А. Г. Московкиной. – Москва : Издательство Классика Стиль, 2017 – 320 с.
6. Официальный сайт ФГИС ФРИ РФ : госуслуги для людей с инвалидностью. – URL: <https://sfri.ru/>
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) : приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. от 08.11.2022) // Консультант Плюс :[сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd
8. Тарасова, Е. М. Формирование смыслового компонента речи у детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности / Е. М. Тарасова // Вестник науки. – 2024. – № 12 (81). – С. 455-458.
9. Филичева, Т. Б. Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева. – Москва : Издательство Эксмо, 2015 – 320 с.
10. Хватцев, М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – Москва : ВЛАДОС, 2010. – 272 с.

Об авторе:

Понявина Анастасия Валерьевна, магистрант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, koketka8281@mail.ru

About the author:

Anastasia V. Ponyavina, Master's student, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

УДК 376.1

Семяникова А.С., Колодиенко Е.А.

Актуальные аспекты дефектологического образования: инклюзивное взаимодействие как системообразующий фактор

В статье проводится комплексный анализ современных вызовов и приоритетных направлений развития дефектологического образования в контексте глобальной реализации инклюзивной практики. Автор обосновывает необходимость трансформации профессиональной роли дефектолога от узкого специалиста к координатору междисциплинарной команды. В работе систематизированы ключевые проблемы, возникающие на пути внедрения инклюзии, и предложены пути их решения, включая создание специальных психолого-педагогических условий, применение принципов универсального дизайна обучения и интеграцию цифровых образовательных технологий. Статья может представлять интерес для исследователей, практикующих дефектологов, педагогов инклюзивных классов и руководителей образовательных учреждений.

Ключевые слова: дефектологическое образование, инклюзивное взаимодействие, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), особые образовательные потребности, психолого-педагогическое сопровождение, универсальный дизайн обучения, междисциплинарный подход, профессиональная компетентность дефектолога.

Anna S. Semyannikova, Elena A. Kolodienko

Current Aspects of Defectological Education: Inclusive Interaction as a System-Forming Factor

The article provides a comprehensive analysis of modern challenges and priority areas for the development of defectological education in the context of the global implementation of inclusive practice. The author substantiates the necessity of transforming the professional role of a defectologist from a narrow specialist to a coordinator of an interdisciplinary team. The paper systematizes the key problems encountered on the path to implementing inclusion and proposes solutions, including the creation of special psychological and pedagogical conditions, the application of universal design for learning principles, and the integration of digital educational technologies. The article may be of interest to researchers, practicing defectologists, teachers of inclusive classes, and heads of educational institutions.

Keywords: defectological education, inclusive interaction, limited health opportunities (LHO), special educational needs, psychological and pedagogical support, universal design for learning, interdisciplinary approach, professional competence of a defectologist.

Современный этап развития системы образования в Российской Федерации, находящийся в русле общемировых тенденций, характеризуется устойчивым движением к реализации инклюзивных моделей обучения [5].

Ратификация международных конвенций и принятие ряда федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) законодательно закрепили право каждого ребенка на получение качественного образования в условиях, максимально способствующих его социальной интеграции [7]. Данный процесс предъявляет качественно новые, повышенные требования к подготовке и профессиональной деятельности специалистов дефектологического профиля, трансформируя их традиционные функции и расширяя зону ответственности [8].

Актуальность темы настоящего исследования обусловлена наличием существенного противоречия между декларируемыми целями инклюзивного образования и реальной практикой его реализации в образовательных организациях [4]. Зачастую инклюзия носит формальный характер, сводясь к физическому присутствию ребенка с ОВЗ в классе без создания необходимых психолого-педагогических условий для его полноценного обучения и развития. В этой связи центральным, системообразующим фактором успешности инклюзивного процесса становится инклюзивное взаимодействие – сложный, целенаправленный и специально организуемый процесс совместной деятельности и коммуникации между всеми субъектами инклюзивного образовательного пространства.

Цель данной статьи – провести комплексный анализ актуальных аспектов дефектологического образования сквозь призму феномена инклюзивного взаимодействия, выявить ключевые проблемы и наметить перспективные направления их решения.

Инклюзивное взаимодействие в образовании представляет собой многомерное понятие, опирающееся на ряд фундаментальных научных подходов. В его основе лежит системный подход, который позволяет рассматривать образовательную организацию как целостную систему, где изменение одного элемента (например, приход ребенка с ОВЗ) неизбежно влечет за собой трансформацию всех остальных. Личностно-деятельностный подход

акцентирует внимание на активной роли самого ребенка с ОВЗ в образовательном процессе, необходимости учета его индивидуальных особенностей, мотивов и интересов при построении индивидуального образовательного маршрута [5].

Содержательно инклюзивное взаимодействие включает несколько уровней:

1. Взаимодействие «педагог – ребенок с ОВЗ». Это уровень, основанный на принципах дифференцированного и индивидуального подхода, предполагающий владение педагогом специальными методами и приемами работы.

2. Взаимодействие «ребенок с ОВЗ – нормально развивающийся сверстник». Данный уровень направлен на формирование толерантности, эмпатии и навыков сотрудничества в детском коллективе, преодоление стигматизации и социальных барьеров.

3. Взаимодействие «специалисты сопровождения (дефектолог, логопед, психолог) – педагог». Этот уровень требует высокого уровня кооперации и взаимодополняемости действий в рамках междисциплинарной команды.

4. Взаимодействие «образовательная организация – семья ребенка с ОВЗ». Партнерские отношения с родителями являются критически важным условием успешности образовательного процесса.

Эффективность инклюзивного взаимодействия на всех этих уровнях определяет не только академические успехи ребенка с ОВЗ, но и его психологическое благополучие и успешную социализацию. Изучив современную литературу и исследовательские труды отечественных ученых, нами сделаны выводы, что, несмотря на значительные усилия по внедрению инклюзии, на пути ее реализации сохраняется ряд системных проблем:

1. Недостаточная профессиональная готовность педагогов общего образования. Многие учителя-предметники и классные руководители не обладают достаточными знаниями в области специальной психологии и дефектологии, не владеют методами работы с детьми с различными нозологиями (РАС, ЗПР, нарушения слуха, зрения и т.д.). Это приводит к страху, профессиональному выгоранию и, как следствие, к сопротивлению инклюзии [3]. Исходя из данной проблемы, мы рекомендуем развитие системы непрерывного профессионального развития педагогов через курсы повышения квалификации, стажировки, участие в вебинарах и методических объединениях по инклюзивной тематике; внедрение модели тьюторского сопровождения, когда опытный педагог или дефектолог курирует начинающих коллег и формирование в педагогическом коллективе инклюзивной культуры, основанной на ценностях уважения к разнообразию и сотрудничества.

2. Дефицит ресурсного обеспечения. Речь идет как о материально-технических ресурсах (безбарьерная среда, специальное оборудование), так и о кадровых (нехватка дефектологов, логопедов, психологов) [1]. К путям решения мы относим разработку и реализацию программ целевого финансирования для создания доступной среды в образовательных организациях; использование ресурсов сетевого взаимодействия (привлечение специалистов из других учреждений, например, центров психолого-педагогической помощи) и активное внедрение дистанционных образовательных технологий, которые могут компенсировать недостаток очных специалистов в отдаленных районах.

3. Сложности организации междисциплинарного взаимодействия. Зачастую работа специалистов сопровождения (дефектолога, логопеда, психолога) и педагога класса носит разрозненный характер. Отсутствует единая стратегия, согласованное планирование и регулярный обмен информацией. Целесообразными путями решения мы считаем создание постоянно действующих психолого-педагогических консилиумов (ППк) в образовательных организациях, которые будут коллегиально разрабатывать и корректировать адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП); четкое распределение зон ответственности между членами команды при сохранении постоянной коммуникации и разработка единой диагностической и отчетной документации, удобной для всех специалистов.

4. Пассивная позиция родителей. Иногда родители как детей с ОВЗ, так и нормотипичных детей могут занимать пассивную или даже сопротивляющуюся позицию по отношению к инклюзии. К путям решения следует отнести активное вовлечение родителей в образовательный процесс через родительские клубы, мастер-классы, совместные проекты; организацию просветительской работы, разъясняющей цели и преимущества инклюзии для всех участников процесса и оказание психологической поддержки семьям, воспитывающим детей с ОВЗ.

В контексте инклюзии традиционная роль дефектолога как специалиста, работающего преимущественно с ребенком в формате индивидуальных или групповых занятий, претерпевает значительные изменения. Мы видим, что современный дефектолог становится ключевой фигурой, координатором инклюзивного процесса и выступает связующим звеном между ребенком, педагогом, другими специалистами и родителями, обеспечивая целостность и системность инклюзивного подхода. Также нельзя забывать, что цифровая трансформация образования открывает новые, ранее недоступные возможности для усиления инклюзивного взаимодействия. К числу таких технологий мы относим:

- Специализированное программное обеспечение: программы-коммуникаторы для невербальных детей (например, с РАС или ДЦП), интерактивные тренажеры для развития когнитивных функций, приложения для альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК).

- Адаптивные образовательные платформы, позволяющие настраивать содержание и темп обучения в соответствии с индивидуальными потребностями каждого ученика.

- Технологии виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), которые могут использоваться для создания безопасных тренировочных сред для отработки социальных навыков или для визуализации сложных учебных понятий.

- Дистанционные форматы работы (онлайн-консультации, вебинары), которые делают помощь узких специалистов доступной для семей из удаленных регионов.

Важно подчеркнуть, что цифровые технологии должны не подменять собой живое, эмоционально насыщенное взаимодействие, а служить эффективным инструментом для его обогащения и персонализации. Задача дефектолога – компетентно подбирать и интегрировать соответствующие цифровые решения в индивидуальную программу развития ребенка.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что актуальные аспекты дефектологического образования в настоящее время неразрывно связаны с развитием и качественным наполнением инклюзивного взаимодействия. Успешная реализация инклюзии возможна только при системном подходе, предполагающем:

1. Целенаправленное формирование инклюзивной культуры и профессиональной компетентности всех участников образовательных отношений.

2. Создание комплексной системы психолого-педагогического сопровождения, основанной на эффективной работе междисциплинарной команды.

3. Трансформацию роли дефектолога в направлении координации, консультирования и проектирования инклюзивной среды.

4. Грамотную интеграцию цифровых технологий как инструмента поддержки обучения и социализации.

5. Установление партнерских, доверительных отношений с семьями обучающихся.

Преодоление существующих проблем требует консолидированных усилий со стороны государства, научного сообщества, педагогических вузов и практикующих специалистов. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку конкретных методик оценки качества инклюзивного взаимодействия, моделей подготовки кадров и технологий работы, доказавших свою эффективность в реальной образовательной практике. Дефектологическое образование, таким образом, находится на переднем крае социальных изменений, и от его развития во многом зависит достижение главной цели – создания подлинно инклюзивного общества, открытого для каждого.

Литература:

1. Актуальные стратегии научно-методического сопровождения педагогических работников как механизм формирования единого образовательного пространства / И. В. Головина, Г. А. Папуткова, Т. Ю. Медведева [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2024. – Том 29, № 5. – С. 49–62. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n5/pse_2024_n5_Golovina_Paputkova_et_al.pdf
2. Алехина, С. В. Инклюзивное образование : от политики к практике / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Том 21, № 1. – С.136–145.
3. Лазуренко, С. Б. Представления педагогов о реализации педагогического процесса в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в России / С. Б. Лазуренко, И. Н. Нурлыгаянов// Психологическая наука и образование. – 2024. – Том 29, № 5. – С. 99–109.
4. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учебное пособие для студентов педагогических вузов в 2 ч. / Н. Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2010. – 319 с. – EDN QXVNBZ.
5. Методические рекомендации. Создание современного инклюзивного образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на базе образовательных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы в субъектах Российской Федерации. – Москва, 2022. – 34 с. // Министерство просвещения Российской Федерации. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a25d20322f2891abf3ed59497632d302/?ysclid=mh31i6pvt3513666518> (дата обращения 25.09.2025)
6. Пенин, Г. Н. Специальная педагогика в 3 т. Том 1. История специальной педагогики / Г. Н. Пенин, Н. М. Назарова. – Москва : Инфа-М. – 2025. – 357 с.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 35847) : приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 (ред. от 08.11.2022) // Консультант Плюс :[сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/
8. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / И. М. Яковлева // Инклюзивное образование : методология, практика, технологии. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет. – 2011.– С. 242–243.

Об авторах:

Семянникова Анна Сергеевна, студент, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, osminogovich13@mail.ru

Колодиенко Елена Александровна, преподаватель, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, kolodienkoelena92@gmail.com

About the authors:

Anna S. Semyannikova, Student, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

Elena A. Kolodienko, Lecturer, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

УДК 376

Филимонова В.А., Феденишина Л.А.

Адаптация детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде

В статье рассматривается процесс адаптации детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в условиях инклюзивного образования. Раскрываются ключевые условия успешной адаптации, включая создание специальной образовательной среды, роль междисциплинарной команды специалистов и важность психолого-педагогического сопровождения. Особое внимание уделяется деятельности учителя-дефектолога как координатора адаптационного процесса. Статья подчеркивает, что эффективная адаптация способствует не только академическим успехам, но и социальной интеграции и личностному развитию ребенка с ООП.

Ключевые слова: особые образовательные потребности (ООП), адаптация, инклюзивная среда, психолого-педагогическое сопровождение, учитель-дефектолог, социальная интеграция, индивидуальный образовательный маршрут.

Veronika A. Filimonova, Liudmila A. Fedinishina

Adaptation of Children with Special Educational Needs in an Inclusive Environment

The article discusses the process of adaptation of children with special educational needs (SEN) in the context of inclusive education. The key conditions for successful adaptation are revealed, including the creation of a special educational environment, the role of an interdisciplinary team of specialists, and the importance of psychological and pedagogical support. Special attention is paid to the activities of a teacher-defectologist as a coordinator of the adaptation process. The article emphasizes that effective adaptation contributes not only to academic success but also to the social integration and personal development of a child with SEN.

Keywords: special educational needs (SEN), adaptation, inclusive environment, psychological and pedagogical support, teacher-defectologist, social integration, individual educational route.

Современная образовательная система все более ориентируется на принципы инклюзии, что подразумевает создание условий для совместного обучения детей с нормотипичным развитием и их сверстников с особыми образовательными потребностями (ООП). Центральным звеном в реализации инклюзивного подхода становится успешная адаптация ребенка с ООП к новой социальной и образовательной среде. Этот процесс является комплексным и многогранным, направленным не просто на физическое присутствие ребенка в классе, а на его полноценное включение в учебную деятельность и социальную жизнь коллектива [3].

Адаптация ребенка с ООП к инклюзивной среде – это активный процесс взаимного приспособления самого ребенка, педагогического коллектива и социального окружения (одноклассников, родителей). Успешность этого процесса зависит от ряда ключевых условий. Во-первых, необходима адаптация образовательной среды. Это включает в себя создание безбарьерной архитектурной среды (пандусы, лифты, специальное оборудование), а также дидактическое и техническое оснащение учебного процесса (специализированные компьютерные программы, адаптированные учебные материалы, звукоусиливающая аппаратура и т.д.) [1]. Однако, материально-техническая база является лишь фундаментом. Гораздо важнее психологический климат в классе и школе, который формируется педагогами и должен быть основан на толерантности, взаимном уважении и готовности принять индивидуальность каждого. Во-вторых, необходима компетентная команда специалистов. Ядром такой команды является учитель-дефектолог, который проводит диагностику особенностей развития ребенка, определяет его образовательный маршрут и осуществляет коррекционно-развивающую работу. Помимо дефектолога, в команду входят педагог-психолог, логопед, тьютор (при необходимости), социальный педагог и, конечно, классный руководитель. Их совместная деятельность, направленная на разработку и реализацию индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), является залогом успеха [5]. В-третьих, важнейшим условием является подготовка всех участников образовательного процесса. Недостаточно иметь в штате специалистов; обычные учителя-предметники также должны быть готовы к работе в инклюзивном классе. Их задача – адаптировать содержание и методы преподавания под возможности ребенка с ООП. Не менее важна работа с родителями как детей с ООП, так и их нормотипичных одноклассников, направленная на формирование адекватного восприятия инклюзии и конструктивного взаимодействия.

Особую роль в процессе адаптации играет тьюторское сопровождение. Тьютор (наставник) оказывает адресную помощь ребенку с ООП непосредственно в ходе учебного процесса: помогает организовать рабочее место, понять инструкцию учителя, наладить коммуникацию со сверстниками. Это позволяет снизить тревожность ребенка и обеспечить его более эффективное включение в деятельность [1].

Ярким примером успешной адаптации может служить опыт Специализированной музыкальной школы для слепых и слабовидящих детей в г. Армавир. Специализированная музыкальная школа для слепых и слабовидящих

детей была основана в 1989 году по инициативе известного незрячего баяниста и педагога Алексея Ивановича Сухорукова. Это единственное в России образовательное учреждение подобного профиля, ориентированное на музыкальное образование детей с нарушениями зрения.

Школа располагает современной материально-технической базой, включающей:

- специально оборудованные учебные классы;
- библиотеку с нотной литературой, изданной как обычным шрифтом, так и шрифтом Брайля;
- кабинеты педагога-психолога и дефектолога;
- классы музыкальной литературы, оснащенные современными техническими средствами обучения.

Уникальность этой школы заключается в практике «обратной инклюзии», когда вместе с незрячими детьми обучаются зрячие. Это создает естественную среду для социального взаимодействия. Преимущества "обратной инклюзии" в контексте данной школы проявляются в следующем:

- создание естественной социальной среды для детей с нарушениями зрения;
- формирование толерантного отношения у зрячих детей к своим незрячим сверстникам;
- возможность совместного творчества и музыкальных выступлений;
- обогащение социального опыта всех участников образовательного процесса.

Адаптация образовательного процесса здесь достигается не за счет снижения требований, а через создание специальных условий: изучение нотной системы Брайля, использование рельефно-точечных пособий, индивидуальный подход к обучению. В результате дети с глубокими нарушениями зрения не только адаптируются к учебной среде, но и успешно социализируются, продолжая профессиональное образование [6]. Благодаря созданным условиям дети с глубокими нарушениями зрения не только адаптируются к учебной среде, но и успешно социализируются, продолжая профессиональное образование. Выпускники школы поступают в средние и высшие музыкальные учебные заведения, становятся профессиональными музыкантами.

Директор школы отмечает: «Сказать, что у нас программы адаптированные, я не могу. Требования остаются одинаковыми и для зрячих, и для незрячих детей. Никакой речи о снижении планки у нас нет. И, может быть, поэтому наши дети, заканчивая обучение, поступают в средние и высшие учебные заведения, получают профессиональное образование».

Адаптация детей с ООП в инклюзивной среде – это целенаправленный, поэтапный процесс, требующий системного подхода. Его успех определяется не столько формальным созданием условий, сколько гибкостью образовательной системы, готовностью педагогов к сотрудничеству и созданием атмосферы, в которой каждый ребенок, независимо от своих особенностей, чувствует себя ценным и способным к развитию.

Опыт Специализированной музыкальной школы в Армавире демонстрирует, что при создании адекватных условий дети с ООП не только успешно адаптируются к образовательной среде, но и достигают высоких результатов в профессиональной деятельности. Конечной целью такой адаптации является не просто усвоение знаний, а раскрытие личностного потенциала ребенка, его подготовка к самостоятельной и полноценной жизни в обществе.

Таким образом, перспективы развития инклюзивного образования связаны с комплексным подходом к решению существующих проблем, включая подготовку кадров, создание материальной базы и развитие нормативной правовой основы. Только при условии интеграции усилий всех участников образовательного процесса можно говорить о создании инклюзивной образовательной среды, отвечающей потребностям всех детей без исключения.

Литература:

1. Алехина, С. В. Философские и методологические основы инклюзивного образования : учебное пособие для вузов / С. В. Алехина, А. Ю. Шеманов. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 268 с.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 332 с.
3. Инклюзивное образование и его особенности / О. В. Улыбина, У. В. Хахалкина, Д. Ю. Домничев [и др.] // Московский экономический журнал. – 2022. – № 10. – С. 737-742. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-i-ego-osobennosti/viewer>
4. Михальчи, Е. В. Инклюзивное образование : учебник и практикум для вузов / Е. В. Михальчи. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 172 с.
5. Специальная педагогика : учебник для вузов / Л. В. Мардахаев [и др.]; под редакцией Л. В. Мардахаева, Е. А. Орловой. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 448 с.
6. Специализированная детская музыкальная школа слепых и слабовидящих детей // Культура.РФ : [сайт]. – URL: <https://www.culture.ru/institutes/36690/specializirovannaya-detskaya-muzykalnaya-shkola-slepykh-i-slabovidyashikh-detei>

Об авторах:

Филимонова Вероника Андреевна, студент, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, vfilimonova607@gmail.com

Фединишина Людмила Алексеевна, преподаватель, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, luda250996@mail.ru

About the authors:

Veronika A. Filimonova, Student, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

Liudmila A. Fedinishina, Lecturer, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

УДК 376

Хакимова Г.А., Ахметвалиева З.А.

Формирование фонетической стороны речи у двухязычных детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Формирование фонетической стороны речи у двухязычных детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи требует индивидуального подхода и использования различных методик. Основными направлениями в работе с детьми данной категории являются: оценка фонетических навыков, использование артикуляционных упражнений, использование игровых методик, применение интерактивных технологий, активная работа с родителями.

Ключевые слова: особые фонетическая сторона речи, двухязычные дети, тяжелые нарушения речи, оценка фонетических навыков, использование артикуляционных упражнений, использование игровых методик, применение интерактивных технологий, активная работа с родителями.

Gulnara A. Khakimova, Zulfiya A. Akhmetvalieva

Formation of the Phonetic Aspect of Speech in Bilingual Children of Senior Preschool Age with Severe Speech Impairments

The development of the phonetic aspect of speech in bilingual children of senior preschool age with severe speech impairments requires an individual approach and the use of various methods. The main areas of work with children in this category are: assessment of phonetic skills, use of articulation exercises, use of game methods, application of interactive technologies, and active work with parents.

Keywords: phonetic aspects of speech, bilingual children, severe speech disorders, assessment of phonetic skills, use of articulation exercises, use of game-based techniques, use of interactive technologies, active work with parents.

Формирование фонетической стороны речи у двухязычных детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи – это сложная задача, требующая индивидуального подхода и использования различных методик.

Среди направлений в работе с детьми рассматриваемой категории выделяются следующие: изучение фонетических навыков и их оценка, применение артикуляционной и дыхательной гимнастики, использование технологий инклюзивного обучения, работа с родителями.

Изучение фонетических навыков у старших дошкольников-билингвов с тяжелыми нарушениями речи требует тщательного подхода, учитывающего особенности развития речи в условиях двухязычной среды. В ходе диагностики произношения детьми звуков, слогов и слов мы используем стандартизованные тесты для детей-билингвов.

В ходе диагностики речевого поведения нами активно используется наблюдение, проводимое непосредственно в естественной среде, например, в игре, общении со взрослыми и сверстниками. Аудиальная запись речевых образцов при наблюдении далее может быть активно использована в анализе и коррекционной работе.

В дальнейшем нами проводится сравнительный анализ фонетических навыков ребенка-билингва с нормой для его возраста, анализируются типичные ошибки в произношении звуков, слогов, слов; анализируется лексико-грамматический строй речи. При обнаружении нарушений речи проводится анализ языковой среды, в которой функционирует ребенок и формируется его речевое поведение.

Процесс формирования фонетической стороны речи у детей-билингвов требует понимания содержательной стороны категории детей с тяжелыми нарушениями речи и учета их особенностей развития.

К детям с тяжелыми нарушениями речи относятся дети со стойкими и специфическими нарушениями речевых компонентов, а именно: дети с ринолалией, дизартрией, заиканием, афазией и алалией. Специфическими

нарушениями у двуязычных детей являются нарушения лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока, которые отмечаются у двуязычных детей при сохранном слухе и интеллекте.

Особенности развития двуязычных детей с тяжелыми нарушениями речи включают в себя множество аспектов.

Так, речевое развитие детей-билингвов часто имеет значительные задержки в развитии речевых навыков, проявляющееся в недостаточном словарном запасе, трудностях с произношением и формированием предложений.

У детей с дизартрией отмечаются трудности произношения звуков, нарушения в просодической и темпоритмической сторон речи. В стрессовых ситуациях их речь может становиться эмоционально-окрашенной и быть трудно воспринимаемой для окружающих. Несмотря на значительные затруднения в речи, когнитивное развитие детей-дизартриков бывает в пределах нормы, дети могут успешно усваивать учебный материал.

Речь детей с ринолалией имеет избыточную или недостаточную назализацию при произношении звуков, слогов и слов. Лексический строй, понимание устной и письменной речи детей с ринолалией в пределах нормы, однако особенности произносительной стороны делают их общение со сверстниками затруднительным.

Дети с заиканием испытывают трудности с плавностью и ритмом речи особенно в стрессовых ситуациях, при повышенных когнитивных нагрузках. Словарный запас и грамматический строй детей с заиканием часто соответствуют норме, однако затруднения с произношением являются серьезным барьером для свободного общения с окружающими. Дети с заиканием также успешно могут усваивать учебный материал, развитие высших психических функций отмечаются в пределах нормы.

У детей с алалией словарный запас весьма ограничен, часто дети могут не произносить слова. При различных формах алалии дети могут иметь затруднения с пониманием (сенсорная алалия), либо с произношением (моторная алалия), часто отмечаются затруднения и с пониманием, и с произношением (сенсо-моторная алалия). При нормальном понимании устной и письменной речи дети могут демонстрировать успехи в обучении.

Дети с афазией могут испытывать затруднения в понимании устной речи, особенно, если предложения сложные и включают абстрактные понятия. У детей могут отмечаться парафазии- замены слов, могут использовать неполные фразы. Словарный запас может варьироваться. Мышление и внимание детей с афазией могут иметь развитие в пределах нормы или затруднять процесс обучения, особенно когда дети сталкиваются с решением вербальных задач, с выполнением инструкций, требующих переключения или концентрации внимания.

При общении дети с тяжелыми нарушениями речи могут испытывать тревогу и стыд из-за речевых затруднений, что негативно сказывается на их самооценке и социальном взаимодействии, дети постепенно могут изолироваться от общества. На уровень обучаемости будут влиять сопутствующие проблемы с общей и мелкой моторикой. Низкая успеваемость также будет влиять на самооценку и мотивацию обучения детей.

Артикуляционная и дыхательная гимнастика при формировании фонетической стороны речи у двуязычных детей включает ряд упражнений, обеспечивающих развитие подвижности языка и губ, звуковые игры, направленные на произношение отдельных звуков и слогов, дыхательные упражнения, направленные на выработку правильного речевого выдоха.

Среди артикуляционных упражнений выделяются: «Улыбка», «Заборчик», «Лопатка», «Вкусное варенье», «Птенчик», «Трубочка», «Чашечка», «Качели», «Часики», «Иголочка» и т.д. Упражнения разделяются на статические и динамические. Статические упражнения детям с тяжелыми нарушениями речи, как правило, даются с трудом.

При проведении дыхательной гимнастики полезно использовать вертушки, логопедическое лото, дутье на свечки (под присмотром взрослого), раздувание мыльных пузырей и др.

Важно на занятиях использовать игры на слуховое восприятие, включать игры на дифференциацию речевых и неречевых звуков. Уместным является использование игр на выражение эмоций интонационно, в результате чего дети будут способны различать звуки и интонации при любом языковом сопровождении. Прочтение книг с интонацией может помочь детям развивать фонетические навыки. Важно выбирать книги на обоих языках.

Использование сюжетно-ролевых игр на занятиях и в свободной деятельности поможет детям с двуязычием использовать правильную речь в социальных ситуациях.

В настоящее время логопедами активно используются интерактивные технологии, позволяющие вовлечь ребенка в образовательный и коррекционный процесс. Среди них актуальными являются: методика обследования речи, логопедический тренажер «Дэльфа - 142.1»; методика коррекции и развития речи, комплекс Комфорт – Лого; методика профилактики и коррекции дисграфии «Море словесности» и т.д.

Прослушивание аудиозаписей на обоих языках, включая песни и стихи, может помочь детям лучше воспринимать фонетику. Учителями-логопедами также практикуется аудиозапись речи с двуязычием в динамике коррекционной работы.

Работа с родителями детей с тяжелыми нарушениями речи должна быть выстроена целенаправленно по принципу систематичности и комплексности. Содержательная сторона работы с родителями воспитанников включает обучение родителей различным приемам, методам и технологиям развития речи детей с упражнениями, играми по развитию фонетической стороны речи детей.

Таким образом, формирование фонетической стороны речи у двуязычных детей с тяжелыми нарушениями речи требует комплексного подхода, включающего учет особенностей развития ребенка в целом. Использование разнообразных методов, включая игры, технологии и активное сотрудничество с родителями, может значительно улучшить результаты.

Литература:

1. Фазылова, Ф. Н. Инновационные технологии коррекции речи у двуязычных детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Ф. Н. Фазылова, Е. Н. Владимирова, Г. А. Хакимова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2-2 (50). – С. 238-242. – EDN JSWHXQ. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68590492>
2. Хакимова, Г. А. Описание и типология ошибок в речи для нормотипичных детей и детей с двуязычием / Г. А. Хакимова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2-2 (50). – С. 244-246. – EDN HDEAYS. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68590494>

Об авторах:

Хакимова Гульнара Ахметхабибовна, кандидат педагогических наук, заведующий научно-исследовательской лабораторией «Лаборатория комплексных исследований», ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, gulnarav09@rambler.ru

Ахметвалиева Зульфия Альбертовна, учитель истории и обществознания, советник директора по воспитанию, МБОУ «Биклянская СОШ», село Биклянь, Россия, airzul6@mail.ru

About the authors:

Gulnara A. Khakimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Research Laboratory "Laboratory of Complex Research", Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Zulfiya A. Akhmetvalieva, History and social studies teacher, advisor to the director for education, Biklyanskaya secondary school, Biklyan village, Russia

УДК 376

Хакимова Г.А., Чечина Е.С., Латыпова Л.Р.

Совершенствование компетенций у педагогов, направленных на развитие речи у двуязычных детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Процесс совершенствования компетенций у педагогов, направленных на развитие речи у двуязычных детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, в настоящее время недостаточно изучен и методологически обеспечен, является одним из направлений формирования единого образовательного пространства, требующего комплексного подхода и внимания к разнообразию потребностей данной группы детей.

Ключевые слова: совершенствование компетенций, двуязычные дети, тяжелые нарушения речи, система научно-методического сопровождения педагогов.

Gulnara A. Khakimova, Elena S. Chechina, Liliya R. Latypova

Improving the Competencies of Teachers Aimed at Developing Speech in Bilingual Preschool Children with Severe Speech Disorders

The process of improving the competencies of teachers aimed at developing speech in bilingual preschool children with severe speech disorders is currently insufficiently studied and methodologically supported. It is one of the directions for creating a unified educational space that requires a comprehensive approach and attention to the diverse needs of this group of children.

Keywords: improving competencies, bilingual children, severe speech disorders, and a system of scientific and methodological support for teachers.

Процесс совершенствования компетенций у педагогов, направленных на развитие речи у двуязычных детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, в настоящее время недостаточно изучен и методологически обеспечен, является одним из направлений формирования единого образовательного пространства, требующего комплексного подхода и внимания к разнообразию потребностей данной группы детей.

С целью выявления исходного уровня сформированности компетенций в рассматриваемом аспекте у педагогов дошкольных образовательных организаций г. Набережные Челны Республики Татарстан преподавателями ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (НГПУ) было проведено анкетирование в период с апреля по май 2025 г.

Анализ результатов анкетирования выявил явный дефицит профессиональных компетенций в рассматриваемом аспекте и желание получить новые знания. Среди вопросов, вызвавших интерес большинства респондентов (87%), стали: методическое обеспечение коррекции произношения двуязычных детей, обогащение словарного запаса на обоих языках (русский и татарский), формирование навыков словообразования с учетом соблюдения правил русского и татарского языков, развитие контекстной связной речи.

Необходимость совершенствования компетенций педагога связывают с рядом причин: возросшее количество в детских садах двуязычных детей с нарушениями речи и недостаточное методического обеспечения по работе с рассматриваемой категорией детей, низкий уровень заинтересованности родителей участвовать в коррекционном процессе.

Наиболее интересующими темами при совершенствовании компетенций у педагогов стали:

1. Психомоторная коррекция
2. АРТ-технологии
3. Ассистивные технологии
4. Межполушарное взаимодействие
5. Социально-ориентированные технологии
6. Телесно-ориентированные техники
7. Мнемотехника

Результаты анкетирования педагогов стали основополагающими при разработке программы экспериментальной площадки при институте дополнительного профессионального образования НГПУ по рассматриваемой тематике.

Система научно-методического сопровождения педагогов дошкольных образовательных организаций в соответствии с программой экспериментальной площадки включает следующие этапы:

1. Проведение исходной диагностики сформированности компетенций у педагогов.
2. Организация и проведение обучающих мероприятий (семинары, вебинары, круглые столы, научно-практические конференции), курсов повышения квалификации.
3. Разработка образовательных продуктов с включением эффективных коррекционных методик.
4. Разработка и реализация педагогом индивидуального маршрута по устранению дефицитов.
5. Проведение итоговой диагностики уровня сформированности компетенций у педагогов.

Среди этапов эксперимента нами выделены следующие:

Этапы эксперимента	Прогнозируемые результаты
1. Подготовка к проведению эксперимента	
1. Определение экспериментальных площадок на базе образовательных организаций	1. Заключены договоры с дошкольными образовательными организациями, на базе которых будет проводиться эксперимент. 2. Составлен план мероприятий в рамках работы экспериментальной площадки. План включает мероприятия по совершенствованию компетенций, направленные на развитие речи у двуязычных детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, сроки. 3. В данных образовательных организациях определены группы педагогов-участников эксперимента: экспериментальная и контрольная.
2. Определение срока проведения эксперимента	Срок проведения эксперимента: 2025 – 2028 г.г.
3. Разработка инструментов диагностики уровня сформированности у педагогов дошкольных образовательных организаций компетенций, направленных на развитие речи у двуязычных детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	Разработаны инструменты диагностики (тесты, ситуационные задачи, кейсы, тренажеры) – всего 40заданий.

<p>4. Разработка для педагогов дошкольных образовательных организаций методической продукции с описанием эффективных методик по развитию речи у двуязычных детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи</p>	<p>Разработаны методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных организаций с описанием эффективных методик по развитию речи у двуязычных детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи: методика формирования фонетической стороны речи, методика формирования лексической стороны речи, методика формирования грамматического строя речи, методика развития связной речи, методика развития невербальных компонентов речи.</p> <p>Методические рекомендации включают следующие основные разделы: развитие речи детей в аспекте федеральной образовательной программы; развитие речи детей с тяжелыми нарушениями речи в аспекте федеральной адаптированной образовательной программы; диагностический материал для исследования речевого развития двуязычных детей с тяжелыми нарушениями речи; диагностика и критерии оценки текстовой компетенции двуязычных детей с тяжелыми нарушениями речи; детско-родительские отношения в семьях двуязычных детей с тяжелыми нарушениями речи; инновационные технологии коррекции речи у двуязычных детей с тяжелыми нарушениями речи; воспитательная работа в образовательных организациях по развитию речи у двуязычных детей с тяжелыми нарушениями речи.</p> <p>Объем – 80 страниц.</p>
<p>II. Проведение эксперимента</p>	
<p>1. Проведение диагностики (входной) уровня сформированности у педагогов дошкольных образовательных организаций компетенций, направленных на развитие речи у двуязычных детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи</p>	<p>1. Проведена входная диагностика уровня сформированности у педагогов дошкольных образовательных организаций экспериментальной и контрольной групп компетенций, направленных на развитие речи у двуязычных детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи</p> <p>2. Проведён анализ результатов начальной диагностики.</p>
<p>2. Организация и проведение обучающих мероприятий (семинары, вебинары, круглые столы, научно-практические конференции), курсов повышения квалификации.</p>	<p>Проведены для педагогов дошкольных образовательных организаций экспериментальной группы обучающие мероприятия (семинары, вебинары, круглые столы, научно-практические конференции), курсы повышения квалификации по темам: «Совершенствование компетенций у педагогов дошкольных образовательных организаций, обеспечивающих эффективную работу с семьями, воспитывающих двуязычных детей с ТНР», «Компетенции педагогов, обеспечивающих речевое развитие двуязычных детей старшего дошкольного возраста с ТНР», «Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации, обеспечивающей развитие речи двуязычных детей старшего дошкольного возраста с ТНР» и др.</p>
<p>3. Разработка и реализация педагогом индивидуальной образовательной программы, направленной на устранение имеющихся дефицитов</p>	<p>1. Педагоги экспериментальной группы разработали индивидуальные образовательные программы на основе результатов диагностики.</p> <p>2. Индивидуальные образовательные программы реализованы педагогами экспериментальной группы.</p>
<p>4. Проведение диагностики (итоговой) уровня сформированности у педагогов дошкольных образовательных организаций компетенций, направленных на развитие речи у двуязычных детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи</p>	<p>1. Проведена итоговая диагностика уровня сформированности у педагогов дошкольных образовательных организаций экспериментальной и контрольной групп компетенций, направленных на развитие речи у двуязычных детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.</p> <p>2. Проведён анализ результатов итоговой диагностики.</p> <p>3. Педагоги внесли коррективы в свои индивидуальные образовательные программы.</p>

III. Подведение итогов эксперимента	
Подведение итогов эксперимента	1. Описан конечный результат эксперимента.
2. Составлена характеристика условий, при которых эксперимент дал благоприятные результаты. Внесены коррективы (при необходимости) в методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных организаций по развитию речи у двуязычных детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.	

Таким образом, процесс совершенствования компетенций у педагогов, направленных на развитие речи у двуязычных детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи требует комплексного и целенаправленного подхода, содержит различные этапы с включением разнообразных образовательных мероприятий. Основной задачей решения проблемы устранения и(или) коррекции нарушений речи у двуязычных детей, мы считаем методический продукт и его тиражирование среди педагогов, занимающихся с данной категорией детей.

Литература:

1. Дети с нарушениями речи : теоретические и прикладные аспекты обучения, развития, коррекции : методическое пособие для педагогов и обучающихся педагогических вузов / авторы-составители А. А. Галиакберова, И. М. Захарова, Э. Х. Галямова [и др.] ; под общей редакцией И. М. Захаровой, Н. С. Олейник. – Набережные Челны : ФГБОУ ВО НГПУ, 2023. – 102 с. – URL: <http://bibl:81/books/Эл.Библ/Дети с нарушениями речи- метод пособие для педагогов и обучающихся пед вузов- под общ. редакцией И. М. Захаровой, Н. С. Олейник, 2023.pdf>

Об авторах:

Хакимова Гульнара Ахметхабибовна, кандидат педагогических наук, заведующий научно-исследовательской лабораторией «Лаборатория комплексных исследований», ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, gulnarav09@rambler.ru

Чечина Елена Станиславовна, заведующий лабораторией педагогических инноваций института дополнительного профессионального образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, chetchina_es@mail.ru

Латыпова Лилия Робертовна, учитель, МБОУ «Биклянская СОШ», село Биклянь, Россия, lr-latipova@mail.ru

About the authors:

Gulnara A. Khakimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Research Laboratory "Laboratory of Complex Research", Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Elena S. Chechina, Head of the Laboratory of Pedagogical Innovations, Institute of Continuing Professional Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Liliya R. Latypova, Teacher, Biklyanskaya secondary school, Biklyan village, Russia

УДК 37.373

Чукмарова Л.Ф.

Социально-психологическое сопровождение семьи, воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья

В статье рассматривается вопрос социально-психологического сопровождения семьи, которая воспитывает ребенка с ОВЗ. Анализируются особенности организации этого процесса, выявлены основные направления, этапы и методы социально-психологического сопровождения. Предлагается примерный тематический план проведения коррекционно-развивающих мероприятий, направленные на укрепление внутрисемейных взаимоотношений и снижение стресса.

Ключевые слова: социально-психологическое сопровождение, семья, дети с ограниченными возможностями здоровья, ресурсы семьи, укрепление внутрисемейных взаимоотношений.

Lucia F. Chukmarova

Socio-psychological Support for Families with Children with Disabilities

The article discusses the issue of socio-psychological support for families raising a child with disabilities. It analyzes the features of organizing this process and identifies the main directions, stages, and methods of socio-psychological support. The article proposes an approximate thematic plan for conducting correctional and developmental activities aimed at strengthening intra-family relationships and reducing stress.

Keywords: socio-psychological support, family, children with disabilities, family resources, strengthening intra-family relationships.

Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является непростой задачей, стоящей перед родителями, так как родители должны не просто любить и заботиться о нем, а иметь специальные психолого-педагогические знания и навыки, которые смогут помочь родителям справиться с колоссальной нагрузкой и психологическими проблемами. Поэтому социально-психологическое сопровождение семьи, воспитывающей детей с ОВЗ особенно актуальная проблема. Ее разработкой занимались многие ученые, такие как Л.А. Асламзова, Д.Г. Коблева, А.Н. Сафонова [1], Н.В. Вялова [2], Л.В. Красильникова [4], Е.М. Жимаева [3], Е.В. Трофимова, И.Б. Цилюгина [5] и другие.

Исследователи отмечают, что социально-психологическое сопровождение семьи – это комплексная помощь специалистов, направленная на создание благоприятных условий и оказания помощи родителям, воспитывающих ребенка с ОВЗ по вопросам их воспитания, развития, обучения и интеграцию в общество, а также формирование адекватной родительской позиции и налаживания внутрисемейных межличностных отношений.

Основные задачи социально-психологического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ заключаются в следующем:

1. Оказание консультационной помощи в решении проблем, связанных с воспитанием и развитием ребенка с ОВЗ.
2. Оказание информационной поддержки родителям о правах и льготах детей с ОВЗ, об их достижениях и возможностях развития их способностей, актуализации личностных потенциалов и так далее.
3. Психологическая поддержка родителей в принятии диагноза, в формировании положительного отношения к ребенку, формировании положительных детско-родительских отношений, основанных на взаимопонимании и поддержке, в преодолении стресса и тревоги.
4. Социальная поддержка родителей в организации взаимодействия семей с обществом, в организации досуга и общения.
5. Педагогическая поддержка родителей в формировании у них родительской компетенции по вопросам воспитания и развития детей с ОВЗ[1].

Социально-психологическое сопровождение семьи, воспитывающей детей с ОВЗ имеет структуру и включает три этапа:

1 этап связан со сбором информации о семье, составлением банка данных о детях с ОВЗ, особенностях их воспитания в семье. На этом этапе проводится диагностика с целью выявления психолого-педагогических, речевых проблемах детей, а также психологических особенностей семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

2 этап связан с определением целей и задач социально-психологического сопровождения, с созданием модели сопровождения и выбором технологии ее практической реализации.

3 этап связан с разработкой индивидуальных программ сопровождения и осуществлением совместных с

родителями и детьми коррекционно-развивающих мероприятий.

4 этап связан с оценкой эффективности социально-психологического сопровождения семьи, воспитывающей детей с ОВЗ, внесение коррективов [5].

Основными направлениями социально-психологического сопровождения семьи, воспитывающей детей с ОВЗ являются:

- психологическое консультирование: оказание помощи родителям в преодолении эмоциональных трудностей, снижении уровня стресса, принятии диагноза ребенка, развитии позитивного самовосприятия;
- психотерапия: работа с эмоциональными и поведенческими проблемами ребенка и членов семьи, включая индивидуальную, семейную и групповую психотерапию;
- социальная поддержка: предоставление информации о правах и льготах, помощь в оформлении необходимых документов, организация групп взаимопомощи и волонтерской поддержки;
- педагогическая поддержка: консультирование родителей по вопросам воспитания, обучения и развития ребенка, помощь в выборе образовательного маршрута, организация коррекционно-развивающих занятий;
- информирование и просвещение: проведение лекций, семинаров, тренингов для родителей и специалистов по вопросам воспитания и развития детей с ОВЗ, распространение информационных материалов;
- работа с ближайшим окружением: организация мероприятий, направленных на формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ и их семьям в детских садах, школах, по месту жительства [4].

Основными методами социально-психологического сопровождения семьи, воспитывающей детей с ОВЗ являются:

- диагностические методы: проведение наблюдений, тестирования, анкетирования, беседы и другие;
- информационные методы: информационные стенды, памятки, разработка сайта, собрание;
- консультативные методы: проведение индивидуальных и групповых консультаций, направленных на решение проблем по развитию и воспитанию детей с ОВЗ;
- психотерапевтические методы: тренинги, дискуссии, игротерапия, сказкотерапия, детско-родительские мероприятия, психогимнастика, арт-терапия и другие;
- образовательные методы: тренинги, семинары, мастер-классы, повышающие родительскую компетенцию по вопросам воспитания, развития и реабилитации детей с ОВЗ;
- коррекционные методы: проведение коррекционных занятий с детьми с целью развития у них когнитивных, эмоциональных, социальных навыков;
- методы социальной поддержки: организация групп взаимопомощи для родителей [3].

Представим примерный тематический план проведения мероприятий социально-психологического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ (таблица 1).

Таблица 1

Тематический план проведения мероприятий социально-психологического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ

Тема	Форма работы	Цель	Ответственный
«Знакомство. Наша семья и ребенок с ОВЗ»	Беседа, групповая встреча	Создание благоприятной атмосферы, выявление потребностей	Психолог
«Права детей с ОВЗ и возможности их реализации»	Консультация, встреча с юристом, социальным работником	Информирование родителей по правам и льготам детей с ОВЗ, помощь в оформлении документов	Юрист, соц. работник
«Роль семьи в воспитании детей с ОВЗ»	Групповая дискуссия	Обозначить роль семьи в воспитании ребенка с ОВЗ, обозначить источники поддержки,	Психолог
«Эффективное общение с ребенком с ОВЗ»	Мастер-класс, разбор ситуаций	Укрепление детско-родительских отношений, развитие навыков эффективного взаимодействия	Психолог, педагог
«Развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ»	Семинар-практикум,	Развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ, обучение родителей методам развития общения у детей.	Логопед
«Социальная адаптация ребенка с ОВЗ»	Круглый стол, обмен опытом	Подготовка к посещению школы (детского сада), адаптация к детскому коллективу	Психолог, педагог
«Как снизить тревожность родителей?»	Тренинг упражнения	Снижение уровня стресса, тревожности, развитие навыков саморегуляции	Психолог

«Подведение итога»	Групповая встреча, рефлексия	Определение эффективности работы, определение дальнейших перспектив	Психолог-педагог
-----------------------	---------------------------------	--	------------------

Таким образом, социально-психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ является необходимым условием успешного развития и социальной интеграции ребенка, а также поддержания психологического благополучия семьи. Она помогает родителям успешно справиться с проблемами воспитания, обучения, развития и реабилитации детей с ОВЗ, а также дает возможность поддержать их в трудной жизненной ситуации.

Литература:

1. Асламазов, Л. А. Воспитываем ребенка с ограниченными возможностями здоровья : методическое пособие для родителей / Л. А. Асламазова, Д. Г. Коблева, А. Н. Сафонова ; под редакцией Л. А. Асламазовой. – Майкоп, 2019. – 108 с.
2. Вялова, Н. В. Модель психолого-педагогического сопровождения семей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья на базе детского сада / Н. В. Вялова, Л. В. Красильникова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – № 6. – С. 4-5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-semey-doshkolnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-na-baze-detskogo-sada> (дата обращения: 15.09.2025).
3. Жимаева, Е. М. Социально-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях дошкольной образовательной организации / Е. М. Жимаева // ИСОМ. – 2019. – № 6-1. – С. 32-39. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-roditeley-vospityvayuschih-detey-s-ovz-v-usloviyah-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 15.09.2025).
4. Красильникова, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с особыми образовательными потребностями / Л. В. Красильникова, Н. В. Вялова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 178-181. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-doshkolnikov-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnoyami> (дата обращения: 15.09.2025).
5. Трофимова, Е. В. Деятельность специалиста по работе с семьей в системе социально-психологической поддержки семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Трофимова, И. Б. Цилюгина, А. В. Хабарова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2023. – № S11 (68). – С. 131-137. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-spetsialista-po-rabote-s-semey-v-sisteme-sotsialno-psihologicheskoy-podderzhki-semey-vospityvayuschih-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 15.09.2025).

Об авторе:

Чукмарова Люция Федаиевна, кандидат психологических наук, доцент, Набережночелнинский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Набережные Челны, Россия, lux61@yandex.ru

About the author:

Lucia F. Chukmarova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 378.147:378.661:616-006

Чураков И.В.

Персонализированное инклюзивное образование в условиях цифровизации (на примере кафедры онкологии ФГБОУ ВО ИГМА Минздрава России)

За пятилетний период с 2019 по 2025 гг. образовательный процесс в мировой практике был вначале перестроен на дистанционный, а затем и на гибридный формат, в котором успешно сочетались и традиционные, и дистанционные технологии. Аналогичное становление происходило и на кафедре онкологии. С 2019 года образовательный процесс был переведен в дистанционный формат, в постковидный период (с 2022 по 2024 гг.) организовано смешанное обучение, представленное вначале асинхронными гибридными методиками, а с сентября 2024 года синхронным гибридным форматом, который обеспечил персонализированный, инклюзивный и непрерывный подходы, без ущерба образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровизация, синхронные гибридные методики, цифровая кафедра.

Ivan V. Tchurakov

Personalized Inclusive Education in the Context of Digitalization (on the Example of the Department of Oncology, FSBEI HE IGMA of the Ministry of Health of Russia)

For a five-year period from 2019 to 2025 the educational process in world practice was first reorganized into a remote, and then into a hybrid format, in which both traditional and remote technologies were successfully combined. A similar formation took place at the Department of Oncology. Since 2019, the educational process has been transferred to a distance format, in the post-like period (from 2022 to 2024), mixed training has been organized, presented first by asynchronous hybrid methods, and from September 2024 by a synchronous hybrid format, which provided personalized, inclusive and continuous approaches, without prejudice to the educational process.

Keywords: digitalization, synchronous hybrid techniques, digital department.

Образовательный процесс в современных условиях сейчас сложно представить без активного пользования цифровыми технологиями, которые с одной стороны делают его более трудоемким, с другой, более адаптированным для обучающихся, особенно для людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья [1]. В своем развитии современная педагогика совершила огромный скачок за период с 2019 по 2024 годы. В эту пятилетку обучение было вначале перестроено на дистанционный, а затем и на гибридный форматы, в которых успешно сочетались традиционные и дистанционные технологии [2; 3].

Подобное развитие педагогических методик и технологий происходило и на кафедре онкологии. С 2019 года, во время пандемии, вызванной коронавирусом, мы организовали вебинарные комнаты в программе Skype и образовательный процесс стал дистанционным. В постковидный период с 2022 по 2024 годы смешанное обучение было представлено асинхронными гибридными методиками с I по IV уровни, представленные активным использованием веб-поддержки и массового открытого онлайн-курса (MOOK по теме «Рак молочной железы») [5; 6]. А уже с сентября 2024 года начали активно применяться синхронные гибридные технологии, посредством активного использования вебинарных комнат, организованных на платформе МТС-Линк, позволяющие отсутствующим обучающимся не терять контакт со своей группой и преподавателем посредством онлайн-присутствия на занятии [4].

Цель и задачи. Основной целью нашей работы является оценка эффективности внедрения современных синхронных гибридных методик в образовательный процесс, позволивших обеспечить персонализированный подход к каждому обучающемуся.

Материалы и методы. Доступные условия образовательной среды на кафедре онкологии обеспечиваются посредством установки мультимедийных систем во всех учебных комнатах. Мультимедийная система включает в себя ноутбук, мультимедийный проектор (и/или телевизор), hdmі-сплиттер и несколько мониторов с диагональю от 24 до 32 дюймов, позволяющих продублировать изображение с ноутбука на весь периметр учебной комнаты. Более того, во всех учебных комнатах обеспечен стабильный доступ к сети Internet, посредством репитера, который позволил превратить учебные комнаты в вебинарные, а саму кафедру в цифровую.

В настоящее время нами проводится с 2021 года массовое проспективное исследование на генеральной

совокупности, включающей обучающихся дисциплине «Онкология, лучевая терапия» на 5 курсе педиатрического и 6 курса лечебного факультетов. Исследование проводится в формате сквозного, массового анонимного анкетирования по разработанной и регулярно актуализируемой анкете-опроснику.

Разработанная нами анкета-опросник состоит из 4 вопросов:

- 1) Насколько Вы удовлетворены содержанием дисциплины в целом?
- 2) Насколько Вы удовлетворены стилем преподавания?
- 3) Как Вы оцениваете качество предложенных методических материалов?
- 4) Насколько Вы удовлетворены использованием преподавателем активных и интерактивных методов обучения. В 2024 году отдельно оценивалась возможность оффлайн-онлайн подключения.

Все вопросы имеют бальную систему оценивания от 1 до 10, где 1 – минимальный, а 10 – максимальный балл. После завершения сквозного, сплошного, анонимного полученные данные сводились в единую с вычислением средних величин результатов по курсам.

Полученные результаты представлены в формате таблиц.

При ответе на вопрос «Насколько Вы удовлетворены содержанием дисциплины в целом?» нами получены следующие данные.

Таблица 1

Удовлетворенность содержанием дисциплины «Онкология, лучевая терапия» студентами педиатрического и лечебного факультетов

Анализируемый год	5 курс педиатрического факультета	6 курс лечебного факультета
2021	9,54	9,57
2022	9,72	9,49
2023	9,59	9,34
2024	9,57	9,38
2025	9,81 (p<0,001)	9,75 (p<0,001)
Темп роста	+ 102,83%	+ 101,88%

Таким образом, с ростом технических возможностей кафедры, улучшается и доступность подачи материала в условиях образовательной среды, что позволяет преподавательскому составу успешно внедрять современные образовательные, в том числе и инклюзивные практики в образовательный процесс, что и находит свое отражение в субъективном мнении обучающихся.

При ответе на вопрос «Насколько Вы удовлетворены стилем преподавания?» получены следующие результаты

Таблица 2

Удовлетворенность стилем преподавания дисциплины «Онкология, лучевая терапия» студентами педиатрического и лечебного факультетов

Анализируемый год	5 курс педиатрического факультета	6 курс лечебного факультета
2021	9,74	9,61
2022	9,77	9,44
2023	9,58	9,50
2024	9,59	9,51
2025	9,76	9,81 (p<0,001)
Темп роста		+ 102,08%

Достоверной разницы показателя среди обучающихся 5 курса педиатрического факультета не выявлено, но хочется отметить, что значение, достигнутое в 2025 году, оказалось сопоставимым с уровнем 2022 года, когда на кафедре в постковидный период возникли асинхронные гибридные методики. В тоже время показатель среди обучающихся 6 курса лечебного факультета был достоверным, что, скорее всего, объясняется технической составляющей образовательной среды, которая позволила персонализировать стиль преподавания к обучающимся.

При ответе на вопрос «Как Вы оцениваете качество предложенных методических материалов?» нами были получены следующие сведения.

Таблица 3

Оценка качества предлагаемых материалов по дисциплине «Онкология, лучевая терапия» студентами педиатрического и лечебного факультетов

Анализируемый год	5 курс педиатрического факультета	6 курс лечебного факультета
2021	9,34	9,58

2022	9,64	9,41
2023	9,47	9,52
2024	9,54	9,48
2025	9,72 (p<0,001)	9,72 (p<0,001)
Темп роста	+ 104,07%	+ 101,46%

Достоверная разница показателя среди обучающихся обоих факультетов обусловлена, по всей видимости, тем, что обучающимся было интересно изучение современного и актуального материала.

При ответе на вопрос «Насколько Вы удовлетворены использованием преподавателем активных и интерактивных методов обучения?» за анализируемый период получена следующая информация.

Таблица 4

Удовлетворенность использованием преподавателем активных и интерактивных методов обучения при изучении дисциплины «Онкология, лучевая терапия» студентами педиатрического и лечебного факультетов

Анализируемый год	5 курс педиатрического факультета	6 курс лечебного факультета
2021	9,26	9,30
2022	9,41	9,27
2023	9,43	9,27
2024	9,52	9,51
2025	9,85	9,86 (p<0,001)
Темп роста	+106,37%	+ 106,02%

Следовательно, широкое использование активных, интерактивных и цифровых технологий в преподавательской деятельности начало находить свое положительное отражение в мнении обучающихся, их заинтересованности в изучении дисциплины и росте среднего балла по курсу: так средний балл среди обучающихся 5 курса педиатрического факультета по дисциплине достоверно вырос с 4,33 в 2021-м году, 4,38 в 2022-м году, 4,47 в 2023-м году и до 4,5 в 2024 году. В 2025 году на фоне активного применения синхронных гибридных методик в образовательном процессе средний балл остался на том же уровне (4,51, +104,16%, p<0,001). При этом возможность онлайн-присутствия на занятиях была положительно воспринята обучающимися (9,92 балла из 10,0 возможных). По 6 курсу лечебного факультета наметилась аналогичная тенденция: средний балл по курсу вырос с 4,40 (в 2021 году), 4,45 (в 2022-м году), 4,61 (в 2023-м году), 4,63 (в 2024 году) до 4,66 (в 2025-м году), соответственно (+ 105,91%, p<0,001). Возможность синхронного гибридного обучения обучающимися на 6 курсе лечебного факультета была также воспринята положительно (9,81 из 10,0 возможных баллов).

Вызывает интерес показатель по очным отработкам пропущенных практических и/или семинарских занятий. В 2024 году этот показатель среди студентов 5 курса педиатрического факультета составил 62 случая на 100 студентов. В 2025 году с учетом возможности виртуального присутствия количество очных отработок составило 4(!) случая, на подключения пришлось 120, т.е. в среднем 1,2 занятия на 1 обучающегося в формате онлайн, что не критично.

В тоже время в 2024 году на студентов 6 курса лечебного факультета пришлось 231 очная отработка на 300 обучающихся. При использовании синхронных гибридных технологий зафиксировано всего 58 очных отработок на 330 студентов. При этом количество случаев виртуального присутствия на практических/ семинарских занятиях составило 612 на 330 обучающихся, т.е. 1,85 занятия на обучающегося в онлайн формате (что также не критично).

Следовательно, синхронные гибридные методики никак не отразились на значении среднего балла по факультетам в целом, кратно сократили количество очных отработок практических занятий, повысили количество случаев онлайн-присутствия, что может свидетельствовать о том, что даже при непосещении занятия в очном формате у обучающегося всегда есть возможность подключения к вебинарной комнате и успешного освоения темы, что и обуславливает персонализированный подход.

Таким образом, планомерный переход от традиционных, очных форм обучения к синхронным, гибридным методикам в условиях тотальной цифровизации кафедр обуславливает наглядность, активное как предоставление актуальных современных данных, так и возможность их передачи для самостоятельной работы обучающихся, индивидуализированный подход к обучающимся, инклюзивность, доступность за счет синхронного онлайн-офлайн компонента и непрерывность, кратно сокращая очные отработки занятий, что в свою очередь снижает нагрузку на преподавателя, практически не оказывая влияния на итоговый средний балл успеваемости освоения дисциплины.

Литература:

1. Голубинская, А. В. Цифровая педагогика : учебное пособие / А. В. Голубинская, В. А. Демарева. – Нижний Новгород : Нижегородский госуниверситет, 2021. – 64 с.

2. Дедюхин, Д. Д. Дистанционное обучение в системе высшего образования : проблемы и перспективы /Д. Д. Дедюхин, А. А. Баландин, Е. И. Попова // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 – № 5 – С. 1-11.
3. Соловова, Н. В. Цифровая педагогика : технологии и методы : учебное пособие // Н. В. Соловова. – Самара : Издательство Самарского университета, 2020. – 128 с.
4. Чураков, И. В. Цифровая кафедра : организация, практика, первый опыт / И. В. Чураков, С. В. Батов // Актуальные вопросы современного медицинского образования : традиции и инновации : материалы IV Международной научно-практической конференции. – Ижевск, 2024. – С. 169-174.
5. Чураков, И. В. Реализация смешанного обучения в постковидный период на примере кафедры онкологии ФГБОУ ВО ИГМА МЗ РФ / И. В. Чураков, В. М. Напольских, С. В. Батов // Актуальные вопросы современного медицинского образования : совершенствование подготовки медицинских кадров : материалы III научно-практической международной конференции. – Ижевск, 2022. – С. 169-174.
6. Чураков, И. В. Массовый открытый онлайн-курс «Рак молочной железы» / И. В. Чураков, В. М. Напольских // Труды Ижевской государственной медицинской академии : сборник научных статей. – Ижевск, 2022. – Том 60. – С. 182-183.

Об авторе:

Чураков Иван Валерьевич, ассистент, ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия Минздрава России», г. Ижевск, Россия, ivtch@mail.ru

About the author:

Ivan V. Tchurakov, Assistant, Izhevsk State Medical Academy of the Ministry of Health of the Russian Federation, Izhevsk, Russia

УДК 376

Шахова Б.И., Феденишина Л.А.

Психолого-педагогические проблемы развития личности детей с особыми образовательными потребностями в системе инклюзивного образования

В статье рассматриваются психолого-педагогические проблемы развития личности детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в условиях инклюзивного образования. Анализируются ключевые трудности личностного развития: социальная интеграция, мотивация, эмоциональное благополучие. Раскрываются условия успешного преодоления этих проблем через создание адаптированной образовательной среды, работу междисциплинарной команды и психолого-педагогическое сопровождение. Особое внимание уделяется деятельности учителя-дефектолога как координатора адаптационного процесса. Статья подчеркивает, что эффективная инклюзия способствует не только академическим успехам, но и гармоничному личностному становлению ребенка с ООП.

Ключевые слова: особые образовательные потребности (ООП), инклюзивное образование, развитие личности, психолого-педагогическое сопровождение, социальная интеграция, адаптация, индивидуальный образовательный маршрут, эмоциональный интеллект.

Bogdana I. Shakhova, Liudmila A. Fedinishina

Psychological and Pedagogical Problems of Personality Development of Children with Special Educational Needs in the System of Inclusive Education

The article discusses the psychological and pedagogical problems of personality development of children with special educational needs (SEN) in the context of inclusive education. The key difficulties of personal development are analyzed: social integration, motivation, emotional well-being. The conditions for successful overcoming of these problems through the creation of an adapted educational environment, the work of an interdisciplinary team and psychological and pedagogical support are revealed. Special attention is paid to the activities of a teacher-defectologist as a coordinator of the adaptation process. The article emphasizes that effective inclusion contributes not only to academic success, but also to the harmonious personal development of a child with SEN.

Keywords: social educational needs (SEN), inclusive education, personality development, psychological and pedagogical support, social integration, adaptation, individual educational route, emotional intelligence.

Современная система образования выполняет не только функцию передачи знаний, но и играет ключевую роль в формировании личности обучающегося. Особую сложность и значимость этот процесс приобретает в отношении детей с особыми образовательными потребностями (ООП), для которых образовательная среда становится критически важным пространством для социальной интеграции, развития самооценки и формирования жизненных компетенций [2; 5]. Инклюзивный подход, предполагающий совместное обучение детей с нормотипичным развитием и их сверстников с ООП, выдвигает на первый план задачу успешной адаптации, которая является фундаментом для полноценного личностного развития [3]. Однако этот процесс сталкивается с рядом системных психолого-педагогических проблем, требующих комплексного решения.

Основные психолого-педагогические проблемы развития личности в инклюзивном контексте.

1. Проблема социальной интеграции и принятия.

Для ребенка с ООП школа становится не только образовательным, но и ключевым социальным институтом. Основной трудностью является не просто физическое присутствие в классе, а полноценное включение в социальную жизнь коллектива.

Без целенаправленного формирования толерантной среды, основанной на взаимном уважении, возникает риск изоляции ребенка, что негативно сказывается на его самоидентификации и личностном росте.

2. Эмоциональные трудности и стресс.

Адаптация к новой среде, необходимость соответствовать учебным требованиям и налаживать коммуникацию со сверстниками часто провоцируют у детей с ООП высокую тревожность, неуверенность в себе и эмоциональное напряжение [1]. Это может блокировать не только учебную деятельность, но и весь процесс личностного развития.

3. Недостаток индивидуального подхода в условиях массового образования.

Несмотря на провозглашенные принципы инклюзии, в реальной практике педагогам массовых школ крайне сложно учитывать специфические потребности каждого ребенка с ООП. Без индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) и адаптации методов обучения такие дети либо недополучают поддержки, либо сталкиваются с завышенными требованиями, что тормозит раскрытие их личностного потенциала [4].

4. Мотивационный кризис и выученная беспомощность.

Неудачи в учебной деятельности и трудности социального взаимодействия могут привести к преобладанию внешней мотивации (избегание неудач) над внутренней (познавательный интерес, стремление к развитию). У ребенка может сформироваться выученная беспомощность — устойчивое убеждение в своей неспособности что-либо изменить, что является серьезным барьером для развития самостоятельной и инициативной личности [6].

5. Противоречия во взаимодействии семьи и школы.

Несогласованность действий педагогов и родителей в вопросах воспитания и развития ребенка с ООП создает для него ситуацию двойных стандартов. Если школа ориентирована на развитие самостоятельности, а семья — на гиперопеку, это препятствует формированию целостной и гармоничной личности [7].

Возможные пути решения проблемы.

1. Создание комплексной системы психолого-педагогического сопровождения.

Ядром этой системы является междисциплинарная команда (учитель-дефектолог, педагог-психолог, логопед, тьютор), которая проводит диагностику, разрабатывает и реализует ИОМ, оказывает постоянную поддержку ребенку. Ключевая роль отводится учителю-дефектологу как координатору адаптационного процесса. Систематическая коррекционно-развивающая работа позволяет своевременно выявлять и преодолевать возникающие трудности.

2. Развитие эмоционального интеллекта и создание поддерживающей атмосферы.

Целенаправленная работа по развитию навыков саморегуляции, стрессоустойчивости и коммуникации у всех участников образовательного процесса помогает снизить тревожность и создать психологически безопасную среду [1]. Тьюторское сопровождение оказывает адресную помощь ребенку непосредственно на уроке, снижая эмоциональное напряжение и способствуя успешной интеграции в учебный процесс.

3. Индивидуализация обучения через гибкие образовательные маршруты

Реализация ИОМ, адаптация учебных материалов и методов оценки позволяют учитывать возможности ребенка, создавая ситуацию успеха и поддерживая его внутреннюю мотивацию. Индивидуальный подход проявляется в дифференциации заданий, использовании специального оборудования и технологий, а также в вариативности форм проведения занятий.

4. Формирование инклюзивной культуры и толерантности.

Систематическая работа с нормотипичными сверстниками и их родителями направлена на воспитание эмпатии, готовности к сотрудничеству и принятию индивидуальности другого. Проведение совместных мероприятий, тренингов общения и интегрированных уроков способствует созданию естественной среды для социального взаимодействия и обогащает личный опыт всех детей.

5. Тесное сотрудничество с семьей.

Создание единого воспитательного пространства через регулярное взаимодействие, просвещение родителей и их вовлечение в образовательный процесс позволяет согласовать цели и методы развития личности ребенка. Проведение родительских собраний, индивидуальных консультаций и совместных проектов способствует

формированию единого подхода к развитию ребенка с ООП.

Таким образом, развитие личности ребенка с особыми образовательными потребностями в системе инклюзивного образования представляет собой комплексную психолого-педагогическую проблему. Ее успешное решение лежит не в плоскости формального включения, а в целенаправленном создании условий для полноценной адаптации, социальной интеграции и раскрытия личностного потенциала. Ключевыми факторами являются гибкость образовательной системы, готовность педагогов к работе в инклюзивной среде, деятельность междисциплинарной команды специалистов и партнерские отношения с семьей. Только при интеграции усилий всех участников образовательного процесса можно говорить о формировании гармоничной, самостоятельной и социально ответственной личности, способной к полноценной жизни в обществе.

Литература:

1. Алехина, С. В. Философские и методологические основы инклюзивного образования : учебное пособие для вузов / С. В. Алехина, А. Ю. Шеманов. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 268 с.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 332 с.
3. Михальчи, Е. В. Инклюзивное образование : учебник и практикум для вузов / Е. В. Михальчи. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 172 с.
4. Специальная педагогика : учебник для вузов / Л. В. Мардахаев [и др.] ; под редакцией Л. В. Мардахаева, Е. А. Орловой. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 448 с.
5. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 2008. – 464 с.
6. Эльконин, Д. Б. Психология развития / Д. Б. Эльконин. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 384 с.
7. Асмолов, А. Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 523 с.

Об авторах:

Шахова Богдана Игоревна, студент, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, dana.smiley555@gmail.com

Фединишина Людмила Алексеевна, преподаватель, ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж», г. Краснодар, Россия, luda250996@mail.ru

About the authors:

Bogdana I. Shakhova, Student, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

Liudmila A. Fedinishina, Lecturer, Krasnodar Pedagogical College, Krasnodar, Russia

УДК 376.112.4

Яхьяева А.Х.

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

В статье рассматриваются теоретические основы и современные практики психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ОВЗ, подчеркивается его роль в обеспечении гармоничного развития, адаптации к школе и успешной социализации. Анализируются задачи и методы сопровождения, включая диагностику, разработку индивидуальных образовательных программ, коррекционно-развивающие и профилактические мероприятия. Особое внимание уделяется роли тьютора и междисциплинарного взаимодействия специалистов, а также важности индивидуального подхода и создания ситуации успеха для каждого ребенка. социальной жизни.

Ключевые слова: младший школьный возраст, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, тьютор, обучение.

Amina Kh. Yakhyaeva

Psychological and Pedagogical Support for Younger Schoolchildren with Special Needs

The article examines the theoretical foundations and modern practices of psychological and pedagogical support for younger schoolchildren with special needs, emphasizing its role in ensuring harmonious development, school adaptation, and successful socialization. The tasks and methods of support are analyzed, including diagnostics, development of individualized educational programs, corrective and developmental activities, and preventive measures. Special attention is given to the role of the tutor and interdisciplinary interaction of specialists, as well as the importance of an individual approach and creating a situation of success for each child.

Keywords: younger school age, psychological and pedagogical support, children with disabilities.

Современное образование все больше ориентировано на инклюзивный подход, что предполагает создание условий для полноценного развития каждого ребенка, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Младший школьный возраст является критическим периодом в формировании личности и учебных компетенций, поэтому особое значение приобретает психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. Его цель — обеспечить гармоничное развитие, адаптацию к школе и успешное включение в образовательный процесс.

В России понятие «сопровождение» к образовательному процессу стало использоваться в 90-е годы XX века. В работах М.Р. Битяновой, Е.И. Казаковой сопровождение рассматривается как образовательная технология. Е.И. Казакова определяет сопровождение как помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. М.Р. Битянова рассматривает сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения [3].

В современном понимании психолого-педагогическое сопровождение – организационная деятельность специалистов в образовательном учреждении, в ходе которого создаются условия для развития и обучения. Основу психолого-педагогического сопровождения составляет взаимодействие специалистов образовательного процесса: социальных педагогов, педагогов-психологов, тьюторов и др., результатом которого становится реализация мероприятий, способствующих прогрессу в развитии детей с ОВЗ.

Цель психолого-педагогического сопровождения детей – создание в рамках образовательного учреждения условий, которые способствовали бы профессиональному и личностному развитию обучающихся с ОВЗ. Задачами психолого-педагогического сопровождения являются сопровождение личностного, интеллектуального, нравственного развития всех категорий обучающихся с ОВЗ; помощь в обучении и социализации учащихся начальной школы с ОВЗ; сопровождение процесса адаптации (в переход в новый класс/группу); диагностика и выявление особенностей развития и обучения; разработка индивидуальных образовательных программ (ИОП); создание условий для эмоциональной и социальной адаптации; формирование мотивации к учебе и развитию самостоятельности; оказание психологической поддержки детям и их родителям; обучение педагогов методикам работы с детьми с ОВЗ [4].

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ОВЗ осуществляется посредством следующих мероприятий: коррекционно-развивающие; профилактико-диагностические; консультативные; образовательные и т.д.

Дети с ОВЗ отличаются разнообразием особенностей, которые могут включать физические, сенсорные, интеллектуальные и эмоционально-личностные недостатки. Их потребности требуют индивидуального подхода,

внимательного отношения и специальных методов обучения. Важно учитывать не только диагноз, но и уровень развития, мотивацию, социальные навыки и эмоциональное состояние каждого ребенка [7].

Задача специалистов по психолого-педагогическому сопровождению заключается в предупреждении трудностей в адаптации и обучении младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, а также в оказании коррекционной помощи в обучении. Они проводят раннюю диагностику перечня препятствий, связанных с восприятием, памятью, вниманием и мотивацией, разрабатывают индивидуальные образовательные маршруты и коррекционные программы. Важной частью работы является мониторинг динамики ученика, регулярная коррекция подходов и методов обучения в сотрудничестве с учителями, логопедами, психотерапевтами и родителями. Специалисты формируют у детей эффективные учебные стратегии, развивают компенсаторные навыки и навыки саморегуляции, а также поддерживают устойчивый интерес к учебе и положительную школьную мотивацию. Кроме того, они работают над созданием дружественной и инклюзивной атмосферы в классе, помогают семье выстраивать системную поддержку и взаимодействие с образовательной общиной [6].

Следует отметить значимость роли тьютора в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся начальной школы с ОВЗ. Тьютор – это педагог, профессиональный наставник, который помогает учащемуся с ОВЗ реализовать индивидуальный образовательный маршрут, тьютор ориентирован на развитие способности самостоятельно учиться.

Основная задача тьютора на начальных этапах обучения - помощь самому ребенку, его родителям, учителю и другим участникам образовательного процесса в адаптации к новой среде, формировании учебных навыков, навыков адаптивного поведения, а затем на следующих этапах - помощь в освоении образовательной программы, по которой учится ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Тьютор организует и координирует индивидуальные и групповые образовательные и развивающие занятия для детей с ОВЗ; осуществляет психолого-педагогическую диагностику и постоянный мониторинг динамики ребенка; сотрудничает с учителями, родителями и другими специалистами (логопедом, дефектологом, педагогом-психологом, медработниками) для комплексной поддержки [9].

В образовательном процессе позиции тьютора, социального педагога, учителя, психолога четко обозначены. Задача тьютора – создать определенную среду, показать ресурсные возможности среды и помочь обучающимся освоить индивидуальную программу образования. Социальный педагог в школе выполняет роль организатора мероприятий, а учитель преподает общеобразовательную программу.

Деятельность тьютора включает следующие компоненты: образовательные данные, которые содержат информацию о направлении программы образования, необходимых компетенциях для ее освоения, показателях физического здоровья; обеспечивает образовательную диагностику, проводит диагностическое тестирование [4].

На занятиях в классе очень важна и необходима помощь тьютора на этапе постановки учителем учебной задачи и принятии ее детьми. Когда учитель работает со всем классом, тьютор вместе с ребенком индивидуально анализирует, что ему нужно сделать. Часто требуется помощь и в решении учебной задачи, выполнения определенного алгоритма действий, иногда и прописыванию этого алгоритма. Это особенно актуально для детей со сниженным уровнем интеллекта, которые в условиях Центра есть в каждом классе. Таким детям для успешного решения учебной задачи просто необходима наглядная опора (таблицы, схемы), которую педагог сопровождения помогает создать ребенку или создает сам, если ребенок не может писать. Без наглядной опоры дети со сниженным интеллектом зачастую не в силах справиться с учебной задачей [2].

Одним из важнейших требований образования для ребенка с ограниченными возможностями здоровья является индивидуальный подход и создание ситуации успеха для ребенка на всех этапах его обучения [7].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ограниченными возможностями здоровья представляет собой динамический, многоуровневый процесс, основанный на тесном взаимодействии педагогов, специалистов и семьи ребенка, требующий совершенствования работы с лицами с ОВЗ. В образовательном пространстве воспитание и обучение детей с ОВЗ является основным условием социализации и обеспечения полноценного участия в жизни общества.

Литература:

1. Inclusive education in universities: Practices and problems / I. V. Muskhanova, F. U. Bazaeva, A. K. Yakhyayeva [et al.] // EurAsian Journal of BioSciences. – 2020. – Vol. 14, No. 1. – P. 2321-2326. – EDN KHFTDE.
2. Баринава, Е. Б. Тьюторское сопровождение обучающихся в системе инклюзивного образования : учебник для вузов / Е. Б. Баринава. – Москва Издательство Юрайт, 2025. – 116 с. – (Высшее образование). – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 42 – URL: <https://urait.ru/bcode/567696/>
3. Бородина, О. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся : учебное пособие / О. Ю. Бородина. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2023. – 73 с. – Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/140168.html>
4. Идуева, Б. Р. Особенности интеллектуального развития младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в процессе учебной деятельности / Б. Р. Идуева, А. Х. Яхьяева // Педагогика и психология в современном мире : сборник материалов Всероссийской научно-практической онлайн-конференции, Махачкала, 18 октября 2023 года. – Махачкала: ООО «Издательство АЛЕФ», 2023. – С. 139-145. – EDN PCJKE.
5. Инклюзивное образование обучающихся с ОВЗ в условиях адаптации образовательного

- пространства : учебное пособие / составители
Е. П. Хвастунова, О. А. Козырева. – Волгоград :
Волгоградский государственный социально-
педагогический университет, «Перемена»,
2021. – 191 с. – Текст: электронный // Цифровой
образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. – URL:
<https://www.iprbookshop.ru/116431.html>
6. Колесникова, Г. И. Специальная психология
и специальная педагогика. Психокоррекция
нарушений развития : учебное пособие для вузов /
Г. И. Колесникова. – 2-е издательство, стереотипное
– Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 215 с. –
(Высшее образование). – Текст: электронный // ЭБС
Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/452045>
(дата обращения: 01.03.2025).
 7. Коррекционная педагогика : основы обучения и
воспитания детей с отклонениями в развитии :
учебное пособие / Б. П. Пузанов, В. И. Селиверстов,
С. Н. Шаховская, Ю. А. Костенкова ; под редакцией
Б. П. Пузанова. – 3-е издание, дополненное –
Москва : Академия, 2015. – 155 с.
 8. Психологическое сопровождение формирования
и развития универсальных учебных действий
учащихся : проект / составитель О. Б. Гильманова,
М. И. Лысенко. – Казань, 2010. – 180 с.
 9. Тюрина И. В. Роль тьютеров в образовании детей
с ограниченными возможностями здоровья /
И. В. Тюрина // Проблемы педагогики. – 2015.
– № 5 (6). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tyuterov-v-obrazovanii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>
 10. Яхьяева, А. Х. Практикум по развитию
интеллектуальных способностей младших
школьников / А. Х. Яхьяева. – Махачкала : ООО
Издательство АЛЕФ, 2023. – 64 с. – EDN JMXGFM.

Об авторе:

Яхьяева Амина Хасановна, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, Россия, amina.sp@mail.ru

About the author:

Amina Kh. Yakhyaeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia

ISSN 2713-2730



9 772713 273002 >