

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XXVI Международный научно-практический форум
студентов, аспирантов и молодых ученых**

**ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА:
СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ**

Материалы X научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 23–24 апреля 2025 г.

Электронное издание

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XXVI Международный научно-практический форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА: СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ

Материалы X научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 23–24 апреля 2025 г.

Электронное издание

Красноярск
2025

Редакционная коллегия:

А.Ф. Гох (отв. ред.)
И.Б. Алирзаева
Н.Г. Иванова
С.В. Шик

П 24 Педагогика и психология развития личностного потенциала: современные практики: материалы X научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 23–24 апреля 2025 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. А.Ф. Гох; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2025. – (Молодежь и наука). – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-751-5

ББК 88.6

ISBN 978-5-00102-751-5

(XXVI Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА»)

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ИХ РЕШЕНИЕ: ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОВЗ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

Бехер Е.В.

СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОММЕНТИРОВАННОГО РИСОВАНИЯ 7

Богданова Н.К., Галимова Е.В.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 11

Буракова Н.В.

ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ АКТИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ) 14

Гартман В.О.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ 17

Гацко А.С., Шарапова Т.В.

АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРЯ СРЕДСТВАМИ СЕНСОМОТОРНОЙ СТИМУЛЯЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 4,5 -5 ЛЕТ 21

Ерлыкова Е.Д.

ДВИГАТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ 2-3 ЛЕТ ПО ПОДГОТОВКЕ ПАЛЬЦЕВ К ОВЛАДЕНИЮ ДАКТИЛОЛОГИЕЙ 24

Костикова И.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 27

Кузьмина М.Н.

ПРИМЕНЕНИЕ ГИПОКСИЧЕСКИ-ГИПЕРКАПНИЧЕСКИХ ДЫХАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В КОМПЛЕКСЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ 31

Мешкова К.П.

ВЫЯВЛЕНИЕ ЗАПРОСА НА ПОДГОТОВКУ ВИДЕОТЕКСТОВ ИЗ УЧЕБНИКА ПО ЧТЕНИЮ НА РУССКОМ ЖЕСТОВОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ 35

Наумова Н.Б., Пословина М.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА ОТ ПЕРВОГО КО ВТОРОМУ УРОВНЮ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ 39

Рудакова А.В., Кадач Л.В., Хавратова К.В.

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ, ДЛЯ КОТОРЫХ РУССКИЙ ЯЗЫК НЕ ЯВЛЯЕТСЯ РОДНЫМ 43

Сиско Н.О., Пономарева О.А., Синявская И.В., Егорова М.В.
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
У ДЕТЕЙ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА..... 46

Чепчугова А.В.
ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2–3-Х КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 49

Чувасова А.А., Маюрова А.С.
АКТУАЛЬНОСТЬ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ
И ДИСЛЕКСИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 52

Раздел II.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Азанова М.В.
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА 56

Ветров Д.О.
ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ОФИСНЫХ СОТРУДНИКОВ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ..... 59

Казыдуб П.Е.
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ
КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ..... 63

Лебедок А.Е.
РАЗВИТИЕ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО РОСТА У ЛИЦ,
СТОЛКНУВШИХСЯ С ПОТЕРЕЙ ЗРЕНИЯ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ 66

Лопатина П.А.
К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ
УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 70

Машкова М.В., Ковба В.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ СКАЗОК
В РАБОТЕ ПЕДАГОГОВ СОПРОВОЖДАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ..... 73

Митчелл П.Е.
К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ 77

Рудакова А.В., Щепина В.С.
ВНЕДРЕНИЕ НЕЙРОИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННУЮ РАБОТУ
С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ..... 80

Сумина Е.В.
АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ:
АКТУАЛЬНОСТЬ, ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ 83

Тарапатова Я.А.
К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЖЕНЩИН
В ПОСЛЕРОДОВОМ ПЕРИОДЕ 87

Токмашов В.В.
МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ УЛУЧШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА
В РАБОЧЕМ КОЛЛЕКТИВЕ 90

Раздел III.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ИНДИВИДУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Беляева К.Д. ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	94
Березина А.П. ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ С МИГРАНТСКОЙ ИСТОРИЕЙ.....	98
Вербицкая С.А. НРАВСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ	104
Герасимова Е.А., Ледяева О.С., Коркина О.К. ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	108
Жданова Т.А. ТЕХНОЛОГИЯ СТОРИТЕЛЛИНГА В ВОСПИТАНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	111
Клюева К.А. МЕТАФОРИЧЕСКИЕ СКАЗКИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ	114
Лапоченко Н.С. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	117
Литовских К.В. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	120
Никандрова А.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ	123
Похабова П.Ф. ОСОБЕННОСТИ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ	126
Топоркова А.С. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	131
Фуряева Т.В. СЕМЬЯ С МИГРАЦИОННОЙ ИСТОРИЕЙ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ: ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД	134
Цепина С.Д. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, НАХОДЯЩИХСЯ В СИТУАЦИИ ДЕПИВАЦИИ	139
Щапова А.П. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ.....	142
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	145
СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ	148

Раздел I.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ИХ РЕШЕНИЕ:
ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ
ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОВЗ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОММЕНТИРОВАННОГО РИСОВАНИЯ

CONTENT OF SPEECH THERAPY WORK ON THE DEVELOPMENT OF COHERENT MONOLOGUE SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH LEVEL III OHR USING COMMENTED DRAWING

Е.В. Бехер

E.V. Bekher

Научный руководитель Г.А. Проглядова
Scientific supervisor G.A. Proglyadova

Общее недоразвитие речи, связная монологическая речь, комментированное рисование, алгоритмические схемы.

В статье рассматривается проблема развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, представлено теоретическое обоснование использования приемов комментированного рисования в коррекционной работе, а также содержание и последовательность этапов этой работы.

General speech underdevelopment, coherent monologue speech, annotated drawing, algorithmic schemes.

The article examines the problem of the development of coherent monologue speech in older preschool children with general speech underdevelopment, provides a theoretical justification for the use of the “commented drawing” method in correctional work, as well as the content and sequence of its stages.

Связная речь «вбирает» в себя весь ход речевого развития ребенка и требует особого внимания в дошкольном возрасте. В логопедической практике с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (далее ОНР), развитие связной речи, ввиду особенностей структуры дефекта, является особенно важным, крайне сложным процессом, требующим длительной, тщательной, кропотливой работы специалистов, родителей и самого ребёнка.

Дети 5-6 лет с ОНР III уровня испытывают значительные затруднения в планировании содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Фрагментарность изложения, пропуски значимых деталей сюжета, а также нарушение логико-временной последовательности и причинно-следственных связей отчетливо проявляются в детских монологах. Невозможность четкого

изложения целостного текста обусловлена ограниченностью словарного запаса, недостаточностью используемых языковых средств, а также отставанием в развитии словесно – логического мышления и планирующей функции речи [2, с. 40]. Поэтому в обучении таких детей рассказыванию велико значение вспомогательных средств, наглядных опор. В их числе учеными и методистами выделены и апробированы мнемотаблицы, пиктограммы, графические планы, серии сюжетных картинок и др. [6, с. 258].

В коррекционном обучении детей связной речи мы используем комментированное рисование - прием, описанный М.Ф. Фомичевой, как создание рисунка в определенной последовательности с одновременным комментированием [5, с. 68]. Выстраивая последовательную систему работы с использованием приема, мы опирались на рекомендации Т.Б. Филичевой, А.В. Соболевой по обучению рассказыванию дошкольников с отклонениями в речевом развитии и предложенный ими прием оречевления выполняемой серии действий в процессе игровых ситуаций. Эта деятельность предполагает предъявление сначала взрослым 2-3-4-ступенчатых инструкций детям, а затем составление инструкций самими детьми. Подразумевается постепенное увеличение цепочки заданий и включение слов, уточняющих характер выполняемых действий, переход от составления простых предложений по моделям к составлению сложносочиненных и сложноподчинённых предложений, от умения составить предложения по демонстрации действий до объединения их в короткие рассказы [4, с. 11].

Используемая нами система работы предусматривает постепенный переход от наиболее доступной диалогической формы речи к более сложной, монологической через использование комментированного рисования, как процесса оречевляемых практических последовательных действий, и вспомогательных средств - алгоритмических схем в качестве графического плана будущего рассказа. Необходимость применения схем опирается на результаты исследований А.А. Запуниди о том, что подавляющее большинство (87%) детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня не сопровождают свое рисование речью. Исследователем доказана прямая зависимость включения речи в изобразительную деятельность от наличия изобразительного замысла - если у ребенка нет плана будущего рисунка, то и речь не включается в деятельность [1, с. 126].

Важное значение имеют также вопросы логопеда, предполагающие переход от комментирования детьми выполняемых действий к рассказу о том, в какой последовательности изображают тот или иной предмет, какой материал используют для рисования, что еще собираются нарисовать, как будут рисовать и т.п. При этом вопросы имеют ведущее значение в начале работы по каждому этапу и используются лишь при необходимости по завершении его.

Система работы включает три этапа. В предварительной работе детей знакомят с комментированным рисованием. Логопед на глазах у детей схематически зарисовывает предмет, сопровождая действия речью, затем, с помощью вопросов, привлекает детей к комментированию своих действий.

Первый этап реализуется в процессе непосредственной изобразительной деятельности самих детей и предполагает постепенный переход от комментирования взрослым действий детей к комментированию ими собственной деятельности. Учитывая отставание в развитии графических навыков у детей с ОНР, рисование на логопедических занятиях не преследует художественных целей, не требует техничности, деятельность строго ограничена по времени (не более 10 минут), поэтому рисунки просты, выполняются быстро, схематически, графическими материалами.

Вначале, используя «прием комментирующей речи взрослого», детей учат пользоваться алгоритмической схемой в сопровождении речи логопеда, который, по ходу рисования последовательно рассказывает о действиях ребенка, подводит итог завершенному изображению [3, с. 10]. Далее ребенку предлагается рассказывать самому. Его речь опирается на восприятие алгоритмической схемы и процесс рисования по ней по принципу «нарисовал – проговорил». Детям предлагаются элементарные рисунки и схемы к ним, включающие не более трех простых операций, о которых можно рассказать простыми фразами. В процессе рисования ребенок отвечает на вопросы логопеда о том, какое действие выполнил только что. Затем предъявляемые вопросы требуют ответа более развернутыми предложениями: «Что ты сейчас нарисовал красным карандашом? А как ты его нарисовал?». Используется прием «комментирующей линии», когда ребенок описывает работу над деталями - длиной линий, их формой и придаваемым конкретным очертаниям [3, с. 17]. Затем выполняются рисунки, включающие до 5-6 шагов и требующие более сложных действий и объяснений.

На втором этапе деятельность дополняется рассказом о процессе рисования в условиях непосредственного созерцания его продукта. По завершению рисунка алгоритмическая схема убирается, в роли наглядной опоры выступает готовый рисунок. В данном случае ребенок уже не может видеть по отдельности всех элементов выполненной работы, но воспринимает законченную работу. Логопед вопросами направляет последовательность рассказа ребенка: «Помнишь, с чего ты начал рисовать домик? А что ты нарисовал на нем?».

На третьем, завершающем этапе ребенку предлагается готовая схематичная картинка. Его задача - выделить необходимые этапы работы, отразив их в предваряющей речи, а затем в рисунке по схеме «проговорил - нарисовал». Глядя на картинку, ребенок рассказывает о том, что он намеревается рисовать и в какой последовательности, а затем, зарисовывает каждую операцию. Вопросы логопеда предъявляются в контексте: «Что ты нарисуешь сначала? Что потом? Что нужно нарисовать еще?». В начале этого этапа ребенку предлагаются картинки, не требующие большого количества изобразительных действий, впоследствии задание усложняется, рисунок включает все больше элементов. Работа завершается общим рассказом о том, как создавался рисунок.

Представленная система основана на постепенном усложнении речевых высказываний – от элементарных коротких ответов, связанных с конкретной

наглядной ситуацией до развернутых повествований. Практика ее использования доказывает, что детская речь, опирающаяся на наглядное восприятие, связанная с конкретной наглядной ситуацией или непосредственной практической деятельностью, представляет собой более логичные развернутые высказывания.

Библиографический список

1. Запуниди, А.А. Особенности изобразительной деятельности у детей с разным уровнем замысла в рисунке/ А.А. Запуниди // Национальный психологический журнал. 2013. № 1 (9). – С. 121–126.

2. Коршикова, Е.В. Выявление особенностей смыслового программирования связных текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / Е. В. Коршикова, Л. А. Брюховских // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Электронный ресурс, Красноярск, 14 мая 2020 года / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2020. – С. 39-41.

3. Микляева, Н.В. Комментированное рисование в детском саду : методическое пособие / Н.В. Микляева. – Москва : Сфера, 2010. – 122 с. : ил., табл.

4. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника: Методическое пособие с иллюстрациями / Т.Б. Филичева, А.В. Соболева. – Екатеринбург: Изд-во «ЛИТУР», 2000. – 80 с.

5. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения : Практикум по логопедии / М.Ф. Фомичева. – Москва : Просвещение, 1989. – 238 с.

6. Чемезова Е.О., Проглядова Г.А. Проблема развития связной описательной речи у детей в старшем дошкольном возрасте с общим недоразвитием речи III уровня // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых. 2020. № 8. – С. 257-259.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

MODERN METHODS OF CORRECTING
THE SYLLABIC STRUCTURE OF WORDS IN PRESCHOOL CHILDREN
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Н.К. Богданова, Е.В. Галимова

N.K. Bogdanova, E.V. Galimova

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Scientific adviser L.A. Bruhovskih

Слоговая структура слова, общее недоразвитие речи, дошкольник, информационно-коммуникационные технологии, мультимедиа.

В статье рассматриваются современные подходы к коррекции слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Представлен обзор традиционных методик, а также мультимедийных и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в логопедической практике. Обоснована эффективность сочетания традиционных и современных методов, позволяющих повысить мотивацию, вовлечённость ребёнка и качество коррекционного процесса. Особое внимание уделено роли мультимедийных приложений в развитии слоговой структуры слова и условиям их использования с учётом возрастных и санитарных норм.

Syllabic word structure, general speech underdevelopment, information and communication technologies (ICT), multimedia.

The article explores modern approaches to correcting the syllabic structure of words in preschool children with general speech underdevelopment (GSU). It provides an overview of traditional methods as well as multimedia and information and communication technologies (ICT) used in speech therapy practice. The effectiveness of combining traditional and modern methods is substantiated, as this integration helps increase children's motivation, engagement, and the overall quality of the correctional process. Special attention is given to the role of multimedia applications in the development of syllabic structure and the conditions for their use, considering age-specific and sanitary norms.

Коррекция слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) является одной из ключевых задач в логопедической практике. Современные лингвистические исследования подтверждают, что слоговая структура слова – одна из наиболее сложных тем в фонетике. Под этим понятием понимается расположение и взаимосвязь слогов внутри слова. Так, Маркова А. К. [3] утверждает, что слоговая структура слова – это умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации; она представляет собой кинетическую артикуляционную программу, на усвоение которой влияют те компоненты, которые содержатся в самой слоговой структуре.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Стойкое искажение слоговой структуры слова у дошкольника является симптомом глубокого нарушения фонематического восприятия, что свидетельствует о наличии ОНР, по мнению Ткаченко Т.А. [5]. На протяжении многих лет специалисты разрабатывали эффективные методики коррекции слоговой структуры, учитывающие особенности детей с ОНР. Среди них выделяются работы таких авторов как Филичева Т.Б., Маркова А.К., Агранович З.Е., Ткаченко Т.А. и других. В традиционных методах коррекционной работы над слоговой структурой слова этих авторов можно выделить общие принципы: поэтапность и системность. Коррекционная работа строится последовательно, от простых слоговых структур к более сложным, с закреплением на каждом этапе. Сенсорно-моторная опора. Используются двигательные подкрепления и зрительные схемы. Принцип учета ведущей деятельности. Упражнения подаются в игровой форме. Формирование осознанности структуры слова. Дети учатся различать слова по количеству слогов, понимать разницу между длинными и короткими слогами.

В работе принимается во внимание психофизиологическая база слоговой структуры речи: слухоритмические координации. Послоговое проговаривание сопровождается ритмическими движениями. Схематизация и другие наглядно-зрительные опоры. Использование схем и визуальных символов облегчает понимание структуры слова. Формирование слухового восприятия и фонематических процессов, умения различать и воспроизводить слоги, слова с правильным звучанием. Традиционные методики коррекции слоговой структуры слова остаются актуальными, именно они составляют основу для современных подходов.

Введение ИКТ и мультимедийных средств на современном этапе только дополняет и расширяет потенциал традиционных методов, но не должно полностью их заменять. ИКТ – это совокупность современных технических средств и программных решений, обеспечивающих обработку, хранение и передачу информации [6]. Мультимедийные технологии – это один из видов ИКТ, представляющий собой интеграцию различных форм информации: текста, звука, графики, видео и анимации [4]. Современные исследования подтверждают, что ИКТ эффективно поддерживают коррекцию речи у дошкольников с ОНР. Так, Васильева В.С. и Селенкова А.А. [1] в своем исследовании отмечают хорошие результаты, у детей из экспериментальной группы, занимавшихся с применением ИКТ. Крежевских О.В., Юдина В.А., Михайлова А.И. представили цифровую игру, которая тренирует навыки деления слов на слоги и определения ударного слога [2]. Авторы подчеркивают, что использование ИКТ повышает мотивацию и способствует формированию слоговой структуры слова.

Использование мультимедийных технологий является лишь частью занятия и должно грамотно сочетаться с классическими приёмами коррекционной работы. При этом важно учитывать санитарно-гигиенические нормы. Согласно требованиям, СанПиН 2.4.3648-20, для детей 5–6 лет продолжительность

взаимодействия с гаджетом не должна превышать 15 минут, для детей 6–7 лет – не более 20 минут с обязательными перерывами.

Современные мультимедийные приложения, такие как Мерсибо, Логопед Плюс, Логомир, Игры от Тигры, предлагают интерактивные упражнения для развития речи у дошкольников с ОНР. Эти платформы содержат задания, способствующие формированию различных сторон речевой деятельности, в том числе и слоговой структуры слова.

Дети с ОНР могут демонстрировать снижение мотивации, утомляемость, а в случае неуспеха – негативизм и отказ от выполнения заданий. Использование ИКТ позволяет логопеду адаптировать занятия под особенности ребёнка, повышать мотивацию, поддерживать интерес, снизить утомляемость и делать процесс увлекательным и эффективным. Мультимедийные задания можно применять как на занятиях, так и дома, вовлекая родителей в коррекционную работу.

Библиографический список

1. Васильева В.С., Селенкова А.А. К вопросу об использовании информационно-коммуникационных технологий в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 4(33). С. 149–152. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ispolzovanii-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-logopedicheskoy-praktike-doshkolnyh-obrazovatelnyh/viewer>(дата обращения: 27.03.2025).

2. Крежевских О.В., Юдина В.А., Михайлова А.И. Особенности цифровизации дошкольного образования для детей с ОНР III уровня в условиях инклюзивной группы // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3(88). С. 33–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tsifrovizatsii-doshkolnogo-obrazovaniya-dlya-detey-s-onr-iii-urovnya-v-usloviyah-inklyuzivnoy-gruppy/viewer> (дата обращения: 26.03.2025).

3. Након А.В. Теоретические основы изучения слоговой структуры слова у дошкольников с задержкой психического развития // Коррекционно-педагогическое образование. 2023. № 2. С. 19–23. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-izucheniya-slogovoy-struktury-slova-u-doshkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya/viewer>(дата обращения: 26.03.2025).

4. Отеген Г.Ж., Акзулла Л., Туреханова С.И. Применение мультимедиа технологий в образовательном процессе // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 4 (часть 2) С. 174-175. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11491> (Дата обращения 30.03.2025)

5. Ткаченко Т.А. Слоговая структура слова. Коррекция нарушений. Логопедическая тетрадь. М.: Книголюб, 2008. 47 с.

6. Ширяева И.А. Информационно-коммуникативные технологии // NSPortal.ru. Министерство образования и науки Республики Бурятия. ГБПОУ «Бурятский Республиканский Информационно-Экономический техникум», Тункинский филиал. 2023. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2023/04/03/informatsionno-kommunikativnye-tehnologii> (дата обращения: 27.03.2025).

ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ АКТИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ)

THE USE OF DIDACTIC GAMES TO ACTIVATE ACTIVE SPEECH IN CHILDREN WITH DISABILITIES (INTELLECTUAL DISABILITIES)

Н.В. Буракова

N.V. Burakova

Дидактические игры, системное недоразвитие речи, активизация активной речи, слоговой состав слов.

В статье представлены приемы работы с детьми с интеллектуальными нарушениями, которые преодолели начальные этапы запуска активной речи и которым требуется дальнейшая работа по активизации речи. В результате осуществляемых практик, дети формируют потребность подражать слова взрослого и показывают положительную динамику в развитии. Эффективность предложенных практик развития речи подтверждается положительными результатами даже у детей с тяжелыми когнитивными нарушениями, обучающихся по специальным индивидуальным программам развития.

Didactic games, systemic speech underdevelopment, activation of active speech, syllabic composition of words.

The article presents methods of working with children with intellectual disabilities who have overcome the initial stages of launching active speech and who need further work on speech activation. As a result of the practices, children form the need to imitate the words of an adult and show positive dynamics in development. The effectiveness of the proposed practices of speech development is confirmed by positive results even in children with severe cognitive impairments studying under special individual development programs.

Практика реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) и специальных индивидуальных программ развития (СИПР) федерального государственного образовательного стандарта общего образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями фиксирует рост количества детей, имеющих системное недоразвитие речи (СНР) тяжелой степени.

Р.И. Лалаева отмечает следующие характеристики СНР [2]:

- полиморфное нарушение звукопроизношения;
- грубое недоразвитие фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза,;
- ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизмами;
- отсутствие связной речи.

У некоторых обучающихся речь представляет собой лепет или отсутствует совсем.

Коррекция любых речевых нарушений для каждого отдельного ребенка является необходимостью для улучшения качества его жизни и дальнейшей социализации. Однако, не все дети могут овладеть речевыми навыками. Детям с коммуникативными нарушениями предлагается использовать альтернативные и дополнительные формы невербального общения, такие как жестовая речь, визуальные символы в виде карточек PECS, а также другие вспомогательные средства коммуникации.

Пассивный словарь детей после запуска речи состоит из названий предметов, постоянно находящихся перед глазами ребенка, а также действий, совершаемых ребенком или знакомыми ему людьми. Экспрессивная речь у таких детей развита на предикативном уровне содержащем следующие характеристики:

- понимают значение отдельных грамматических категорий;
- выполняют со-дружественные движения рук, ног, головы, пальцев и т.д.;
- совмещают движения с речью (доступной им на данном этапе) при выполнении пальчиковых гимнастик и физкультминуток;
- выполняют простые, понятные ребенку инструкции (манипуляции с игрушками и др.).

На данном этапе существует возможность перейти от звукоподражаний и звуко-комплексов к самому слову.

Работа по активизации речи выстраивается с опорой на классификацию слов А.К. Марковой. Исследователь выделяет 14 типов слоговой структуры слова по возрастающей степени сложности [3].

Требование проводить работу в игровой форме является желательным условием и залогом эффективной практики. Материал подается так, чтобы ребенок договаривал слова определенной слоговой структуры или многократно их повторял. Речевой материал должен исключать фонетические элементы, относящиеся к более поздним стадиям языкового развития. В начале каждого этапа слоговой структуры слов можно применять прием «волшебные кнопки», который позволяют ребенку быстрее усвоить тот или иной тип слоговой структуры. У детей с интеллектуальными нарушениями «волшебные кнопки» подкрепляют не только предполагаемым нажатием на плоскости, а создают кнопки объемного вида, осязаемыми для ребенка, из картона, липучек или кнопки выключателя. Слова с первого по третий тип слоговой структуры отрабатываются более тщательно, с переходом от слова в начальной форме к его изменению в роде и числе. С составлением словосочетаний и простых предложений.

На протяжении всего периода работы следует учитывать, что формирование слоговой структуры слова ведется по двум направлениям:

- развитие имитационной способности, т.е. формирование умений к отраженному воспроизведению слогового контура;
- постоянный контроль за звукослоговой наполняемостью слова.

Следует также помнить, что к более сложному слоговому классу рекомендуется переходить после отработки слов изучаемого продуктивного слогового класса во фразовой речи.

Кроме того, специалисты отрабатывают переключаемость артикуляционных движений, так называемые «цепочки». Все предложенные игры и задания

содержат графические изображения слова и подталкивают ребенка к овладению навыка «глобального» чтения.

Описываемая практика представлена следующим набором игр:

- «Тройки». В игре представлены иллюстрации предметов определенного типа слоговой структуры предмет, его контур, его тень. Ребенок находит все три картинки, при этом повторяя слово три раза [1];

- «Половинки». Иллюстрации с предметами слов первого типа слоговой структуры разрезаются на две части и ребенок, соединяя половинки, четко проговаривает слово [4];

- «Найди тень». В игре представлены листы с теневым изображением предметов, определенной слоговой структуры и отдельные карточки этих предметов. Ребенок должен соотнести тень и предмет. При этом слово повторяется несколько раз [1];

- «Один – много». В игре представлены листы с изображением предметов в единственном числе третьего типа слоговой структуры и отдельные карточки с предметами во множественном числе первого типа слоговой структуры. Следует соотнести карточки согласно заданию [1];

- «Чей предмет?». В игре представлены листы с изображением девочки Кати и мальчика Вани, а также отдельные карточки с одинаковыми предметами на разном фоне. Задача ребенка составить предложение отвечая на вопрос: Чья собака? (Ванина собака), чья машина? (Катина машина) и т.д. Отрабатываются слова второго типа слоговой структуры [1];

- «Составление предложений». В игре представлены листы с изображением предметов на определенный тип слоговой структуры и отдельно представлен «герой» с «окошечком». Первый тип слоговой структуры отрабатываем на фотографии Маши и предложение строится следующим образом: «У Маши на фото...»; второй тип выглядит как: «У Соника в пакете ...» и наконец, третий тип слоговой структуры звучит так: «Кот Том дал...» [4].

В результате осуществляемых практик мы отмечаем положительную динамику запуска речи у обучающихся с ОВЗ с интеллектуальными нарушениями и даже у обучающихся по СИПР. Дети стали более усидчивыми, у детей пополнился активный словарь, дети лучше воспринимают обращенную речь, у детей появилось желание общаться, дети стали чаще участвовать в групповых и коллективных играх.

Библиографический список

1. Гафиятулина Т. [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/gafiyatulina> (дата обращения: 20.04.2025).

2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: книга для логопеда. – М.: ВЛАДОС, 1998. 224 с.

3. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. М.: Просвещение, 1961. С. 59-70.

4. Специальная школа [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/public217158887> (дата обращения: 20.04.2025).

ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

INTERACTIVE GAME AS A MEANS OF FORMING
COMMUNICATIVE SKILLS
IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL II

В.О. Гартман

V.O. Hartman

Научный руководитель С.Н. Шилов
Scientific adviser S.N. Shilov

Общее недоразвитие речи, коммуникативные умения, старший дошкольный возраст, интеракция, интерактивный метод обучения.

В статье представлен аналитический обзор исследований по проблеме развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), с опорой на который научно обоснованы актуальность проблемы и необходимость перспективного использования в логопедической работе интерактивного метода обучения с детьми с ОНР II уровня.

General speech underdevelopment, communication skills, senior preschool age, interaction, interactive teaching method.

The article presents an analytical review of studies on the problem of developing communication skills in senior preschool children with general speech underdevelopment (hereinafter referred to as GSUD), based on which the relevance of the problem and the need for the prospective use of an interactive teaching method in speech therapy work with children with GSUD level II are scientifically substantiated.

Коммуникативные нарушения у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) II уровня представляют собой комплексную проблему, затрагивающую как речевую, так и социальную сферы. В контексте педагогического подхода коммуникация носит диалогический характер и играет ключевую роль в когнитивном развитии ребёнка через взаимодействие со сверстниками (Л.С. Выготский [1]).

У детей с ОНР коммуникативные умения характеризуются выраженными отличиями от нормы: низкая мотивация к участию в диалоге, неумение регулировать свои и чужие действия с помощью диалога, неточности в понимании

и объяснении необходимой инструкции, короткая продолжительность речевой активности, неумение вербально производить урегулирование возникающих конфликтных ситуаций, сниженная самооценка (Т.Б. Филичева [5]). Эти особенности создают барьеры для успешной социализации ребенка с ОНР в обществе, подготовки к школьному обучению, развитию эмоционального интеллекта и преодолению речевых нарушений.

У старших дошкольников с нормальным речевым развитием основными мотивами речевой деятельности выступают коммуникативная потребность в общении и желание узнать что-то новое, а у детей с ОНР ведущим является игровой мотив (М.В. Пахолкова [4]). Игровая деятельность может быть интегрирована в образовательный процесс в контексте двух методических подходов: активного и интерактивного обучения. Активный метод обучения базируется на двусторонней коммуникации «педагог ↔ ученик». Интерактивный метод основан на принципах горизонтального взаимодействия обучающихся, где педагог выполняет функцию координатора, структурируя деятельность и направляя процесс достижения образовательных целей. Такое обучение способствует лучшему запоминанию и усвоению информации, поскольку опирается на конкретный опыт, а не на абстрактные символы (текст или цифры) (Е. Dale [6]).

Исследование И. Мурашовой и Ю. Меньковой [3] подтверждает, что уровень сформированности игровых навыков у старших дошкольников с ОНР II уровня тесно связан с их социальным развитием. Несмотря на то, что 62% детей с речевыми нарушениями демонстрировали слабый уровень игровых навыков (против 5% в контрольной группе), а у 50% наблюдался низкий уровень социального развития, ключевые параметры игровой деятельности – самостоятельность использования атрибутики, соответствие теме сюжета в ролевом поведении, выполнение игровых действий – не имели достоверных различий с нормой. Это указывает на то, что базовые игровые навыки у детей с ОНР II уровня сохранены, но требуют целенаправленного развития через управляемое взаимодействие. Слабые стороны касались преимущественно речевой инициативы (распределение ролей, развитие сюжета) и самостоятельности в диалоге, что коррелирует с коммуникативными дефицитами при ОНР. Данные исследования не противоречат эффективности игровых методов, а подчеркивают необходимость их адаптации. Интерактивная игра, в отличие от спонтанной сюжетно-ролевой, позволяет компенсировать речевые ограничения за счет структурированного вовлечения ребенка в коммуникацию, что подтверждается корреляцией игровых и социальных показателей ($r = 0.95-0.98$).

Особый интерес в этом вопросе представляет исследование Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой и О.М. Елисеенковой [5], где проанализирована связь между игровой деятельностью и формированием коммуникации у дошкольников с ОНР. Хотя работа фокусировалась на детях с III уровнем речевого развития, авторы провели корреляционный анализ, выявивший универсальные закономерности:

– корреляция +0,72 между частотой участия в интерактивных играх и увеличением количества речевых инициатив;

– корреляция +0,65 между использованием игр с социальными сценариями и пониманием обращенной речи.

Эти данные актуальны и для детей с ОНР II уровня, так как доказывают, что систематическое моделирование бытовых ситуаций в игре укрепляет связь между речевым действием и его практическим смыслом. Например, игра «Помогите мишке одеться», где ребенок комментирует каждое действие («шапку надеть», «шарф завязать»), будет способствовать усвоению глагольных форм даже при выраженных аграмматизмах.

Важным вкладом в развитие методов коррекции является исследование Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Коржевиной [2], где использовалось моделирование коммуникативных ситуаций через визуальные опоры. Авторы предлагали детям серии картинок, объединенных тематическим диалогом. Педагог стимулировал детей к воспроизведению реплик за персонажей, после чего дошкольники разыгрывали роли в смоделированных ситуациях. Этот метод, основанный на аудиовизуальной организации материала, позволяет закреплять лексико-грамматические навыки в контексте игрового взаимодействия. Модель Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Коржевиной может быть успешно интегрирована в интерактивные игры для детей с ОНР II уровня. Например:

1. Игра «Магазин» с визуальными подсказками. Детям предлагаются картинки с изображением товаров и простыми диалогами («Дай яблоко», «Сколько стоит?»). Визуальные опоры помогают строить фразы из 1–2 слов, что соответствует речевым возможностям детей с ОНР II уровня.

2. Игра на формирование способностей невербальной коммуникации. На карточках изображены персонажи с разными эмоциями (радость, грусть). Ребенок описывает состояние героя («Мишка грустный»), а затем разыгрывает ситуацию, используя подходящие реплики («Давай поиграем!»).

3. Семейный театр «Завтрак». Дети и родители разыгрывают бытовые сценки, проговаривая простые фразы («Дай хлеб», «Спасибо»). Ситуации повторяются, что способствует автоматизации речевых конструкций.

Таким образом, интерактивные игры выступают комплексным инструментом, преодолевающим ограничения традиционных методов, ориентированных на формальное воспроизведение конструкций. Мы полагаем, что включение интерактивных игр в рабочую программу курса логопедической направленности «Развитие речи» будет целесообразным, а дальнейшие исследования могли бы быть направлены на разработку дифференцированных игровых сценариев с учетом индивидуальных особенностей детей с ОНР II уровня, а также на оценку долгосрочных эффектов такого подхода в контексте подготовки к школьному обучению.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

2. Гаркуша Ю.Ф. Моделирование коммуникативных ситуаций для развития общения дошкольников с недоразвитием речи / Гаркуша Ю.Ф., Коржевина В.В. // Проблемы межкультурной коммуникации в теории языка и лингводидактике. – 2006. – С. 305–308. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28416544_76516396.pdf (дата обращения: 14.04.2025).

3. Мурашова И. Сюжетно-ролевая игра и социальное развитие старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Мурашова И., Менькова Ю. // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 5. – С. 88–96. – URL: https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2019/05/murashova_dv_05_2019.pdf (дата обращения: 14.04.2025).

4. Пахолкова М.В. Особенности мотивации речевой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи / М.В. Пахолкова, Т.В. Захарова // Материалы VII Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015008479> (дата обращения: 16.12.2024).

5. Филичева Т.Б. Формирование коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, О.М. Елисеенкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – EDN SYZNBX.

6. Dale E. Audio-Visual Methods in Teaching / E. Dale. – 3rd ed. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1969. – 719 p.

АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРЯ СРЕДСТВАМИ СЕНСОМОТОРНОЙ СТИМУЛЯЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 4,5 -5 ЛЕТ

VOCABULARY ACTIVATION
BY MEANS OF SENSORIMOTOR STIMULATION FOR CHILDREN
WITH MENTAL RETARDATION 4.5-5 YEARS OLD

А.С. Гацко, Т.В. Шарапова

A.S. Gatsko, T.V. Sharapova

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Scientific adviser L.A. Bryukhovskikh

Задержка психического развития, сенсомоторная стимуляция, словарный запас, развитие лексики.

Статья рассматривает методы активизации словарного запаса у детей 4,5-5 лет с задержкой психического развития посредством сенсомоторной стимуляции. Предлагаются практические игры и упражнения с использованием моторных дорожек, сенсомоторных коробок и других материалов, направленных на расширение словаря существительных, глаголов и обобщающих понятий.

Mental retardation, sensorimotor stimulation, vocabulary, vocabulary development.

The article considers methods of vocabulary activation in children aged 4.5-5 years with mental retardation by means of sensorimotor stimulation. Practical games and exercises are offered using motor tracks, sensorimotor boxes and other materials aimed at expanding the vocabulary of nouns, verbs and general concepts.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) часто испытывают трудности с развитием речи, особенно с пополнением и активизацией словарного запаса. Традиционные методы обучения языку не всегда эффективны, поэтому сенсомоторная стимуляция может стать отличным помощником. Она помогает связать слово с ощущением, действием, образом, делая процесс обучения более интересным и результативным [6, с. 153].

Дети с ЗПР часто испытывают трудности в обработке сенсорной информации, что влияет на их способность к обучению и развитию речи.

Сенсомоторная стимуляция – это комплекс действий, направленных на развитие и интеграцию сенсорных (чувственных) и моторных (двигательных) навыков. Она включает в себя упражнения и активности, стимулирующие различные органы чувств (зрение, слух, обоняние, вкус, осязание, проприоцепцию и вестибулярный аппарат) и координирующие их с движениями тела, способствуя улучшению координации, баланса, внимания, а также когнитивных функций [2, с. 22].

Сенсомоторная стимуляция помогает [1, с. 24]:

1. Развивать сенсорную интеграцию. Улучшать взаимодействие между различными органами чувств (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус, проприоцепция и вестибулярная система).

2. Улучшать моторные навыки. Развивать крупную и мелкую моторику, координацию движений.

3. Стимулировать когнитивные процессы. Улучшать внимание, память, мышление.

4. Обогащать словарный запас. Создавать прочные ассоциации между словом и опытом.

Основные принципы сенсомоторной стимуляции в работе со словарем [3, с. 22]:

1. Активное вовлечение. Ребенок должен быть активным участником процесса, а не просто наблюдателем.

2. Множественность ощущений. Необходимо задействовать как можно больше органов чувств.

3. Игровая форма. Обучение должно быть увлекательным и радостным.

4. Постепенное усложнение. Начинать с простых заданий и постепенно переходить к более сложным.

5. Повторение и закрепление. Повторять слова и действия много раз, в разных контекстах.

6. Индивидуальный подход. Учитывать индивидуальные особенности и интересы ребенка.

Для активизации словаря можно использовать разнообразные сенсомоторные игры и упражнения, направленные на изучение существительных, глаголов и обобщающих понятий [5; 4]:

Фокус на словаре. Мы будем работать с тремя основными категориями:

1. Существительные. Названия предметов, окружающих ребенка.

2. Глаголы. Действия, которые ребенок совершает или наблюдает.

3. Обобщающие понятия. Например, «фрукты», «одежда».

Инструменты и площадки для игр:

1. Моторные дорожки: создаем полосу препятствий с разными заданиями на каждом этапе.

2. Сенсомоторные коробки: ящики или контейнеры, наполненные различными материалами.

3. Спортивный инвентарь: мячи, обручи, кегли, скакалки.

4. Природные материалы: камни, листья, шишки, песок, вода.

5. Кухонные принадлежности: кастрюли, ложки, крупы (под присмотром!).

6. Предметы обихода: одежда, обувь, игрушки.

Примеры игр и упражнений:

Моторная дорожка «Веселый огород» (существительные и глаголы)

Этап 1: «Прыгаем через лужи» (коврики или подушки). Говорим: «Прыгаем! Лужа! Мы прыгаем через лужу!»

Этап 2: «Сажаем морковку» (пластиковые или бумажные морковки в песок или крупу). Говорим: «Сажаем! Морковка! Мы сажаем морковку в землю!»

Этап 3: «Поливаем помидоры» (игрушечной лейкой). Говорим: «Поливаем! Помидор! Мы поливаем помидоры водой!»

Этап 4: «Собираем яблоки» (пластиковые яблоки с дерева). Говорим: «Собираем! Яблоко! Мы собираем яблоки в корзинку!».

*Сенсомоторная коробка «Фруктовый сад»
(существительные и обобщающие понятия)*

Наполните коробку песком или кинетическим песком.

Добавьте пластиковые фрукты: яблоко, груша, банан, апельсин, слива.

Предлагайте ребенку доставать фрукты по очереди, называть их и говорить: «Это фрукт! Это яблоко (груша, банан и т.д.)! Это фрукт!».

Можно добавить задание: «Найди все желтые фрукты!». Положи фрукты в корзинку!».

«Стирка» (глаголы и существительные)

Используйте тазик с водой, мыло, губку, полотенце, кукольную одежду.

Вместе с ребенком стирайте одежду куклы: «Наливаем воду! Берем мыло! Мылим одежду! Трем! Смываем! Выжимаем! Вешаем сушить!».

Проговаривайте каждое действие и называйте предметы.

Библиографический список

1. Арсеньева, М. В. Изучение сенсорно-интегративной дисфункции у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / М. В. Арсеньева, М. Г. Ивлева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – с. 22-25.

2. Диль-Илларионова, Т. В. Сенсорная интеграция как средство преодоления нарушений развития у детей с задержкой психического развития / Т. В. Диль-Илларионова, О. Е. Никуленкова // Новое слово в науке и образовании. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2022. – с. 21-25.

3. Зяблых, Н. Г. Развитие атрибутивного словаря у дошкольников с задержкой психического развития средствами сенсорной интеграции / Н. Г. Зяблых // Педагогический вестник. – 2021. – № 18. – с. 21-24.

4. Сосновских, Н. А. Реабилитационные мероприятия по формированию произносительной стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития через обогащение чувственного опыта / Н. А. Сосновских // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – с. 185-190.

5. Урманова, А. В. Кинезиологические упражнения как средство развития межполушарного взаимодействия у дошкольников с задержкой психического развития / А. В. Урманова, И. А. Свириденко // Аллея науки. – 2021. – Т. 1, № 2(53). – с. 586-589.

6. Шумилова, Т. В. Особенности коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста с ЗПР / Т. В. Шумилова // Инклюзивное образование: теория и практика. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2020. – с. 152-155.

ДВИГАТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ 2-3 ЛЕТ ПО ПОДГОТОВКЕ ПАЛЬЦЕВ К ОВЛАДЕНИЮ ДАКТИЛОЛОГИЕЙ

MOTOR EXERCISES FOR CHILDREN AGED 2-3 YEARS
TO PREPARE THEIR FINGERS FOR MASTERING DACTYLOLOGY

Е.Д. Ерлыкова

E.D. Erlykova

Научный руководитель О.Л. Беляева
Scientific adviser O.L. Belyaeva

Дактильная речь, двигательные упражнения, дети с нарушением слуха, недостаточность двигательных функций кистей и пальцев рук.

В статье представлено теоретическое обоснование разработки комплекса двигательных упражнений для детей 2-3 лет по подготовке пальцев рук к овладению дактилологией. Показана необходимость развития мелких движений пальцев рук у детей раннего возраста с нарушениями слуха. Выделено основное направление обучения данным упражнениям в связи с особенностями дактилем, способом, сложностью их образования. Представлено обоснование использования песка при проведении данных упражнений.

Dactylic speech, motor exercises, children with hearing impairment, lack of motor functions of the hands and fingers.

The article presents a theoretical justification for the development of a set of motor exercises for children 2-3 years to prepare fingers for mastering dactylography. The necessity of development of small movements of fingers in children of early age with hearing impairments was shown. The main direction of training these exercises in connection with the peculiarities of the style, method, complexity of their education. Justification for the use of sand in these exercises is presented.

Значение дактилологии в процессе обучения детей с нарушением слуха заключается в том, что при дактилировании формируются пальцевые кинестезии, благодаря которым структура слова запоминается быстрее и прочнее [2]. Ребенок смотрит на руки, на артикуляционные движения педагога. И тогда между пальцевыми движениями и артикуляцией речевого аппарата устанавливается связь, дактильная речь становится опорой для устной речи. Она помогает овладеть словарным запасом, грамматическим строем. Обучение дактильной речи как средству общения также способствует умственному и нравственному развитию глухих и слабослышащих детей. В связи с этим одной из задач сурдопедагога является подготовка кистевой и пальцевой моторики к овладению дактильными знаками.

В отечественной сурдопедагогике неоднократно была отмечена роль формирования движений для развития речи глухого ребенка. Важно учитывать тесную

связь между речью и моторикой. На карте головного мозга отражено близкое расположение речевой и двигательной областей друг к другу. Таким образом, говоря о периоде подготовки ребенка к активной речи, нужно иметь в виду не только тренировку артикуляционного аппарата, но и движений пальцев рук [4].

Большинство детей с нарушением слуха по развитию движений отстает от нормально слышащих детей. Наблюдается отставание как раз в развитии мелких движений пальцев рук и артикуляционной моторики [3]. Важным показателем состояния моторики является уровень сформированности предметной деятельности. Его развитию в норме предшествует период овладения действиями с предметами – хватанием, а также такими действиями с предметами, которые закреплены в социальном опыте. У детей с нарушениями слуха переход от неспецифических манипуляций к специфическим, собственно предметным, действиям совершается медленнее, чем у слышащих детей, и без специального обучения такой переход идет неравномерно. Некоторые виды действий появляются у детей с нарушениями слуха только после 2-2,5 лет и даже в старшем дошкольном возрасте.

Недостаточность двигательных функций, особенно мелких движений кистей и пальцев рук, у детей с нарушением слуха продолжает наблюдаться и в младшем школьном возрасте. У детей этого возраста можно видеть низкий уровень сформированности свойств движений: недостаточной дифференциации движений кистей рук, замедленным темпом и низкими временными показателями при выполнении манипулятивных действий с мелкими предметами [4]. Эти факты об особенностях развития детей с нарушенным слухом позволяют сделать вывод, что комплекс упражнений по подготовке руки к овладению дактилологией должен быть направлен на преодоление данных недостатков у детей, применять данный комплекс нужно в раннем возрасте.

Существует множество авторских комплексов пальцевых упражнений. Однако они рассчитаны на детей без недостатков в развитии моторики, описанных выше. Поэтому нашей проектной идеей является разработка комплекса пальцевых упражнений для детей с нарушениями слуха, которые способствовали бы освоению конфигураций дактильных знаков. Проектная работа выполняется волонтерами – студентами и наставниками – преподавателями в КГПУ им. В.П. Астафьева на кафедре коррекционной педагогики [1].

На первоначальном этапе детей предполагается учить подражанию крупным и мелким движениям: поднимать или опускать руки, хлопать ладонями. Далее следует переходить к более мелким движениям по амплитуде, от кистей – к пальцам. В русском дактильном алфавите 33 дактилемы. Главными критериями для разработки и последующей группировки упражнений, на наш взгляд, должны стать характеристики дактилем: их статичность или наоборот – динамичность [5]. Начинать обучение следует со статических упражнений, как более легких, из-за недостаточной развитости движений кистей рук у детей с нарушенным слухом. Комплекс рассчитан на детей 2-4 лет, а с четырех лет уже начинается целенаправленное обучение дактилированию [4].

Самыми простыми для выполнения являются упражнения, соответствующие дактилемам А, В [3]. Это простые и отличающиеся друг от друга дактилемы [2, 3].

Затем можно переходить к наиболее сходным по конфигурации дактильным знакам. Группы сходных знаков: 1) П, К, Ц; 2) Ц, Щ; 3) О, Р, Н [2].

Дети овладевают дактилемами по подражанию взрослому, а также с опорой на наглядные средства: карточки с рисунками, фотографии. Мы предлагаем в нашем комплексе использовать образы знакомых животных при выполнении комплекса упражнений и рисование на песке. Именно игры в песочнице являются любимым занятием в жизни детей раннего возраста. Поэтому мы решили комплекс упражнений по подготовке детей к освоению процессом дактилирования выполнять, используя песок. Кроме песка можно активно использовать движения фонетической ритмики [7].

Таким образом, обоснована необходимость создания комплекса упражнений для детей раннего возраста по подготовке кистей и пальцев рук к овладению дактилологией при непосредственном использовании песка [6].

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Скакун Л.В., Черенёв Д.В. Наставничество и волонтерство в ресурсном центре педагогического университета. / В сборнике: Открытый мир: объединяем усилия. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией О.Р. Ворошиной. Пермь, 2022. С. 21-24.

2. Гейльман И.Ф. Знакомьтесь: Ручная речь. - М.: Загреб, 2001. 172 с.

3. Геранкина А. Г. Практикум по дактильной речи. Пособие для преподавателей дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. М., «Просвещение», 1972. 64 с.

4. Денисова А.С., Беляева О.Л. ПРОЕКТ “АКТИВНЫ РУКИ - АКТИВЕН МОЗГ!” // День дефектологии. 2024. № 1. С. 58-64.

5. Денисова А.С. Воспитательный потенциал практикума по развитию квазипространственных представлений на основе использования пальцевых конфигураций дактилологии. / В сборнике: Воспитывающая среда для обучающихся с ОВЗ: теоретические основы, практики становления и развития. материалы VII краевого педагогического форума. 2023. С. 75-79.

6. Кольцова М. М., Рузина М. С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 224 с.

7. Шкерина Т.А., Беляева О.Л., Жарова А.В. Методическое обеспечение обучения произношению дошкольников 4-5 лет с нарушениями слуха, речи посредством фонетической ритмики. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2023. № 2 (64). С. 26-36.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

THE USE OF COMMUNICATION TOOLS IN WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

И.А. Костикова

I.A. Kostikova

Альтернативная и дополнительная коммуникация, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, коммуникация, коммуникативные навыки, общение.

В статье рассматриваются технологии, позволяющие осуществлять коммуникацию с детьми с ОВЗ. Представлен краткий обзор систем альтернативной и дополнительной коммуникации; методы и приёмы работы, способствующие развитию необходимых навыков у детей с ОВЗ для освоения системы альтернативной и дополнительной коммуникации.

Alternative and additional communication, students with disabilities, communication, communication skills, communication.

The article examines technologies that enable communication with children with disabilities. It provides a brief overview of alternative and additional communication systems; methods and techniques that help develop the necessary skills in children with disabilities to master the alternative and additional communication system.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) представляют собой достаточно разнородную категорию. У детей, имеющих сложности вербального общения, возникают трудности в формировании коммуникативных навыков, приводящие к отсутствию либо ограничению возможностей взаимодействия с окружающими. Коммуникативные навыки включают в себя выражения просьбы и эмоций, привлечение внимания, комментирование, социальную ответную реакцию, умение ведения диалога. Наличие когнитивных нарушений у детей с ОВЗ приводит к изменению способов коммуникации и средств общения.

Коммуникация представляет собой процесс обмена информацией, ведущий к взаимному пониманию. Обмен информацией может осуществляться через общение с помощью слов и с использованием дополнительных средств, облегчающих понимание, выражение мыслей (жесты, письменные слова, символы) [4, с. 5]. Системы общения, в процессе которых не используется речь, являются альтернативными. При этом они могут быть полной альтернативой речи или дополнением к ней. Альтернативная коммуникация – общение человека с собеседником без применения речи лицом к лицу [1, с.7]. В том случае, если ребенок с ОВЗ

способен произносить отдельные слова или звуки, его устная речь развита в ограниченном объёме, что приводит к необходимости пользования дополнительной коммуникацией [3, с. 11].

У детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС) трудности в формировании коммуникативных умений является одним из ключевых дефицитов в развитии речи. Эти дети могут научиться рано говорить, но при этом их речь чаще всего носит дефицитарный характер. Следствием данных трудностей являются поведенческие, эмоциональные нарушения, уход от социального взаимодействия с окружающими.

Для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее ТМНР) использование альтернативной и дополнительной коммуникации позволяет структурировать их поведение, улучшает процесс социализации, дает возможность выражать обучающимся желания и собственные потребности.

У детей с церебральным параличом при наличии моторных нарушений страдает формирование психических и речевых функций. При этом ограничения в двигательной сфере нарушают становление социальных контактов и оказывают негативное влияние на познавательные возможности.

У детей с интеллектуальными нарушениями использование средств дополнительной коммуникации оказывает положительное влияние на формирование экспрессивной речи. Для помощи умственно отсталому ребенку в овладении коммуникативными умениями существуют разнообразные коммуникативные системы. При подборе адекватных средств коммуникации важно учитывать потенциальные возможности ребёнка и его психофизические особенности развития.

Рассмотрим средства коммуникации, позволяющие улучшить речевые возможности обучающихся с ОВЗ.

Система жестов. Жест является уникальным инструментом, позволяющим визуализировать образ того или иного слова, действия. Жесты стимулируют развитие речи только тогда, когда используются совместно со словом, которое проговаривается вслух. Штягинова Е.А. выделила четыре группы жестов, которые применяются в коммуникации с детьми с ОВЗ [4]. (См. таблицу 1).

Таблица 1

Группы жестов

Символические социальные жесты и движения	Дополнительные социальные жесты	Группа жестов, имитирующие простые предметные действия.	Жесты описательного характера, передают характерные черты и свойства
Указательный жест Да Нет Нельзя Иди сюда Сядь	Смотри (показать указательным пальцем на глаз) Слушай (показать указательным пальцем на ухо)	Умываться Мыть руки Причёсываться Спать Плакать Поцеловать	Зайчик – изобразить ушки Кошка – изобразить усы Птица – жест «полетели» Собака – жест «лает» (сомкнуть и разомкнуть пальцы)

Система графических символов. В качестве средства альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с умственной отсталостью, а также с ТМНР используется система пиктографических символов, предложенная профессорами Баряевой Л.Б. и Лопатиной Л.В., предусматривающая четыре цветовых фона для дифференциации частей речи: синий (имена существительные), красный (глаголы), зелёный (прилагательные), черный (наречия, союзы и предлоги). Использование пиктограмм позволяет обучающимся конструировать предложения.

Система обучения коммуникации «ПЕКС». В качестве изображений в данной системе используются фотографии, цветные либо черно-белые изображения, а также небольшие предметы. Формулировка сообщения при использовании данной системы происходит с помощью одной или нескольких карточек, которые передаются коммуникативному партнеру. Ребёнок учится сообщать о желании получить определённый предмет или выполнить действие, используя карточки с соответствующим изображением.

Обучение глобальному чтению. Суть глобального чтения заключается в том, что обучающийся узнаёт написанные слова целиком, не вычлняя отдельных букв. Слова печатаются на карточках и обозначают известные ребёнку предметы, действия и явления. Педагог подкладывает таблички с напечатанными словами к предметам или картинкам и, проводя пальцем по слову, чётко произносит его. Обучаемому необходимо положить табличку с надписью к нужной картинке или предмету. (См. рисунок 1).



Рисунок 1. Обучение глобальному чтению

Визуальное расписание. Педагог совместно с обучающимся крепит на доске карточки с изображением запланированных видов деятельности. По мере выполнения действий, карточки перемещаются на строку «сделано». Совместное составление визуального расписания помогает ребёнку ориентироваться в выполнении предстоящих действий и снижают уровень тревожности. (См. рисунок 2).



Рисунок 2. Образец визуального расписания

На занятиях с детьми с ОВЗ активно используются методы рассматривания картинок с комментированием действий взрослого, составления фотоальбома, игры с предметами с жестовым сопровождением, коммуникативные альбомы с картинками и подписями к ним, содержащие часто встречающиеся жизненные ситуации.

Таким образом, использование альтернативной и дополнительной коммуникации у обучающихся с ОВЗ предоставляет возможность проявлять инициативу, расширяет словарный запас, способствует развитию речи и навыков самостоятельности. Обучение ребёнка альтернативной (дополнительной) коммуникации долгий процесс. Для того чтобы процесс обучения протекал эффективно, целесообразно использовать специальные методы и приёмы, способствующие освоению системы либо альтернативной, либо дополнительной коммуникации.

Библиографический список

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; выпуск. ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь. 2018. – 160 с.

2. Баряева Людмила Борисовна, Лопатина Людмила Владимировна Методические аспекты работы с неговорящими детьми с использованием системы альтернативной коммуникации // Специальное образование. 2018. №4 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-raboty-s-negovoryaschimi-detmi-s-ispolzovaniem-sistemy-alternativnoy-kommunikatsii> (дата обращения 30.03.2025)

3. Танцюра С.Ю., Кононова С.И. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 64 с. (Библиотека Логопеда).

4. Штягинова Е.А. Альтернативная коммуникация: методический сборник. – Новосибирск: Городская общественная организация инвалидов «Общество ДАУН СИНДРОМ», 2012. – 30 с.

**ПРИМЕНЕНИЕ ГИПОКСИЧЕСКИ-ГИПЕРКАПНИЧЕСКИХ
ДЫХАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ
В КОМПЛЕКСЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ
С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

THE USE OF HYPOXIC-HYPERCAPNIC BREATHING EXERCISES
IN A COMPLEX OF SPEECH THERAPY CLASSES
FOR OLDER PRESCHOOL CHILDREN
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL 3

М.Н. Кузьмина

M.N. Kuzmina

Научный руководитель С.Н. Шилов
Scientific adviser S.N. Shilov

Звукопроизношение, гипоксия, гиперкапния, нейропротекторный эффект, структура речевого дефекта.

В статье отражены результаты исследования и опытно-экспериментальной работы по использованию гипоксически-гиперкапнических дыхательных упражнений в комплексе логопедических занятий, способствующих развитию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (далее ОНР). Показана эффективность применения гиперкапнической гипоксии в коррекции звукопроизносительной стороны речи, которая по итогам применения улучшилась, в среднем, на 40 %.

Sound reproduction, hypoxia, hypercapnia, neuroprotective effect, correction of sound reproduction.

The article presents the results of research and experimental work on the use of hypercapnic-hypoxic breathing exercises in a complex of speech therapy classes that contribute to the correction of sound pronunciation in older preschool children with general speech underdevelopment of level III.

Специалисты, работающие с детьми дошкольного возраста, сталкиваются с актуальной проблемой современного детства - нарушение развития речи. Самая многочисленная группа – это дети с ОНР III уровня, у которых проблема формирования правильного звукопроизношения занимает ведущее место.

Несмотря на проводимые коррекционно-логопедические мероприятия в дошкольном возрасте, проблема переходит в начальную школу, что ставит под сомнение действенность методик, используемых в настоящее время. Низкая эффективность коррекционной работы обусловлена тем, что при построении

коррекционного маршрута не учитывается патогенез речевых нарушений, в частности нарушений звукопроизводительной стороны речи, а также функциональное состояние структур головного мозга, участвующих в речеобразовании [2, с. 17].

Дети с общим недоразвитием речи III уровня на фоне сохранного биологического слуха и интеллекта, имеют недостатки звукопроизношения, обусловленные органическими поражениями подкорковых структур головного мозга, периферическими поражениями черепно-мозговых нервов, а также функциональной незрелостью центральной нервной системы [2, с. 367].

В связи с этим актуален поиск новых эффективных методов коррекции звукопроизношения.

В литературе имеются данные о применении гипоксически-гиперкапнических тренировок, направленных на оптимизацию нейродинамических процессов для улучшения функционирования мозговых центров и создания условий для успешной работы коррекционных комплексов с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, системными речевыми расстройствами, задержкой психического развития [3,4,5,6,7]. Но нет данных об использовании гипоксически-гиперкапнических дыхательных упражнений совместно с логопедическими занятиями по коррекции звукопроизношения.

Цель работы – разработать и внедрить методический комплекс к индивидуальным программам по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием гиперкапнически-гипоксических дыхательных упражнений.

В своей работе мы использовали дыхательный тренажер профессора В.П. Куликова «Карбоник», который создает кратковременное снижение содержания кислорода (гипоксия) и повышенное содержание дозированного углекислого газа (гиперкапния) во вдыхаемом воздухе, при возвратном дыхании в нормобарических условиях в соответствии с рекомендациями по его применению [4, с. 5]. Дыхательные нагрузки обладают нейропротекторными эффектами и повышают функциональную активность структур головного мозга.

Исследовательская работа была разделена на три этапа.

Первый этап - диагностический. В исследовании участвовали дети МБДОУ Дрокинского детского сада «Олимпик» подготовительных групп с ОНР III уровень. После получения добровольного информированного согласия от родителей и законных представителей, дети прошли тщательное логопедическое обследование, для определения направлений дальнейшей коррекционной работы. Обследование выявило дефекты фонематического слуха и звукопроизношения, характерные для общего недоразвития речи III уровня, у 20 детей [2, с. 61]. Изучение медицинской документации и осмотр терапевта позволили исключить противопоказания к дыхательным тренировкам. Методом случайной выборки дети были разделены на 2 группы по 10 детей: экспериментальная и контрольная. Единственным отличием логокоррекционной работы являлось включение гипоксически-гиперкапнических тренировок в экспериментальной группе.

Второй этап предполагал обучение дыханию с использованием аппарата «Карбоник». На протяжении всего курса учитывался принцип минимальной достаточности. Под контролем медицинского работника и логопеда, которые фиксировали частоту сердечных сокращений, артериальное давление и самочувствие ребенка. Увеличение времени занятия и дозирование гиперкапнической гипоксии, происходило постепенно, индивидуально, плавно и последовательно, это позволило организму адаптироваться к нагрузкам [3,4, с.6]. На ознакомительном этапе время тренировок составляло 3-5 минут с перерывом в 3 минуты, в дальнейшем, тренировки проводились ежедневно в одно и то же время в 2 подхода по 7 минут с 3-х минутным перерывом. Предложенный патентом курс 28 дней был скорректирован и составил 1,5 месяца, по причине выпадения двух выходных дней в неделю. Параллельно с дыхательными упражнениями проводилась плановая коррекционная работа, направленная на развитие фонематического слуха и коррекцию звукопроизношения по методике Т.Б. Филичевой с учетом патогенеза нарушения развития речи, и структуры проявленного дефекта [2, с.392].

Третий этап – (промежуточный) логопедическое обследование детей двух групп в конце проведенного курса. В экспериментальной группе было поставлено и автоматизировано большее число звуков (на 50%), показатели фонетических и фонематических функций, такие как недифференцированное произнесение, замены звуков или искажения, смещения фонем были выше в экспериментальной группе (от 30 до 50%) и отмечено повышение речевой активности (оречевление действий во время игры), проявление интереса и инициативы в выполнении логокоррекционных занятий.

Улучшение речевой деятельности в экспериментальной группе были заметны уже через две недели использования дыхательных упражнений. Это проявилось в успешной постановке звуков при искажениях и заменах как изолированно, так и в составе слогов. Успешнее выполнялись задания на фонематическое восприятие, увеличилась речевая активность, повысился интерес к коррекционным занятиям.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости дальнейшего изучения целесообразности применения гипоксически-гиперкапнических упражнений в комплексе логопедической коррекции звукопроизношений у детей с ОНР III уровня с целью разработки специализированных методов, направленных на восстановление функциональной активности головного мозга. Все вышеуказанные параметры, подтверждают гипотезу о том, что применение гипоксически-гиперкапнических тренировок улучшает функциональное состояние коры головного мозга и подкорковых структур. Нейропротекторный эффект нормализует работу головного мозга, что положительно влияет на развитие речи.

Библиографический список

1. Клиника речевых нарушений: учебник / И.Б. Карелина, Г.Н. Соломатина, В.В. Шиленкова [и др.]; под общ. Ред. И.Б. Карелиной. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. – 267 с.

2. Логопедия. Теория и практика: учеб. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва: Эксмо, 2024. – 688 с.
3. Муллер Т. А.: Влияние гипоксически- гиперкапнических тренировок на уровни активности лобной доли коры головного мозга у детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью/ Т. А. Муллер, С. Н. Шилов, А. С. Пуликов//Фундаментальные исследования. –2015. –№1-9. – С. 1864-1868.
4. Способ коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста: пат. RU 2482884 Рос.Федерация/ Шилов С.Н, Миронова Е.В., Игнатова И.А.; заявл.15.07.2011; опубл.27.05.2013, бюл №13
5. Трегуб П.П. Механизмы нейропротекторного эффекта сочетанного воздействия гипоксии и гиперкапнии: авториф. дис. ... д-ра мед. наук: 2023/ Куликов Владимир Павлович; ФГБОУ ВО БМГУ Минздрава России. –2022. – 47 с.
6. Шилов С.Н. Патогенетическое обоснование применения гиперкапнической гипоксии у дошкольников с общим недоразвитием речи // Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. – Красноярск 2023. – С 97-99.
7. Lim M.M., Szymusiak R. Neurobiology of arousal and sleep: updates and insights into neurological disorders //Current Sleep Medicine Reports. 2015.T.1.- № 2. С. 91-100.

УДК: 376.3 (075.8)

ВЫЯВЛЕНИЕ ЗАПРОСА НА ПОДГОТОВКУ ВИДЕОТЕКСТОВ ИЗ УЧЕБНИКА ПО ЧТЕНИЮ НА РУССКОМ ЖЕСТОВОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

IDENTIFICATION OF A REQUEST
FOR THE PREPARATION OF VIDEO TEXTS
FROM A TEXTBOOK ON READING IN RUSSIAN SIGN LANGUAGE
FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

К.П. Мешкова

K.P. Meshkova

Научный руководитель О.Л. Беляева
Scientific supervisor O.L. Belyaeva

Русский жестовый язык, медико-биологические и социокультурные подходы, билингвизм, нарушение слуха, видеотексты.

В статье рассматриваются подходы в обучении чтению младших школьников с нарушением слуха. Выявляется запрос на разработку и использование видеозаписей учебных текстов на русском жестовом языке для использования на уроках чтения со школьниками с нарушениями слуха.

Russian sign language, biomedical and sociocultural approaches, bilingualism, hearing impairment, video texts.

The article discusses approaches to teaching reading to younger students with hearing impairment. There is a request for the development and use of video recordings of educational texts in Russian sign language for use in reading lessons with students with hearing impairments.

Целью статьи является анализ современных сурдопедагогических подходов к образованию младших школьников с нарушенным слухом на основе медико-биологической и социокультурной концепции глухоты.

Место глухих в современном мире, направления их образования и взаимоотношений со слышащим большинством определяются двумя концепциями: медико-биологической и социокультурной.

Медико-биологическая концепция базируется на принципах всеобщего характера человеческого социума, подразумевающего неделимое единство людей, следующих общим правилам, стандартам и общепринятым ценностям. С этой точки зрения, инвалид рассматривается как личность, отличающаяся от нормы, представленной здоровым большинством. И это отличие заключается в состоянии слуха и предопределяющем нарушении слуховой функции иным вариантом повседневной коммуникации – невербальной. [1; с. 93]

Социокультурная концепция рассматривает глухоту как не медицинскую проблему или отклонение от нормы, а как культурную особенность. Глухие люди – это здоровая группа населения, использующая жестовый язык как основу своей уникальной культуры. Сторонники социокультурного подхода подчеркивают, что инвалидность создается не самим человеком, а окружающей средой, которая не приспособлена к его потребностям. Таким образом, инвалидность – это не биологическая характеристика, а социальная конструкция, возникающая из-за барьеров, созданных несовершенством общества в отношении их миропонимания людей с иным языком общения - невербальным. [1; с. 96]

В конце 1960-х годов в Западной Европе, под влиянием усиливающихся социокультурных идей, начала формироваться билингвальная система обучения для глухих. Эта система имеет четкую методологическую основу, которая включает в себя следующие ключевые принципы: [1; с.118]

1. Признание жестового языка: жестовый язык рассматривается как самостоятельная, полноценная и универсальная система коммуникации глухих. Он управляется левым полушарием мозга, подобно словесному языку, и является основой культуры глухих.

2. Роль жестового языка в развитии: раннее владение жестовым языком положительно влияет на когнитивное, эмоциональное и психосоциальное развитие глухих детей, давая им преимущество перед теми, кто не владеет жестовой речью.

3. Прекращение дискриминации: необходимо положить конец дискриминации глухих, предоставив им право на образование на жестовом языке наравне со словесным, то есть на основе словесно-жестового билингвизма. Следует отказаться от принудительной ассимиляции глухих в общество слышащих посредством исключительно устного образования.

4. Юридическое закрепление права на жестовый язык: право глухих на обучение на жестовом языке должно быть закреплено законодательно. В России это частично отражено в законе «О языках народов РФ», который гарантирует право на получение основного общего образования на родном языке.

На основе теоретического анализа проблематики и изучения практического опыта по использованию билингвистического подхода в образовании обучающихся с нарушенным слухом нами проведен опрос учителей и дефектологов, работающих со школьниками с нарушениями слуха. Опрос содержит следующие вопросы:

1. Какие практические работы и языковые средства обучения вы используете при изучении учебных текстов из учебника для чтения с младшими школьниками с нарушениями слуха?

Предложенные варианты ответов:

- макеты;
- конструктивные картины;
- видеосюжеты, фильмы;
- иллюстрации, серии картин и т.п.;
- устное объяснение, таблички, дактилирование;
- демонстрации действий, проигрывание по ролям;
- иное.

2. Как вы добиваетесь понимания младшими школьниками содержания трудных текстов, которые детям непонятны из-за низкого уровня словарного запаса и других особенностей в грамматическом и синтаксическом компоненте русского языка?

Предложенные варианты ответов:

- многократно объясняю;
- прошу детей, которые поняли содержание текста объяснить его своим одноклассникам на жестах;
- прошу глухих родителей объяснять тексты своим глухим детям дома на РЖЯ;
- тексты все равно остаются не до конца понятыми детьми;
- использую практические работы и языковые средства обучения, перечисленные в вопросе первом;
- иное.

3. Используете ли вы для объяснения непонятного для школьников с нарушением слуха содержания текстов из учебника по чтению русский жестовый язык?

Предложенные варианты ответов:

- нет, потому что я не знаю РЖЯ в нужном объеме;
- да, но объем знаний РЖЯ не позволяет мне полноценно перевести тексты для детей для их полного понимания;
- использую довольно часто;
- иное.

4. Считаете ли вы необходимым иметь видеозаписи текстов для чтения на русском жестовом языке для младших школьников с нарушенным слухом, чтобы можно было их использовать в учебном процессе как один из видов работы над пониманием прочитанного.

Обработка результатов опроса позволила нам сделать выводы о целесообразности и востребованности подготовки видеозаписей текстов из учебника по чтению для младших школьников с нарушенным слухом на русском жестовом языке.

Проектная деятельность стажеров – исследователей по результатам выявленного запроса от учителей начальных классов и сурдопедагогов, а также родителей слабослышащих и глухих школьников будет заключаться в подготовке на разработку видео учебника для чтения на русском жестовом языке для младших школьников будет подготовлен данный видеопроduct и передан для использования в образовательные организации с целью научно – методического сопровождения краевых школ и всем участникам опроса (не менее 50 человек).

Библиографический список

1. Беляева О. Л., Карпова Г. А. Б 447 Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее [Текст]: учебное пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений / О. Л. Беляева, Г. А. Карпова. – Красноярск, 2016. – 232 с. Издание второе, исправленное и дополненное.

2. Давлетова, А. Ю. Деятельность волонтеров по созданию электронного учебного курса «Русский жестовый язык, дактилология, код Лорма» / А. Ю. Давлетова [Текст] // педагогика и психология личностного потенциала: современные практики. – Красноярск: материалы научно- практической конференции. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева., 2023. – С. 107-108.

3. Денисова, А. С., Беляева, О. Л. Проект «Активны руки – активен мозг!» [Текст] / А. С. Денисова, О. Л. Беляева // День дефектологии. – 2024. – № №1. – С. 58-64.

4. Зайцева, Г. Л. Жестовый язык. Курс для начинающих / Г. Л. Зайцева. – Москва: Владос, 1998. – 368 с.

5. Соколовская, О. В., Черноусова, С. Г. Об актуальности использования русского жестового языка в развитии учебно-познавательной деятельности со слабослышащими и глухими старшеклассниками / О. В. Соколовская, С. Г. Черноусова [Текст] // Состояние и перспективы развития современной науки и образования – Петрозаводск: Сборник статей VII Международной научно-практической конференции., 2024. – С. 32-36.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА ОТ ПЕРВОГО КО ВТОРОМУ УРОВНЮ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

STUDY OF INITIAL VOCABULARY IN CHILDREN OF 3-4 YEARS OLD DURING THE TRANSITION FROM THE FIRST TO THE SECOND LEVEL OF GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Н.Б. Наумова, М.В. Пословина

N.B. Naumova, M.V. Poslovina

*Научный руководитель Л.А. Брюховских
Scientific adviser L.A. Bryukhovskikh*

Лексика, общее недоразвитие речи, диагностика словаря, дошкольники 3-4 лет, методика.
Данная работа рассматривает диагностические результаты лексики у детей 3-4 лет в период перехода от первого ко второму уровню общего недоразвития речи. Исследователи используют методы диагностики словарного запаса у детей раннего возраста и методы выявления специфических трудностей. Анализ результатов ориентирует на использование морфологических элементов, помогающих различить смысловые значения в словах и фразах.

Vocabulary, general speech underdevelopment, vocabulary diagnostics, preschoolers 3-4 years old, methodology.

This work examines the diagnostic results of vocabulary in children 3-4 years old during the transition from the first to the second level of general speech underdevelopment. Researchers use methods for diagnosing vocabulary in young children and methods for identifying specific difficulties. Analysis of the results focuses on the use of morphological elements that help to distinguish semantic meanings in words and phrases.

Развитие лексики у детей 3-4 лет – важный аспект их общего развития. Формирование лексикона – это долгий процесс накопления количества слов, осознания и освоения их значений, который происходит с самого начала становления человека и совершенствуется в течение всей жизни. Под лексикой понимается «взаимосвязанная и взаимообусловленная совокупность слов языка, объединенных в группы на основании того или иного признака.

Особого внимания требуют дети с общим недоразвитием речи (ОНР). Именно они могут сталкиваться с серьезными проблемами в формировании словаря. Исследованиями Левиной Р.Е., Чиркиной Г.В., Громовой О.Е. и др. установлено, что словарь у детей с ОНР I-II уровня в период перехода от первого уровня

ко второму, имеет значительное отставание и нарушения как в количественном, так и в качественном отношении важных для ребёнка групп слов начального лексикона, которые лягут в основу формирования его речевого общения. У нормотипичных детей этот словарь осваивается без особых проблем, спонтанно накапливается, обогащается, активизируется словарь на основе знаний и представлений из окружающей жизни ребенка, активизации разных частей речи, не только имен существительных, но и глаголов, имен прилагательных, наречий. У детей с ОНР накопление, активизация, систематизация словаря происходит при специальном коррекционном воздействии. Поэтому, диагностика, выявление специфических особенностей словаря у детей 3-4 лет с ОНР I-II уровня в период перехода от первого уровня ко второму уровню ОНР является актуальной [6, с.58].

Цель исследования – выявление нарушений начального словаря у детей 3-4 лет в период перехода от первого ко второму уровню ОНР. Диагностика лексического запаса у детей 3-4 лет с ОНР I-II уровня включает в себя разнообразные методы и приёмы.

1. Наблюдение. Наблюдение за детьми в естественных условиях позволяет выявить, как и в каких ситуациях они используют слова. Важно обратить внимание на понимание слов, а также на общие речевые навыки.

2. Игровые задания. Игра, как ведущий вид деятельности в общении детей, позволяет ребёнку чувствовать себя свободным, раскрепощённым. Мы использовали настольные, ролевые игры, игры с предметами, с включением разнообразных дидактических материалов, которые помогали детям вспомнить и использовать слова в контексте. Это способствовало выявлению как активного, так и пассивного словаря детей [7, с.121].

3. Беседы. Во время бесед мы задавали детям вопросы о знакомых предметах, просили описать свои действия, что позволило выявить возможности использования словаря в умении составлять простые фразы.

Исследование проводилось на базе одного из дошкольных образовательных учреждений г. Красноярска. В исследовании приняли 20 детей 3-4 лет с заключением общее недоразвитие речи I-II уровня. Для проведения диагностики был подобран диагностический комплекс на основе методических разработок Громовой О.Е. [3, с.12]. Мы проанализировали группы слов, так называемого начального лексикона, необходимого для дальнейшего развития речевого общения и отобрали следующие группы:

- обиходно-бытовой словарь: – названия частей тела, лица; названия игрушек, посуды, мебели, одежды, предметов туалета, пищи;
- природоведческий словарь: названия явлений неживой природы, растений, животных.

Были включены слова-денотаты – существительные, прилагательные, глаголы, обобщающие слова, а также слова-фоматоры – предлоги.

Диагностический комплекс представлен двумя разделами: исследование импрессивного и активного словаря. Каждый раздел включал серии заданий на понимание и употребление существительных, глаголов, прилагательных, наречий,

предлогов, обобщающих слов, лексический материал соответствовал возрастному критерию. Всего было задействовано 100 слов, 50 слов на пассивный словарь, 50 слов на активный словарь.

Критерий для оценки – правильное выполнение инструкции, показ или выбор картинки для импрессивного словаря; для активного словаря – воспроизведение слова. Нарушения слоговой структуры слов при этом мы отмечали, но не учитывали в оценке. За каждое правильно выполненное задание – 1 балл.

В процессе обследования было выявлено, что активный словарный запас детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) I-II уровня имеет значительные отклонения от возрастной нормы. Пассивный словарь сформирован лучше. Из 50 представленных слов 43 показали верно. В активном словаре показатель значительно меньше, из 50 слов только 20 назвали правильно. В активном словаре преобладали общеупотребительные, обиходно-бытовые слова, связанные с их повседневной жизнью, встречались звукоподражания, лепетные слова, сильно нарушалась слоговая структура слов, абрисы слов.

В ходе диагностики мы обнаружили ряд специфических особенностей, характерных для детей с ОНР I-II уровня:

- ограниченный активный словарный запас, состоящий, в основном, из слов, связанных со знакомыми ситуациями;
- трудности в понимании и использовании малочастотных слов;
- преобладание номинативного словаря, ограниченность глаголов, прилагательных, отсутствие предлогов;
- не знают многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий. Предметный словарь, словарь действий, признаков – ограничены;
- слоговая структура сильно нарушена;
- фраза простая из одного-двух слов, редко из трёх, с аграмматизмами.

Таким образом, словарный запас детей с ОНР 1-2 уровня составляют наиболее обиходные, часто-употребительные, элементарные слова. Дети не знают многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий. Предметный словарь, словарь действий, признаков – ограничены. Очень редко используют прилагательные, простые предлоги. Пассивный словарь значительно превышает активный словарь. Дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые помогают различить смысловые значения в словах, фразах.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А., Захарова А.И. Диагностика сформированности глагольного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи // *The Newman In Foreign Policy*. 2017. №37 (81). С. 134-138.
2. Брюховских Л.А., Козырева О.А. Лексическое развитие ребёнка в онтогенезе. // *Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования*. 2015. № 5-6. С.38-40.

3. Громова О.Е. Логопедическая работа с детьми с ОНР: примеры и рекомендации. Омск, 2021.
4. Соловьёва Т.В. Игровые методики в логопедической практике. М.:, 2024.
5. Стернина Т.В. Использование игровых технологий в обучении детей с ОНР. Москва, 2022.
6. Ткаченко Н.В. Речевое развитие детей раннего возраста: методические рекомендации. Киев, 2021.
7. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис-Пресс, 2008. 224 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ, ДЛЯ КОТОРЫХ РУССКИЙ ЯЗЫК НЕ ЯВЛЯЕТСЯ РОДНЫМ

SPEECH THERAPY SUPPORT FOR PRESCHOOLERS FOR WHOM RUSSIAN IS NOT THEIR NATIVE LANGUAGE

А.В. Рудакова, Л.В. Кадач,
К.В. Хавратова К.В.

A.V. Rudakova, L.V. Kadach,
Khavratova

Билингвизм, дошкольники, логопедическое сопровождение, речевое развитие, коррекционная работа.

В статье рассматриваются особенности логопедического сопровождения дошкольников, для которых русский язык не является родным. Рассматриваются принципы и методы логопедической работы, направленные на развитие фонетико-фонематического строя, лексики и грамматики русского языка у дошкольников, для которых русский язык не является родным.

Bilingualism, preschoolers, speech therapy support, speech development, correctional work.

The article discusses the features of speech therapy support for preschoolers for whom Russian is not their native language. Russian language principles and methods are proposed for speech therapy aimed at developing the phonetic and phonemic structure, vocabulary and grammar of the Russian language in preschoolers for whom Russian is not their native language.

В условиях современной социокультурной ситуации, характеризующейся ростом миграционных процессов, увеличивается количество детей, для которых русский язык не является родным. Такие дети сталкиваются с трудностями в освоении русского языка, особенно в дошкольном возрасте, когда формируются основные компоненты речевой системы. Несвоевременная и неадекватная коррекция может привести к формированию стойких речевых нарушений, оказывающих негативное влияние на успеваемость и социальную адаптацию ребенка [2]. В связи с этим, актуальным является разработка эффективных программ логопедического сопровождения таких дошкольников, учитывающих специфические особенности их речевого развития.

В настоящей статье мы рассмотрим основные аспекты логопедического сопровождения дошкольников, для которых русский язык не является родным, включая цели, задачи, методы и формы организации работы.

При разработке программы логопедического сопровождения детей, для которых русский язык не является родным, необходимо учитывать особенности их речевого развития [1]: 1) Интерференция языков. В процессе освоения на русский язык дети переносят элементы родного языка (звуки, лексику), что приводит к возникновению специфических речевых ошибок. 2) Замедленный темп речевого развития по сравнению со сверстниками, для которых русский язык родной,

т.к. дома родители в основном общаются на родном языке. 3) Ограниченный словарный запас. Дети испытывают трудности в формировании словарного запаса на русском языке. 4) Нарушения фонетико-фонематического строя речи. Связано с трудностями в различении и произношении звуков русского языка, которые отсутствуют в их родном языке.

Логопедическое сопровождение дошкольников, для которых русский язык не является родным, должно основываться на следующих принципах:

- создание мотивации и развитие интереса к русскому языку и культуре;
- функциональный подход к отбору и подаче развивающего и обучающего материала;
- обучение основам коммуникации;
- поэтапное предъявление развивающего материала;
- установление взаимопонимания в отношениях между всеми участниками образовательного процесса.

В МАДОУ № 24 коллективом учителей-логопедов и заведующей, в рамках работы детьми, для которых русский язык не родной, была разработана программа логопедического сопровождения. Исходя из вышесказанного, были определены следующие цель и задачи логопедического сопровождения.

Цели: социализация и преодоление языкового барьера у дошкольников, для которых русский язык не является родным; создание условий для выравнивания у дошкольников стартовых возможностей и дальнейшего успешного обучения в школе.

Задачи: развитие доверительных отношений между семьей и педагогами ДОО; формирование у дошкольников детей навыков слушания и понимания русской речи; расширение словарного запаса; улучшение звукопроизношения и грамматического строя речи; расширение коммуникативных возможностей.

Формы: 1) Индивидуальные занятия. Проводятся с учетом индивидуальных особенностей ребенка (уровня владения русским языком и специфики речевых нарушений). 2) Групповые занятия. Позволяют развивать социальные и коммуникативные навыки. 3) Семейное консультирование. Консультации помогают родителям понять важность поддержки ребенка дома, предложить рекомендации по созданию языковой среды и др.

В процессе освоения ребенком нового языка семейное окружение играет ключевую роль. Следовательно, взаимодействие логопеда с родителями является важным условием успешного логопедического сопровождения дошкольников, для которых русский язык не является родным. Логопед должен проинформировать родителей о целях и задачах логопедической работы, предоставить рекомендации по организации занятий с ребенком дома. Логопеду стоит проводить совместные занятия с родителями и педагогами, направленные на развитие речевых и коммуникативных навыков ребенка [3].

Основные формами работы с семьей были выбраны: беседа (консультации: индивидуальные, групповые); анкетирование; мастер – классы; наглядное информи-

рование (памятки); обучение родителей осуществлению коррекционно-развивающего взаимодействия с ребенком.

Были выделены следующие этапы в рамках логопедической работы с семьей и детьми, для которых русский язык не является родным:

1. Сбор анамнеза. (Диагностика детей. Беседа с воспитателями и родителями).
2. Анкетирование (национальность, традиции, на каком языке общаются дома).
3. Практический.
 - Организация практико-ориентированного мероприятия.
 - Проведение беседы с родителями дошкольников;
 - Обратная связь от родителей.

Важным инструментом создания благоприятной языковой среды для ребенка являются игры с семьей. Они позволяют ребенку в непринужденной и увлекательной форме осваивать русский язык, развивать речевые навыки и коммуникативные способности. Они способствуют не только формированию у дошкольников детей навыков слушания и понимания русской речи, расширению словарного запаса, но и социальной адаптации детей, расширению их кругозора и укреплению уверенности в себе.

В МАДОУ № 24 в рамках работы с семьей детей, для которых русский язык не является родным, используются как традиционные, так и игровые формы взаимодействия. Так, например, были проведены мастер-классы «Песок и другие сыпучие материалы», «Теневой театр». Участие родителей в данных мастер-классах способствуют повышению их педагогической компетентности по созданию благоприятной языковой среды и вовлечению семьи в процесс развития речи ребенка.

В заключении отметим, что логопедическое сопровождение дошкольников, для которых русский язык не является родным, представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий учета лингвистических, культурных и психологических особенностей каждого ребенка. Учет родного языка и культуры ребенка, индивидуальный и комплексный подход к коррекции, а также активное участие родителей и педагогов являются важными условиями успешного логопедического сопровождения дошкольников, для которых русский язык не является родным.

Библиографический список

1. Баженова О.В. Билингвизм. Особенности двуязычного воспитания, или Как вырастить успешного ребенка. – М.: Билингва, 2016. 351 с.
2. Баярмагнай М. Особенности взаимоотношений педагогов и родителей в процессе адаптации ребенка из семьи мигрантов в дошкольном учреждении // Научный потенциал: работы молодых ученых. 2008. № 4. С. 237–241.
3. Малярчук Н.Н., Стрельцова М.А., Реутова А.А. Готовность логопеда к работе с детьми-билингвами, имеющими речевые дисфункции в условиях инклюзивного образования // Современный ученый. 2020. № 3. С. 153-156.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА

CORRECTIVE WORK OF SPEECH THERAPISTS TO DEVELOP INITIAL COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN WITH A COMPLEX STRUCTURE OF DEFECT

**Н.О. Сиско, О.А. Пономарева,
И.В. Синявская, М.В. Егорова**

**N.O. Sisko, O.A. Ponomareva,
I.V. Sinyavskaya, M.V. Egorova**

Дети со сложной структурой дефекта, коммуникативные умения, коммуникативная группа, АДК (альтернативная и дополнительная коммуникация), игры активизирующего общения.

Представлен практический опыт работы учителей-логопедов МАДОУ № 46 г. Красноярска по созданию условий для формирования первоначальных коммуникативных умений у детей дошкольного возраста со сложной структурой дефекта.

Children with complex defect structure, communication skills, communication group, ADC (alternative and additional communication), activating communication games.

The experience of speech therapy teachers of MADOU No. 46 in Krasnoyarsk in creating conditions for the formation of initial communication skills in preschool children with a complex defect structure is presented in practice.

Существенными препятствиями в социализации жизни детей со сложной структурой дефекта являются ограничения и затруднения в формировании социально-коммуникативных умений.

Для данной категории детей характерны следующие особенности: затрудняются по собственной инициативе вступать и поддерживать контакт с другими людьми; не могут или затрудняются объясняться с другими людьми при помощи речи или невербальных средств; имеют существенные затруднения в восприятии, обработке и воспроизведении информации; не могут адекватно выражать эмоциональные состояния и вести себя в определённых ситуациях, демонстрируют деструктивные действия.

Поддержка коммуникативного развития ребенка, создание условий для обучения коммуникативным умениям детей со сложной структурой дефекта способствуют смягчению социально-коммуникативных трудностей, познавательному и речевому развитию ребенка. Необходимо целенаправленно формировать коммуникативные умения у данной категории.

Творческой группой учителей-логопедов МАДОУ №46 разработан и реализуется проект «Шаги навстречу», целью которого является создание условий для формирования первоначальных коммуникативных умений у детей дошкольного возраста со сложной структурой дефекта. Проект реализуется через проведение занятий в «Коммуникативной группе», которая состоит из детей и сопровождающих их педагогов (учителей-логопедов, ассистента воспитанника).

Работа в коммуникативной группе строится с учетом принципа структурности. В начале каждого занятия проводится ритуал приветствия, целью которого является установление контакта с детьми, удовлетворение базовой образовательной потребности ребенка «Осознание собственного Я», формирование у ребенка умения здороваться вербально или с помощью жеста, проявление реакции на свое имя.

Каждое занятие в коммуникативной группе начинается под одну и ту же музыку, которая является организующим началом, «Ритуалом вхождения в занятие», этот этап проводится с целью создать у детей установку на занятие, активизации зрительного, слухового внимания.

В основной части занятия, с целью формирования когнитивно-поведенческих предпосылок коммуникативной деятельности, используются элементы современной образовательной технологии – логоритмики, применение которых позволяет преодолевать пассивность, развивать подражательную деятельность, в том числе и речевую, в виде любых звуковых проявлений, преодолевать речевой негативизм.

Важным этапом работы в коммуникативной группе является использование игр «активизирующего общения», которые направлены на формирование и активизацию определенных средств коммуникации и коммуникативных умений. [2]

На занятиях применяются следующие приемы:

– «Совместно разделённых действий» (вначале педагог позволяет ребенку какое-то время оставаться в положении пассивного потребителя, но с каждым занятием доля активности ребенка увеличивается). [1]

– «Формальный диалог» (педагог сам спрашивает и сам отвечает, после каждой реплики сохраняется пауза, поддерживается визуальный контакт с ребенком). [2]

– Поощрение минимальных проявлений активности и инициативности в общении (взгляда, жеста, вокализации). [2]

– Наполнение ситуации личным смыслом «заведение деятельности в сюжет». [2]

Сформированные средства коммуникации закрепляются на занятие в коммуникативной группе в моделях: «ребенок-взрослый», «ребенок – ребенок», «ребенок – дети» в различных формах общения и различных видах деятельности и вводятся в ситуацию естественно общения не только в рамках занятий в коммуникативной группе, но и в повседневной жизни. Для этого все участники коррекционно-образовательного процесса (педагоги, родители) информируются о результатах коррекционной работы.

Особенности развития речи и общения детей со сложной структурой дефекта обуславливают необходимость использования наряду с вербальными средствами, невербальных средств, как традиционных, так и альтернативных средств общения. В зависимости от индивидуальных особенностей и возможностей ребенка мы подбираем альтернативные и дополнительные средства коммуникации.

Для наглядного отображения последовательности действий на занятиях используется визуальное расписание, которое позволяет детям ориентироваться в последовательности событий, помогает снизить тревожность и вероятность нежелательного поведения. Для повышения качества жизни детей со сложной структурой дефекта, имеющих ограниченную возможность появления самостоятельной речи, для выражения ребенком своих повседневных потребностей используются элементы карточек ПЕКС. В работе с детьми с нарушением аутистического спектра для развития понимания речи применяется метод глобального чтения, фотографии. [3]

С целью повышения компетентности участников образовательного процесса (педагогов, родителей) в вопросе использования невербальных средств общения, как традиционных, так и АДК у детей со сложной структурой дефекта, проводятся консультации.

За прошедший период реализации проекта мы увидели положительную динамику в развитии элементарных коммуникативных умений у детей со сложной структурой дефекта.

Библиографический список

1. Караневской О.В. Методические рекомендации по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в стационарных учреждениях социального обслуживания. Теревинф: Москва, 2022.

2. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7 – 9 летнего возраста с церебральным параличом: учебно-методическое пособие. КГПУ: Красноярск, 2013.

3. Жихарева М.М., Лазуткина М.М., Волкова О.В., Толоконникова С.А., Хохлова А.Ю. Диагностическое обучение: методическое руководство по развитию коммуникативных навыков у детей со множественными нарушениями развития: методические материалы. ИНФРАМ: Москва, 2023.

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2–3-Х КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

FEATURES OF READING COMPREHENSION OF SENTENCES
IN STUDENTS OF GRADES 2-3 WITH MENTAL RETARDATION

А.В. Чепчугова

A.V. Chepchugova

*Научный руководитель А.В. Мамаева
Scientific adviser A.V. Mamaeva*

Понимание прочитанного, задержка психического развития, младший школьный возраст, диагностика чтения, семантическая дислексия.

В статье рассматриваются особенности понимания прочитанных предложений у обучающихся 2–3-х классов с задержкой психического развития. В результате экспериментального исследования выявлены специфические и уровневые особенности понимания прочитанных предложений в разных типах заданий на материале как простых малораспространенных предложений, так и сложных логико-грамматических конструкций.

Reading comprehension, mental retardation, primary school age, reading diagnosis, semantic dyslexia.

The article examines the features of reading comprehension of sentences among students in grades 2-3 with mental retardation. As a result of the experimental study, specific and level-based features of understanding read sentences in different types of tasks based on both simple, sparsely distributed sentences and complex logical and grammatical constructions were revealed.

Понимание прочитанного текста является важным навыком, который лежит в основе успешного усвоения учебной программы. Однако для детей с задержкой психического развития (далее - ЗПР) овладение этим навыком сопряжено с множеством трудностей. Например, по данным В.А. Ковшикова и Ю.Г. Демьянова, нарушения чтения обнаруживаются у 45% детей 7-9 лет с ЗПР [1]. Именно поэтому изучение особенности чтения и понимания предложений у детей с ЗПР приобретает особую значимость.

В данной статье представлены результаты исследования, направленного на выявление особенностей понимания прочитанных предложений у обучающихся 2-3-х классов с задержкой психического развития.

Участниками исследования стали 40 школьников 2–3-х классов, разделённые на две группы: экспериментальную (обучающиеся по программе АОП НОО для обучающихся с ЗПР 7.1, 7.2) и контрольную (обучающиеся по ООП НОО).

Для диагностики понимания прочитанных предложений нами составлен диагностический комплекс. Речевой и стимульный материал для первой и второй

серии были взяты с интернет-ресурса «Говорящие уроки» [2, 3], но предлагались на бумажном носителе, а задания для третьей серии были составлены нами лично, опираясь на методику, предложенную Т.А. Фотековой.

Диагностический комплекс включал три серии заданий:

1. Соотнесение прочитанного предложения с картинкой.
2. Завершение прочитанного предложения.
3. Выбор правильного ответа на вопрос по прочитанному предложению.

В первой и второй серии заданий использовались простые малораспространённые предложения с прямым порядком слов, в третьей серии – сложные логико-грамматические конструкции (предложения с обратным порядком слов, сравнительные конструкции, конструкции родительного падежа, а также конструкции, передающие временные отношения).

Оценка результатов обследования проводилась по трёхбалльной системе (0-2 балла за каждую пробу).

По каждой серии заданий все баллы суммировались и определялся процент от максимального количества баллов. В зависимости от успешности выполнения серий заданий нами условно были выделены шесть уровней успешности: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий и нулевой.

Результаты анализа диагностики понимания предложений показали значительные различия между группами. В первой серии заданий в контрольной группе 70% (14 человек) продемонстрировали высокий уровень понимания прочитанных предложений, в экспериментальной группе на таком уровне оказались лишь 20% (4 человека). 30% (6 человек) в контрольной группе и 40% (8 человек) в экспериментальной оказались на уровне выше среднего, также в экспериментальной группе отмечены уровни: средний - у 35% респондентов (у 7 человек) и ниже среднего – у 5% (1 человека). В контрольной группе уровни средний и ниже среднего не наблюдались. Даже на материале простых малораспространённых предложений с опорой на картинку обучающиеся с ЗПР испытывали трудности в понимании лексических значений слов, ошибки невнимательности и неверной смысловой догадки.

Во второй серии заданий также наблюдались значительные различия между группами: если в контрольной группе обучающиеся показали результаты, схожие с первой серией заданий, тогда как для 45% (9 человек) респондентов экспериментальной группы второе задание оказалось труднее: 20% (4 человека) перешли с высокого уровня на уровень выше среднего, а 25% (5 человек) набрали меньшее количество баллов внутри ранее отмеченных уровней. Понимание даже простых малораспространённых предложений у 35% (7 человек) респондентов экспериментальной группы сформировано недостаточно (средний и ниже среднего уровни), следовательно, работу над пониманием прочитанных предложений с этими детьми нужно начинать на материале простых синтаксических конструкций.

Следует отметить, дети с ЗПР демонстрировали недостаточную сформированность техники чтения, прочитывая предложения по слогам 20% (4 человека) или побуквенно 10% (2 человека). Также наблюдались специфические

проявления семантической дислексии при механическом чтении у 10% респондентов (2 человека).

Было выявлено, что наиболее сложной для обеих групп оказалась третья серия заданий. В контрольной группе высокий уровень продемонстрировали 25% (5 человек), в экспериментальной группе такой уровень не был выявлен. 70% респондентов из контрольной группы оказались на уровне выше среднего, в то время как в контрольной группе на таком уровне оказались лишь 10% обучающихся (2 человека). Средний уровень в контрольной группе показали 5% респондентов (1 человек), в экспериментальной – 30%. Для 40% (8 человек) из-за несформированности техники чтения или механического чтения задания 3-ей серии оказались недоступными. Для них работа над сложными логико-грамматическими конструкциями еще не планируется в ближайшей временной перспективе.

Таким образом, нами были выявлены следующие особенности понимания прочитанных предложений у обучающихся 2-3-х классов с ЗПР:

1. Группа детей с ЗПР является полиморфной, поэтому требует индивидуального подхода в коррекционной работе.

2. Респонденты из экспериментальной группы продемонстрировали результаты ниже, чем дети из контрольной группы, во всех сериях заданий.

3. Основные трудности респондентов из экспериментальной группы связаны с несформированностью техники чтения (побуквенное и послоговое чтение) и непониманием лексического значения слов.

4. Специфическая черта экспериментальной группы - увеличение числа ошибок при усложнении типа заданий даже на материале простых малораспространенных предложений, таким образом, понимание простых малораспространенных предложений находится в зоне «ближайшего» развития у части детей с ЗПР. Поэтому даже во 2-ом и 3-ем классах начинать работу над пониманием прочитанного целесообразно на материале простых малораспространенных предложений.

5. Для части детей с ЗПР работу над пониманием прочитанных сложных логико-грамматических конструкций целесообразно начинать после того, как появится понимание прочитанных простых малораспространенных предложений.

Библиографический список

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: Владос, 2004.

2. Мамаева А.В. Модификация зарубежной технологии «general outcome measurement» для диагностики образовательных достижений обучающихся с умственной отсталостью в интерактивной среде / А.В. Мамаева, К.Ю. Денисова, Л.А. Брюховских, А.В. Диденко. // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2023. Т. 63, № 1. С. 39–49.

3. Мамаева А.В. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере звукового анализа): сообщение 2 / А. В. Мамаева, Л. А. Брюховских, Е. Е. Куйдина. – Текст : электронный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 7-17.

АКТУАЛЬНОСТЬ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

THE RELEVANCE OF THE DETECTION AND PREVENTION OF OPTICAL DYSGRAPHY AND DYSLEXIA IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

А.А. Чувасова, А.С. Маюрова

A.A. Chuvasova, A.S. Mayurova

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Scientific adviser L.A. Bryuhovskih

Оптическая дисграфия, оптическая дислексия, оптико-пространственные представления, зрительный гнозис, старшие дошкольники.

В статье представлены результаты диагностического исследования, демонстрирующие значимость проблемы профилактики оптической дисграфии и дислексии у дошкольников с ОНР III уровня, а также приведены результаты опроса учителей-логопедов и воспитателей речевых групп по вопросу актуальности разработки программно-методического обеспечения такой профилактики

Optical dysgraphia, optical dyslexia, optical-spatial representations, visual gnosia, senior preschoolers.

The article presents the results of a fact-finding experiment demonstrating the importance of the problem of preventing optical dysgraphia and dyslexia in preschoolers with OHP level III, and also presents the results of a survey of speech therapists and educators of speech groups on the relevance of developing software and methodological support for such prevention.

Своевременная диагностика, прогнозирование будущих школьных проблем и коррекция трудностей в процессе обучения требуют объективной оценки функционального развития каждого ребёнка. Одними из важнейших показателей функционального развития и готовности к обучению являются зрительное восприятие, пространственная ориентировка и зрительно-моторная координация, определяющие успешность освоения базовых навыков письма и чтения в начальной школе [4]. Формирование целостных приёмов зрительного восприятия, пространственных представлений и других психомоторных процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи происходит замедленно, что свидетельствует о неготовности к обучению грамоте и проявлению оптической дисграфии и дислексии [1].

Цель статьи: определить актуальность проблемы профилактики оптической дисграфии и дислексии у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

посредством проведения диагностики дошкольников и анкетирования педагогов, работающих с ними.

Диагностика была проведена в одной из образовательных организаций комбинированного вида г. Красноярска. В исследовании принимали участие 20 детей в возрасте 5-6 лет с ОНР III уровня. Из них 8 девочек и 12 мальчиков.

Цель диагностики: выявить уровень сформированности зрительно-пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Методы исследования: диагностические пробы, выполняемые последовательно устно и письменно.

Мы отобрали наиболее известные методики, которые с одной стороны направлены на выявление уровня развития всех сторон зрительного восприятия, а с другой имеют четкие количественные нормативы для объективной оценки результата исследования. Все пробы мы условно разделили на две группы:

1. Методики, позволяющие оценить сформированность пространственных представлений;

2. Методики, позволяющие оценить сформированности зрительного восприятия.

К первой группе мы отнесли методику «Ориентировка «право-лево» [2, с.7], методику «Пробы Хэда» [3, с.38], методику «Ориентировка на плоскости листа». Сопоставив полученные данные по представленным методикам, мы получили следующие результаты:

- 3 ребенка (или 14% от общего числа обследованных детей) имеют высокий уровень сформированности пространственных представлений;

- 14 детей (или 67% от общего числа обследованных детей) имеют средний уровень сформированности пространственных представлений;

- 4 ребенка (или 19% от общего числа обследованных детей) имеют низкий уровень сформированности пространственных представлений.

Для оценки сформированности зрительного восприятия – методики 2 группы – нами были использованы: тест Бурдона (корректирующая проба), тест «Зеркальное письмо» и тест Поппельрейтора [2, с.56]. Во всех тестах мы использовали только графические образы гласных звуков. Проведя анализ выполненных детьми тестов, мы получили следующие результаты:

- 2 ребенка (или 10% от общего числа обследованных детей) имеют высокий уровень сформированности пространственных представлений;

- 12 детей (или 57% от общего числа обследованных детей) имеют средний уровень сформированности пространственных представлений;

- 4 ребенка (или 33% от общего числа обследованных детей) имеют низкий уровень сформированности пространственных представлений.

Объединив полученные данные, мы сделали вывод о том, что большая часть детей (18 человек из 20) испытывает сложности в узнавании зрительных образов гласных звуков, зеркальных и наложенных изображений, а также допускает ошибки в процессе ориентации на листе, затрудняется с определением расположения частей своего тела. Иными словами, абсолютное большинство детей,

которые участвовали в диагностике, в той или иной степени нуждаются в дополнительной логопедической помощи, направленной на профилактику оптической дисграфии и дислексии.

Вторая часть нашего исследования представляла собой анкетирование среди учителей-логопедов, учителей-дефектологов, психологов и воспитателей, работающих с воспитанниками с тяжелыми нарушениями речи в той же образовательной организации, с целью получения информации об осведомленности педагогов о проблеме оптической дисграфии и дислексии; используемых пособиях, упражнениях для профилактики оптической дисграфии и дислексии; определения потребности в дополнительных программно-методических разработках для профилактики оптической дисграфии и дислексии.

Для проведения анализа нами была разработана анкета, состоящая из 8 вопросов открытого и закрытого типа. Всего в анкетировании участвовали 22 специалиста, из них: 6 учителей-логопедов; 2 учителя-дефектолога; 2 психолога; 12 воспитателей речевых групп.

Абсолютное большинство (90%) педагогов считают эффективным включение в структуру проводимых ими занятий дополнительных «пятиминуток», направленных на развитие зрительного гнозиса и праксиса, развитие межполушарных связей, пространственных представлений. При этом 70% ответили, что нуждаются в дополнительном программно-методическом обеспечении по профилактике оптической дислексии и дисграфии.

Таким образом, в ходе проведенного нами практического исследования, проведенного среди детей и педагогов одной из образовательных организаций комбинированного вида г. Красноярска была выявлена актуальность разработки дополнительного программно-методического обеспечения профилактики оптической дисграфии и дислексии среди дошкольников с общим недоразвитием речи.

Библиографический список

1. Дмитриева О.А., Брюховских Л.А. Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 129-135.

2. Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / Под общ. ред. О. А. Величенковой. М.: Логомаг, 2018. 372с.

3. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Academia, 2022. 158 с.

4. Чумаченко Е.Ю., Старченко Т.С., Доронина С.И. Предупреждение оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях группы компенсирующей направленности // «Актуальные исследования». 2022. № 29 (108). URL: <https://apni.ru/article/4396-preduprezhdenie-opticheskoy-disgrafii-u-detej> (Дата обращения 31.03.2025)

Раздел II.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

PROFESSIONAL SUPPORT FOR YOUNG STUDENTS

М.В. Азанова

M.V. Azanova

Научный руководитель Н.Г. Иванова
Scientific adviser N.G. Ivanova

Профориентация, профессиональное самоопределение, профконсультирование, профдиагностика.

В статье рассмотрены основные аспекты профориентации. Освещены основные направления, цели и задачи работы психолога. Также освещена важность направления профориентирования при работе с учащимися в юношеском возрасте. Освещены современные и актуальные подходы при профессиональном сопровождении.

Career guidance, professional self-determination, career counseling, career diagnostics.

The article considers the main aspects of career guidance. The history of the emergence and prerequisites that laid the foundation for the development of such a direction as career guidance. The main directions, goals and objectives of the psychologist's work are highlighted. The importance of the career guidance direction when working with students in adolescence is also highlighted. Modern and relevant approaches to professional support are highlighted.

Проблема профессионального сопровождения сегодня достаточно актуальна, особенно в период юношеского возраста. Этот возраст характеризуется формированием половозрастной идентификации, вместе с тем наблюдается излишняя переоценка своей зрелости и чрезмерная критичность и обесценивание в отношении окружающих, особенно старшего поколения [1].

Кроме того, в юношеском возрасте возрастает потребность в социальном признании и одобрении, поэтому учащиеся склонны принимать решения, ожидая положительной реакции важных референтных групп, при этом не всегда опираясь на собственные возможности и предпочтения. Для учащихся в юношеском возрасте важен не просто «значимый другой», необходимо наличие авторитета, на которого будет опираться молодой человек ведь это напрямую отражает его стратегию поведения и характеризует сферу принятия решений [5].

Климов Е.А. указывает на то, что и профориентация и профконсультация – это ориентирование школьника (оптанта), тогда как профессиональное самоопределение больше соотносится с самоориентированием учащегося, выступающего в роли субъекта самоопределения [1].

Пряжников Н.С. раскрывая понятие профориентации указывает на то что, оно очень объемное и включает в себя профконсультирование, как индивидуально

ориентированную помощь в профессиональном самоопределении. А также реализует следующие направления: профинформацию, профагитацию, профпросвещение, профдиагностику (профотбор, профподбор) и профконсультацию [5].

В настоящее время разработана и запущена реализация Федеральной программы «Билет в будущее». Проект объединяет школьников, педагогов и родителей, в уникальном сотрудничестве, направленном на поддержку интересов, способностей и целей каждого участника [2].

Профессиональное самоопределение представляет собой выявление, уточнение и утверждение человеком собственной позиции в профессионально-трудовой сфере посредством согласования индивидуальных возможностей, стремлений, смыслов и внешних вызовов (смысловая сторона профессионального самоопределения) [5].

В настоящее время появляются современные подходы в работе при профессиональном сопровождении старшеклассников, такие как: индивидуальный образовательно-профессиональный маршрут, профпробы, мультимедийная выставка-практикум «Лаборатория будущего», профориентационные занятия «Россия – мои горизонты».

Проводятся практические профориентационные мероприятия разных видов, реализуемые на базе организаций – работодателей, а также учебных заведений средних и высших профессиональных образований. В рамках профпроб учащиеся создают модель либо проект, что позволяет определить наличие или отсутствие склонностей к тому, или иному виду деятельности [3].

В настоящее время можно наблюдать непонимание двух, или даже трех поколений в ситуации принятия решения о профессиональной деятельности, что безусловно, является отягощающим фактором при профориентировании учащихся в юношеском возрасте. Родители смотрят на выбор профессии сквозь призму своего опыта, ведь еще 20 – 30 лет многие молодые люди не чувствовали себя значимыми, не могли раскрыть свой потенциал и способности, реализовать себя и достичь тех успехов или рубежей, которые были в мечтах. Некоторые продолжали двигаться и существовать в профессии просто по наитию, отодвинув на второстепенные роли значимые для себя сферы жизни.

Кроме того, важно учитывать, высокие нагрузки в образовательном процессе, которые сочетаются с гипертрофированной и несколько абстрактной неудовлетворенностью жизнью, собой и другими людьми.

Принимая во внимание данные факты, повышается актуальность разработки и реализации психолого-профилактических программ профессионального сопровождения учащихся в юношеском возрасте при выборе профессии.

Целью работы психолога является профессиональное сопровождение учащихся, направленное на диагностику типа профессиональной личности, актуализации профессионально-психологического потенциала и дальнейшее профессиональное развитие человека. Основными направлениями в работе психолога являются: профконсультирование, профдиагностика, индивидуальная и групповая работа, профпросвещение, тренинги.

Задачами психолога при профориентировании являются: формирование осознанного выбора профессии, самоактуализация профессионального развития, органичное соединение сфер «хочу», «могу», «надо».

Все современные методы работы психолога направлены на то, чтобы учащийся смог не просто прочитать описание подходящих ему профессий, но и смог реально оценить свой потенциал, уровень своих способностей в различных сферах деятельности, увидел рабочий процесс непосредственно на месте с учетом всех особенностей и мог принять зрелое объективное решение.

Библиографический список

1. Климов Е.А. Как выбрать профессию: Кн. Для учащихся ст. классов сред. шк. – 2-е изд., доп. и дораб. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.: ил. – (О профессиях, производстве и людях труда.) – ISBN 5-09-002654-8.

2. Методические рекомендации по реализации профессионального минимума для образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования – Приложение №7 «Описание профессиональных сред» - <https://lyl.su/VP1x>

3. Методические рекомендации по реализации проекта «Билет в будущее» по профессиональной ориентации обучающихся 6-11 классов образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования.

4. Пряжникова Е.Ю. Профориентация: учеб. Пособие для студ. Учреждений высш. проф. образования / Е.Ю.Пряжникова, Н.С.Пряжников. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 496 с.

5. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. Учебное пособие. – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ОФИСНЫХ СОТРУДНИКОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT IN OFFICE WORKERS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES:

Д.О. Ветров

D.O. Vetrov

Научный руководитель Н.Г. Иванова
Scientific adviser N.G. Ivanova

Эмоциональное выгорание, офисные сотрудники, профилактика, психолого-педагогические подходы, стресс-менеджмент.

В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания офисных сотрудников, вызванная хроническим стрессом и высокой рабочей нагрузкой. На основе анализа современных исследований предложены методы профилактики, включающие психолого-педагогические подходы, такие как тренинги эмоционального интеллекта, организационные изменения и индивидуальные стратегии саморегуляции. Особое внимание уделено роли корпоративной культуры и наставничества в снижении риска выгорания.

Emotional burnout, office workers, prevention, psychological and pedagogical approaches, stress management.

The article examines the problem of emotional burnout among office workers caused by chronic stress and high workload. Based on the analysis of contemporary research, prevention methods are proposed, including psychological and pedagogical approaches such as emotional intelligence training, organizational changes, and individual self-regulation strategies. Special attention is paid to the role of corporate culture and mentoring in reducing the risk of burnout.

В современной профессиональной психологии как отечественные (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова; А.В. Карпов, А.С. Петровская; А.Б. Гофман, Н.В. Иванова, С.К. Петров), так и зарубежные исследователи (К. Маслач, С.Е. Джексон; В.Б. Шауфели, Х. Де Витте, С. Дезарт; К. Томас, Р. Килманн) уделяют особое внимание проблеме эмоционального выгорания. Эмоциональное выгорание – это синдром, возникающий в ответ на хронический стресс, связанный с профессиональной деятельностью [1]. Особенно подвержены ему офисные сотрудники, чья работа сопровождается высокой психоэмоциональной нагрузкой, монотонностью и дедлайнами. Актуальность исследования обусловлена ростом числа случаев выгорания, что негативно влияет на продуктивность, психическое здоровье и качество жизни работников.

Цель статьи – анализ эффективных психолого-педагогических методов профилактики эмоционального выгорания среди офисных сотрудников.

Понятие эмоционального выгорания в современной психологии рассматривается как многокомпонентный синдром, возникающий в ответ на хронический профессиональный стресс. Основываясь на работах К. Маслач и С. Джексон, можно выделить три ключевых аспекта этого состояния. Первый аспект – эмоциональное истощение, которое проявляется в чувстве опустошенности, физической и психологической усталости, снижении энергетических ресурсов. Второй аспект – деперсонализация, выражающаяся в эмоциональной отстраненности, циничном отношении к коллегам, клиентам и самой работе. Третий аспект – редукция профессиональных достижений, характеризующаяся снижением продуктивности, потерей уверенности в своих силах и ощущением профессиональной несостоятельности [5].

Развитие синдрома выгорания проходит через несколько стадий. На начальном этапе, так называемом «медовом месяце», сотрудник испытывает высокую мотивацию, энтузиазм и готовность посвящать работе значительные ресурсы. Однако со временем наступает стадия «недостатка топлива», когда появляются первые признаки усталости, раздражительности и снижения вовлеченности. Если стрессовые факторы сохраняются, развиваются хронические симптомы: апатия, частые болезни, снижение концентрации и эмоциональная нестабильность. В крайних случаях наступает стадия кризиса, сопровождающаяся серьезными психосоматическими нарушениями и профессиональной деформацией.

Среди факторов, способствующих развитию выгорания, выделяют организационные и личностные. К организационным относятся высокая рабочая нагрузка, нечеткие должностные инструкции, отсутствие обратной связи от руководства, а также неблагоприятный психологический климат в коллективе. Личностные факторы включают склонность к перфекционизму, низкую стрессоустойчивость, повышенную тревожность и неумение делегировать задачи. Важную роль также играет дисбаланс между профессиональной и личной жизнью, который усугубляет эмоциональное истощение.

Современные исследования показывают, что эмоциональное выгорание обусловлено не только личными факторами, но и организационными. Жесткий стиль управления, отсутствие прозрачности и игнорирование обратной связи повышают риск его развития [5]. В то же время компании, поддерживающие открытость, взаимопомощь и признание заслуг, сталкиваются с выгоранием сотрудников значительно реже [1, 6].

Профилактика эмоционального выгорания требует сочетания индивидуальных и корпоративных мер. Эффективны психологические тренинги, развивающие эмоциональный интеллект и навыки саморегуляции. Они включают техники дыхания, релаксации и медитации, снижающие тревожность и восстанавливающие баланс [4].

Со стороны организации важную роль играет создание комфортной рабочей среды и внедрение политик, направленных на поддержку психического здоровья [6]. К таким мерам относятся гибкий график работы, возможность удаленного

формата, регулярные перерывы и поощрение физической активности. Особое значение имеет система наставничества, которая помогает новым сотрудникам адаптироваться к корпоративной культуре, снижая уровень стресса и предотвращая раннее выгорание [3].

Успешные примеры профилактики включают инициативы крупных компаний, таких как Google и Microsoft, где внедрены программы психического благополучия. Среди них – «дни психического здоровья» с обязательным отключением рабочих коммуникаций, бесплатные консультации психологов и использование цифровых платформ для мониторинга уровня стресса. Эти меры не только снижают риск выгорания, но и повышают общую продуктивность и лояльность сотрудников [2].

Особого внимания заслуживает опыт скандинавских стран в области организационной профилактики. Шведская модель «fika» (обязательные кофе-паузы для неформального общения) и датская концепция «arbejdsglæde» (счастье на работе) демонстрируют, что создание возможностей для живого человеческого общения и осмысленности труда значительно снижают профессиональное выгорание. Российские компании начинают перенимать эти практики, адаптируя их к местным условиям [1].

В заключении можно сказать, что проблема эмоционального выгорания офисных сотрудников приобретает особую актуальность в условиях современной высокоскоростной бизнес-среды, характеризующейся повышенными требованиями к продуктивности и постоянной цифровой доступностью.

Теоретическое осмысление проблемы выявило ключевые компоненты выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений) и их стадийное развитие, что создает основу для своевременной диагностики и профилактики. Особое значение имеет понимание системной природы данного явления, где организационная культура и условия труда играют не менее важную роль, чем индивидуальные особенности сотрудников.

Практическая часть исследования позволила выделить эффективные психолого-педагогические подходы к профилактике эмоционального выгорания, такие как внедрение комплексных программ, направленных на снижения уровня и дальнейшую профилактику эмоционального выгорания, а также развития эмоционального интеллекта и стресс-менеджмента. Или адаптацию успешных международных практик (таких как скандинавские модели работы).

Реализация предложенных мер профилактики позволит не только снизить уровень профессионального выгорания, но и создать более здоровую, продуктивную рабочую среду, что в конечном итоге будет способствовать как благополучию сотрудников, так и эффективности организации в целом.

Библиографический список

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2025. – 299 с.

2. Гофман А.Б., Иванова Н.В., Петров С.К. Факторы профессионального выгорания у сотрудников в условиях цифровой трансформации // Организационная психология. – 2023. – Т.13, №1(6). – С. 117–144. URL: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2023/04/21/2029985495/OrgPsy_2023_1\(6\)_Gofman-et al\(117-144\).pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2023/04/21/2029985495/OrgPsy_2023_1(6)_Gofman-et al(117-144).pdf) (дата обращения: 15.04.2025).

3. Карпов А.В., Петровская А.С. Психология профессионального стресса. – М.: Инфра-М, 2022. – 288 с.

4. Томас К., Килманн Р. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI). – 1974. – 24 p.

5. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout // Journal of Organizational Behavior. – 1981. – Vol. 2. – P. 99–113.

6. Schaufeli W.B., De Witte H., Desart S. Manual of the Burnout Assessment Tool (BAT). – KU Leuven, 2020. – 45 p.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

EMOTIONAL AND PERSONAL WELL-BEING
AS A RESEARCH PROBLEM IN PSYCHOLOGY

П.Е. Казыдуб

P.E. Kazydub

Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова
Scientific adviser N.Yu. Verkhoturova

Эмоционально-личностное благополучие, психологическое благополучие, субъективное благополучие.

В статье рассматривается проблема изучения феномена эмоционально-личностного благополучия, выступающая в качестве одной из наиболее актуальных для современной психологии. Представлен анализ теоретических подходов разных авторов к исследованию феноменологической основы данного психологического явления, его структурно-компонентных частей. Выделены основные проблемы и перспективы рассмотрения эмоционально-личностного благополучия как фактора успешности функционирования личности.

Emotional and personal well-being, psychological well-being, subjective well-being.

The article examines the problem of studying the phenomenon of emotional and personal well-being, which is one of the most relevant for modern psychology. An analysis of theoretical approaches of different authors to the study of the phenomenological basis of this psychological phenomenon, its structural and component parts is presented. The main problems and prospects for considering emotional and personal well-being as a factor in the successful functioning of the individual are highlighted.

Психологическое благополучие личности представляет собой одну из актуальных проблем в современной психологии и других научных дисциплинах. Данное явление нашло свое отражение в таких областях, как философия, психология, социология, медицина, в каждой из которых понятие «психологическое благополучие» обладает собственной интерпретацией, и его семантическое значение остается неоднозначным. Ряд ученых, уделяющих внимание изучению одной и той же проблемы, придерживаются в своих научных трудах различных концепций, от чего возникает существенная вариативность в содержании исследуемого явления. В философском направлении психологическое благополучие анализируется через призму гедонизма и эвдемонизма, как двух этических парадигм. С точки зрения социологии, оно детерминировано качеством жизни индивида и его уровнем социальной интеграции. Данный термин в медицине используется в контексте здорового психического состояния личности.

Актуальная значимость исследования эмоционального благополучия личности обусловлена сложным содержательным наполнением феноменологического конструкта, отсутствием консолидированной методологической базы, существующим разнообразием теоретических подходов среди ученых. При этом многие из научных деятелей репрезентируют схожие по предметному содержанию определения эмоционально-личностного благополучия. В связи с этим видится теоретико-практическая ценность изучения данного психологического феномена.

В отечественных и зарубежных исследованиях, посвященных рассмотрению феномена эмоционально-личностного благополучия, можно проследить многообразие его понятийного содержания. Авторы, раскрывая определение указанного психологического явления, используют в своих трудах различную терминологию: «психологическое», «субъективное», «личностное», «психоэмоциональное» и иное благополучие.

Западная психология исследует благополучие с позиции двух направлений – гедонии и эвдемонии. С точки зрения гедонистического направления, ключевым фактором субъективного благополучия являются текущие аффективные состояния человека, включая как негативные, так и позитивные эмоции. Для эвдемонистического подхода характерно понимание психологического благополучия как динамического состояния, которое опосредовано позитивным функционированием посредством раскрытия собственного потенциала и самоактуализацией личности.

Первое описание психологического благополучия в рамках гедонистического подхода принадлежит Н. Брэдберну (1969). Свою модель структуры психологического благополучия автор представил через взаимосвязь положительного и негативного спектра эмоций, являющегося следствием аффективных реакций индивида на переживаемый повседневный опыт. При этом труды Э. Динера (1984), дополнившие модель Н. Брэдберна, сыграли важную роль в развитии представлений о феномене психологического благополучия. Им был введен новый термин – «субъективное благополучие», в который помимо позитивных и негативных эмоций, был включен еще один компонент под названием «жизненная удовлетворенность».

Позже К. Рифф (1995) была разработана новая структурная модель психологического благополучия, состоящая из шести факторов: «позитивные отношения», «автономия», «управление средой», «личностный рост», «цели в жизни», «самопринятие». Данная модель в своей основе содержала концепцию позитивного функционирования личности.

В современных психологических исследованиях, ученые, анализируя структурные составляющие феномена психологического благополучия, подчеркивают важность применения комплексного подхода в изучении рассматриваемого явления. Данный подход характеризуется взаимосвязью гедонистического и эвдемонистического направлений, каждое из которых содержит компонентно-структурные отличия благополучия [2].

Как зарубежные, так и российские ученые проявляют значительный интерес к исследованию благополучия как психологического феномена. Однако анализ литературных источников показал различия в подходах авторов к пониманию

структурно-функционального содержания наполняемости понятий «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие».

По мнению Н.А. Батурина, С.А. Башкатова и Н.В. Гафарова (2013) субъективное благополучие личности выражается в аффективных, оценочных и когнитивных процессах, базируясь на состоянии психологического благополучия, и входит в структуру личностного благополучия [1]. Субъективное благополучие может быть опосредовано как наличием внешних обстоятельств, так и может зависеть от внутренних факторов личности.

Конвергенцию гедонистического и эвдемонистического подходов отражает формирование нового феноменологического конструкта в науке под названием «психоэмоциональное благополучие». Данный подход описан в исследовании Е.Г. Трошихиной и В.Р. Манукяна (2016). Термин представляет собой интегративную концепцию с компонентами психологического благополучия, с когнитивными и аффективными детерминантами субъективного благополучия, которое получил название эмоционального благополучия [4].

Л.В. Карапетян (2017), основываясь на синтезе представленных подходов, формулирует понятие «эмоционально-личностного благополучия». В понимании автора оно означает «целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, формирующееся в процессе жизнедеятельности и коммуникации индивида». Модель включает триаду компонентов: позитивный эмоциональный, позитивный личностный и негативный [3].

Таким образом, в современных психологических исследованиях активно поднимается проблема изучения эмоционально-личностного благополучия как фактора успешности функционирования личности в процессе жизнедеятельности. Это связано с тем, что каждый человек в течение своего жизненного пути стремится достичь эмоционально-комфортного для него состояния. Поэтому эмоциональное благополучие является основой для психологического развития, служит формированием гармоничного взаимодействия индивида с окружающей средой, обеспечивает положительный эмоциональный фон и влияет на способы переживания личностью различных стрессовых ситуаций.

Библиографический список

1. Батурин Н. А. Теоретическая модель личностного благополучия / Н. А. Батурин, С. А. Башкатов, Н. В. Гафарова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2013. – Т. 6, № 4. – С. 4–14.
2. Верхотурова, Н. Ю. Изучение особенностей эмоционально-личностного благополучия женщин в период кризиса среднего возраста / Н. Ю. Верхотурова, Т. А. Тесля // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/85PSMN623.pdf>
3. Карапетян Л. В. Внутреннее благополучие человека: монография / Л. В. Карапетян, Г. А. Глотова. Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России. – 2020. – 199 с.
4. Психоэмоциональное благополучие: интегративный подход: монография / В.Р. Манукян, Е. Г. Трошихина, М. В. Данилова [и др.]. СПб.: Нестор-История. – 2020. – 360 с.

РАЗВИТИЕ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО РОСТА У ЛИЦ, СТОЛКНУВШИХСЯ С ПОТЕРЕЙ ЗРЕНИЯ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

THE DEVELOPMENT OF POST-TRAUMATIC GROWTH IN PEOPLE WHO HAVE EXPERIENCED VISION LOSS IN ADULTHOOD

А.Е. Лебедек

A.E. Lebedok

Научный руководитель В.Ю. Потылицина
Scientific adviser V.Y. Potylitsina

Посттравматический рост, травма, смысловая сфера личности, базовые убеждения, смысложизненные ориентации.

В данной статье приведены результаты исследования, посвященного связи посттравматического роста у лиц, переживших установление инвалидности по зрению во взрослом возрасте, и особенностей смысловой сферы личности. Также предложена стратегия помощи лицам, оказавшимся в данной ситуации.

Post-traumatic growth, trauma, semantic sphere of personality, basic beliefs, Noetic Orientations.
This article represents the results of the study on the connection between post-traumatic growth in people who have experienced visual disability in adulthood and the features of the semantic sphere of personality. A strategy for helping people in such situation is suggested as well.

Термин «Посттравматический рост» (ПТР) был введен в конце прошлого века Р. Г. Тедески и Л. Г. Кэлхуном. Этим термином были названы позитивные изменения, которые происходят с личностью в результате столкновения с травмирующими жизненными обстоятельствами [5, с. 359], [6, с. 401]. ПТР проявляется в духовных изменениях, трансформации в отношениях с людьми, возрастании ценности жизни, новых возможностях и возрастании и пр. [5, с. 560], [7, с. 508].

Положительные изменения, которые происходят с личностью после травмы являются следствием переработки травматических процессов, но не следствием травматического процесса [4, с. 125].

Установление инвалидности может являться травматическим событием независимо от того, в каком возрасте оно произошло [2, с. 85]. Источником травматических переживаний в любом случае будут являться в первую очередь ограничения, связанные с инвалидизацией, а во вторую – социальные последствия инвалидизации [2, с. 85].

Целью нашего исследования являлось выявление связи посттравматического роста у лиц, переживших установление инвалидности по зрению во взрослом возрасте, и особенностей смысловой сферы личности.

Гипотеза: на посттравматический рост людей, переживших установление инвалидности во взрослом возрасте, оказывают влияние смысложизненные ориентации и базовые убеждения личности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать и систематизировать имеющиеся данные о феномене посттравматического роста и о людях, переживших установление инвалидности во взрослом возрасте;

2. Подобрать методики для изучения посттравматического роста, а также методы анализа полученных результатов.

3. Провести исследование на целевой группе.

4. Обработать и проанализировать полученные результаты.

Использованные методы:

1) обзорно-аналитические и теоретические (анализ литературы и ее систематизация).

2) Психодиагностические: Смысложизненные ориентации: Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева; Позитивные аспекты травматического опыта: «Опросник посттравматического роста личности» Р. Тэдеш и Л. Кэлхоуна в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова; Представления личности о себе и об окружающем мире: «Шкала базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман в адаптации М.А. Падун и А.В. Котельниковой; Анкета для выяснения пола, возраста респондентов, группы инвалидности, наличия близких людей и пр.

3) методы количественной (коэффициент корреляции Пирсона) и качественной обработки результатов.

База проведения исследования: исследование проводилось на базе МО ВОС Октябрьского района г. Красноярск.

Выборка. В исследовании приняли участие 20 респондентов (10 мужчин, 10 женщин) в возрасте от 23 до 64 лет. Все респонденты имели установленную медико-социальной экспертизой инвалидность по зрению I группы. Давность установления инвалидности варьировалась от 6 месяцев до 26 лет.

Результаты. У 70% респондентов наблюдалась высокая выраженность ПТР, у 30% выраженность ПТР была на среднем уровне. Наиболее часто респонденты отмечали появление новых возможностей (высокие результаты по данной шкале наблюдались у 70%, у 30% результат был в среднем диапазоне). У 50% респондентов наблюдались высокие показатели по шкале «Сила личности», вторая половина показала средний результат по данной шкале. У 30% наблюдались высокие показатели по шкале «отношение к другим», у половины респондентов результат находился в среднем диапазоне, а у 20% ничего не изменилось в этой сфере. Высокие показатели по шкале «Повышение ценности жизни» продемонстрировали 30% респондентов, у 50% изменения находились в среднем диапазоне, у 20% изменений в этой сфере не произошло. Высокий показатель по шкале «духовные изменения» продемонстрировало только 10% респондентов, у 30% изменений в данной сфере не произошло, у 60% показатели находились на среднем уровне.

У всех респондентов наблюдался посттравматический рост.

Чаще всего ПТР был связан с осмысленностью жизни; удовлетворенностью процессом жизни (интерес к жизни); удовлетворенностью результатами своей жизни; убежденностью в ценности собственного Я; убежденностью в контроле над собственной жизнью; убежденностью в собственной удачливости; убежденностью в доброжелательности мира.

Развитие ПТР. Нам представляется, что в первую очередь необходимо восстановить чувство безопасности у клиента, снизить выраженность эмоциональных переживаний.

Теория парадоксальных изменений. Человек, столкнувшийся с заболеванием, приведшим к инвалидизации, часто не может признать обстоятельства, в которых он находится в данный момент. Только после того, как ситуация будет названа, обозначена, осознана, появится исходная точка, из которой клиент сможет двигаться дальше [1, с. 12].

Группы поддержки. эффективными могут быть группы поддержки для людей, столкнувшихся с заболеваниями, приводящими к инвалидности.

Творческое приспособление (осознание своих актуальных потребностей, приоритетов, ценностей, способность к эксперименту, риску и изменениям устаревшей среды), способность найти равновесие между собственными потребностями и возможностями окружающей среды [3, с. 118].

Обучение способам эмоциональной регуляции, которые клиент сможет применять самостоятельно.

Поиск новых возможностей и постановка целей. ПТР проявлялся сильнее у лиц, которые считали свою жизнь осмысленной и имели цели в жизни.

Итак, нами были намечены пути развития посттравматического роста у лиц, столкнувшихся с установлением инвалидности по зрению во взрослом возрасте, основанные на результатах проведенного нами исследования.

Библиографический список

1. Бейссер А. Парадоксальная теория изменений / А. Бейссер // Психологическая газета. – 2001. – №. 9. – С. 10-13.
2. Капарова, З. Б. Природа и понятие о психологической травме / З. Б. Капарова, З. Е. Амурбеков // Методология современной психологии. – 2024. – № 21. – С. 81-94.
3. Каримова, А. В. Творческое приспособление и состояние “здесь и сейчас”, как условие для развития творческого потенциала / А. В. Каримова // Евразийский союз ученых. – 2014. – № 7-6(7). – С. 117-118.
4. Леонтьев, Д. А. Место и функции социальной поддержки в структуре личностных ресурсов лиц с ограниченными возможностями здоровья / Д. А. Леонтьев, А. А. Лебедева, Т. А. Силантьева // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 3. – С. 120-134.
5. Трусова А. Д., Фаустова А. Г. Влияние генеза психологической травмы на проявления посттравматического роста: теоретический обзор // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2021. – Т. 9. – №. 4 (35). – С. 355-365.

6. Tedeschi, R.G. Evaluating resource gain: Understanding and misunderstanding posttraumatic growth / R.G. Tedeschi, L.G. Calhoun, A. Cann // *Applied Psychology: An International Review*. – 2007. – Vol. 56. – № 3. – P. 396–406.

7. Tedeschi R.G., Calhoun L.G., Groleau M. Clinical Applications of Posttraumatic Growth. In Joseph E. (ed.). *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2015, P. 503–518.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ON THE PROBLEM OF STUDYING MEDIATED MEMORY
IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN
WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

П.А. Лопатина

P.A. Lopatina

Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова
Scientific adviser N.Yu. Verkhoturova

Опосредованная память, младший школьный возраст, задержка психического развития.
В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты изучения опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Выявляется значимость опосредованного запоминания в процессе усвоения знаний и формирования учебной мотивации. Подчёркиваются специфические затруднения, характерные для детей с задержкой психического развития, связанные с недостаточным уровнем произвольности и слабой познавательной активностью. Отмечается необходимость целенаправленного педагогического сопровождения для эффективного формирования опосредованных форм запоминания.

Mediated memory, primary school age, developmental delay.

The article examines the theoretical and practical aspects of studying mediated memory in primary school children with developmental delays. The significance of mediated memorization in the process of knowledge acquisition and the development of learning motivation is emphasized. Specific difficulties typical for children with developmental delays are highlighted, including low levels of volitional regulation and weak cognitive activity. The necessity of targeted pedagogical support is noted for the effective formation of mediated memory strategies.

На современном этапе развития психологии проблема памяти остается одной из актуальных. Память обеспечивает накопление, хранение и воспроизведение информации. Данная проблема освещалась в работах А.А. Смирнова (1948), Т.В. Ахутиной (2008), Р. Сиглера (2006), Н. Коуэна (2010). Без памяти невозможно усвоение новых знаний, развитие мышления, формирование речевых и учебных навыков. От состояния памяти зависит функционирование других когнитивных процессов, а её недостатки могут негативно сказываться на общем психическом развитии ребёнка [1].

Психология традиционно выделяет несколько видов памяти, каждый из которых играет свою роль в процессе познания. Непосредственная память является процессом запоминания информации без активного применения внешних вспомогательных средств. Данный вид памяти используется детьми в раннем

возрасте и в повседневной жизни, когда информация усваивается через повторение или эмоциональное восприятие.

Однако в процессе обучения, учащиеся сталкиваются с задачами, которые требуют более сложных способов организации и запоминания информации. Поэтому особенно актуальной становится проблема опосредованной памяти, которая обеспечивает произвольное, осмысленное и целенаправленное запоминание. Изучением данной проблемы занимались следующие ученые: Н.М. Пылаева (2018), О.С. Ушакова (2017).

В отличие от непосредственного запоминания, где информация удерживается за счёт своей эмоциональной или смысловой значимости, опосредованное запоминание опирается на использование вспомогательных средств, таких как символы, изображения, словесные обозначения, логические связи и структурированные схемы. Эти средства выполняют функцию «опоры» для запоминания и воспроизведения информации [4, с. 47].

Процесс формирования опосредованной памяти предполагает осознание цели запоминания, выбор адекватного средства и активную умственную деятельность по его применению. Вначале такие средства задаются взрослым (учителем, психологом), а затем становятся внутренними инструментами самого ребёнка. Таким образом, развитие опосредованной памяти связано с формированием произвольности, осознанного контроля и рефлексии в процессе познания.

Младший школьный возраст – сензитивный период для развития произвольной и опосредованной памяти. Именно в этом возрасте ребёнок начинает овладевать важнейшими стратегиями запоминания, которые предполагают не только восприятие информации, но и её целенаправленное запоминание и воспроизведение. На этом этапе особенно значимым становится формирование опосредованной памяти – способности использовать вспомогательные средства, логические связи и символические обозначения при запоминании информации.

Опосредованная память тесно связана с развитием других когнитивных функций: речи (через вербализацию приёмов и стратегий), мышления (через логическую организацию материала), внимания и самоконтроля (через осознанное использование опор). Изучение опосредованной памяти позволяет комплексно оценить и развивать познавательную сферу младшего школьника. Однако современные исследования, в том числе С.В. Мурафы (2022) показывают, что без специально организованной поддержки дети редко самостоятельно осваивают эффективные мнемонические приёмы. Особенно это актуально для детей с особыми образовательными потребностями [4, с. 83].

Изучение опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеет особую значимость, поскольку напрямую связано с их познавательным, речевым и личностным развитием. Данной проблеме посвящено намного меньше исследований, в число которых входят работы следующих ученых: Н.В. Белозёровой (2021), Н.Л. Белопольской (2009), И.В. Сафоновой (2022).

Как отмечает Т.В. Ахутина (2008), познавательная деятельность данного контингента школьников характеризуется несформированностью произвольной

регуляции психических процессов, низким уровнем речевого развития, ограниченным объёмом оперативной памяти и трудностями в создании ассоциативных связей.

Современные исследования А.А. Лапшина (2021) и С.В. Мурафы (2022) выявляют следующие проблемы опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: трудности в применении вспомогательных средств (символов, моделей, схем) в процессе запоминания информации; доминирование механических методов запоминания над логико-смысловыми; недостаточно развитая произвольная регуляция мнемических процессов; слабая мотивация к запоминанию и пониженный уровень познавательной активности [3]. Также Г.К. Антошечкина (2022) и Н.Ю.Верхотурова (2022) выявили, что без целенаправленного педагогического сопровождения учащиеся с задержкой психического развития редко самостоятельно овладевают приёмами эффективного запоминания.

Память учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития носит преимущественно непроизвольный и наглядно-образный характер. Они запоминают только то, что вызывает яркую эмоцию или тесно связано с конкретной ситуацией. Опосредованное запоминание у них недостаточно сформировано. Как отмечает О.В. Дьячкова, такие школьники нуждаются в специально организованных условиях для развития памяти, включающих пошаговое обучение мнемотехникам, использование визуальных опор, активное речевое сопровождение [2]. Такие методы позволяют повысить мотивацию к запоминанию, формировать самоконтроль и осознанное планирование действий.

Таким образом, изучение опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития представляет собой актуальное направление в современной психологии. Недостаточное развитие механизмов произвольного и осмысленного запоминания у данного контингента школьников требует специально организованной психолого-педагогической помощи. Включение в образовательный процесс методов, направленных на формирование и поддержку опосредованной памяти, способствует улучшению познавательной активности, развитию самоконтроля и повышению эффективности усвоения учебного материала.

Библиографический список

1. Антошечкина, Г. К., Верхотурова, Н. Ю. Изучение и коррекция слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 6.

2. Дьячкова, О. В. Эмпирическое обоснование сопровождения развития логического мышления младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Solncesvet.ru. – 2022. – Режим доступа: <https://solncesvet.ru/>, свободный.

3. Лапшин А. А. Особенности развития опосредованной памяти младших школьников // Вестник ВГУ, 2021.

4. Мурафа, С. В. Мнемические способности младших школьников с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2022.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ СКАЗОК В РАБОТЕ ПЕДАГОГОВ СОПРОВОЖДАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

USING KINESIOLOGICAL FAIRY TALES IN THE WORK OF TEACHERS SUPPORTING CHILDREN WITH DISABILITIES

М.В. Машкова, В.В. Ковба

M.V. Mashkova, V.V. Kovba

Инклюзивное образование, дошкольный возраст, нейропсихология, кинезиология, кинезиологические сказки.

В статье представлено использование кинезиологических сказок в работе учителя-логопеда и педагога-психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Выделено теоретическое обоснование проблемы и дано практическое описание образовательной практики, позволяющей получить эффективные результаты в процессе работы с детьми старшего дошкольного возраста.

Inclusive education, preschool age, neuropsychology, kinesiology, kinesiological tales.

The article presents the use of kinesiological fairy tales in the work of a speech therapist and educational psychologist with children with disabilities. The theoretical basis of the problem is highlighted and a practical description of educational practice is given, which allows achieving effective results in the process of working with senior preschool children.

Н и для кого не секрет, что в последние годы все чаще к нам в образовательные учреждения приходят дети, имеющие те или иные нарушения. Как правило, нарушения эти комплексные, представляющие собой незрелость психических процессов, нарушения речевой деятельности, затруднения в развитии двигательных функций и низкая работоспособность в целом. Детям сложно справиться с нагрузками, они эмоционально-нестабильны, вследствие чего возникают проблемы с освоением образовательной программы.

Несложно понять, что для работы с таким объемом нарушений требуется комплексный всесторонний подход, чтобы за период дошкольного детства помочь обучающимся преодолеть имеющиеся проблемы, предупредить развитие патологических состояний и укрепить психическое здоровье.

При подборе методик и планировании системной работы специалистов нашего образовательного учреждения с детьми с ОВЗ, был выбран нейропсихологический подход, а именно, использование кинезиологических сказок [2].

Кинезиологические сказки – это комплекс упражнений, направленных на активизацию и синхронизацию работы обоих полушарий головного мозга, объединенных сказочным сюжетом.

Согласно работам В. М. Бехтерева, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, И. М. Сеченова и др., доказано влияние манипуляций рук на функции высшей нервной

деятельности и развитие речи. Также доказано, что под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные структурные изменения – совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы, повышается пластичность нервных процессов. Следовательно, для стимуляции интеллектуального и речевого развития, возможно применение кинезиологических сказок [1, с. 31].

К тому же, данный подход является здоровьесберегающей технологией, соответственно позволяет нам решить одну из основных задач ФГОС – охрана и укрепление физического и психического здоровья детей [4].

Основная цель использования кинезиологических сказок в нашей работе – развитие психических процессов и связной речи дошкольников. Задачи:

1. Развивать мелкую моторику пальцев и кистей рук.
2. Развивать навык ведения коллективной (совместной) деятельности.
3. Снижать эмоциональную возбудимость.
4. Создавать положительный эмоциональный настрой.

Целевая группа – дети с ограниченными возможностями здоровья старшего дошкольного возраста (5-7 лет).

Занятия с применением кинезиологических сказок являются подгрупповыми, в работе педагога-психолога организуются раз в неделю, в работе учителя-логопеда раз в две недели.

Работа с кинезиологическими сказками состоит из трех этапов.

Первый этап является подготовительным. На нем мы знакомим детей с основными кинезиологическими упражнениями, которые понадобятся нам для дальнейшей работы. Разучивание упражнений происходит в игровом формате с включением потешек, прибауток и стихотворных текстов. Продолжительность этого этапа 3-4 недели, зависит от возраста и нозологии детей.

Второй этап – разучивание и воспроизведение кинезиологических сказок. На этом этапе мы используем готовые кинезиологические сказки, которые есть в свободном доступе в интернете.

На первых занятиях педагог знакомит детей со сказкой, читая ее и сопровождая показыванием упражнений, соответствующих тексту. Далее – сказка обсуждается, проговариваются главные герои и их действия, отмечаются упражнения, которые встретились в процессе чтения. На последующих занятиях, педагог вновь читает сказку, и дети вместе с ним проделывают кинезиологические упражнения по тексту. Затем, дети с помощью педагога пробуют рассказать разучиваемую сказку. И на завершающем этапе – дети способны самостоятельно воспроизвести сказку и продемонстрировать все упражнения. Работа с одной сказкой рассчитана в среднем на четыре занятия педагога-психолога и на два занятия учителя-логопеда.

Мы решили дополнить классический подход работы со сказками играми на развитие памяти, внимания и мышления. К каждой разученной сказке, нами разработаны дидактические игры – «Четвертый лишний», «Найди все объекты

на картинке», «Найди отличия», «Сложи картинку». Такой подход вызывает у детей дополнительный интерес и позволяет более детально проработать сказку.

Третий этап – этап творческий. Совместно с детьми, мы переходим к самостоятельному придумыванию кинезиологических сказок. Но, так как данный процесс должен быть контролируемым, нами разработаны специальные карточки, на основании которых и происходит сочинение сюжета сказки.

Изображение на каждой карточке представляет собой то или иное упражнение. Все карточки делятся на три группы. Первая группа обозначает – живое существо, вторая группа – местонахождение, третья группа – действие.

Ребенку предлагается выбрать по одной карточке из каждой группы и по простой схеме «Кто – Где находится – Что делает» придумать начало нашей сказки, сопроводив при этом каждую карточку кинезиологическим упражнением. В процессе придумывания, мы помогаем ребенку сформулировать логически связный, развернутый текст. Напоминаем, с чего обычно начинаются и чем заканчиваются сказки, предлагаем дополнить предметы описательными характеристиками, контролируем сюжетную линию.

Например, выпадают карточки «бабочка», «дом», «баранки». Формулируем сказку: «Жила была красивая бабочка. У нее был большой дом. Больше всего на свете она любила пить чай с баранками...». Дальше, вышеуказанная схема повторяется, мы лишь помогаем детям направить ход их мыслей. Например, бабочке мы можем придумать друга или соседа, обозначив его местонахождение и любимые действия, а потом отправить их в гости или путешествие, где они встретят еще какого-нибудь персонажа. Сказка может продолжаться столько, сколько нам необходимо, и ее сюжет всегда можно развернуть, скорректировать или завершить.

В процессе придумывания, карточки, которые вытягивает ребенок, закрепляются на доске – это помогает удержать сюжетную линию и потом полностью воспроизвести сказку. По желанию ребенка, сказка записывается или зарисовывается, для дальнейшей демонстрации друзьям или родителям.

Для детей данный этап интересен тем, что можно проявить фантазию и почувствовать себя настоящим писателем. Для педагогов – это возможность проработать дополнительные задачи, направив фантазию ребенка в нужную сторону. Например, учитель-логопед может проработать звукопроизношение и грамматическую сторону речи, а педагог-психолог – поработать над страхами и переживаниями ребенка.

В данном направлении мы работаем второй год и уже можем сделать выводы о полученных результатах. Согласно данным мониторинга, который проводился совместно с воспитателями целевых групп, уровень развития познавательных процессов увеличился в старшей группе на 5% (в сравнении с этим же периодом предыдущего учебного года), в подготовительной группе на 9%. Также улучшилась и связная речь. Детям стало гораздо легче формулировать предложения и формировать из них связный текст. Воспитатели отмечают, что дошкольники стали более усидчивы на занятиях, а в самостоятельной деятельности проявляют интерес к сочинительству.

Конечно, продолжают присутствовать трудности в работе с часто болеющими детьми и с детьми со сложными сочетанными нарушениями. Им требуется индивидуальный подход, более длительный период для освоения представленных этапов, а также закрепление материала в домашних условиях.

Библиографический список

1. Картоотека «Кинезиологические и нейропсихологические игры и упражнения», Печуева О. В., Свительская О. В., Титова Н. А., Яковлева И. Т., 2022. 108 с. URL: <https://pedsov.ru/files/metod-bibl/18/3515.pdf> (дата обращения: 07.04.2025).

2. Кинезиологические сказки для детей, составитель Уфимцева Л. А. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2024/01/28/kineziologicheskie-skazki-dlya-detey> (дата обращения: 07.04.2025).

3. Сиротюк А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. - М.: ТЦ Сфера, 2001. 48 с.

4. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2023. 48 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

TO THE PROBLEM OF STUDYING SELF-REGULATION IN MODERN PSYCHOLOGY

П.Е. Митчелл

P.E. Mitchell

Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова
Scientific adviser N.Yu. Verkhoturova

Саморегуляция, самоконтроль, волевая регуляция, адаптация.

В статье поднимается проблема саморегуляции в современной психологии. Рассматривается понятие саморегуляции и базовые аспекты ее исследования. Представлен краткий аналитический обзор теоретических подходов к пониманию феномена саморегуляции.

Self-regulation, self-control, volitional regulation, adaptation.

This article raises the problem of self-regulation in modern psychology. The concept of self-regulation and basic aspects in the study are considered. A brief analytical review of theoretical approaches to understanding the phenomenon of self-regulation is presented.

В условиях динамично меняющегося мира и возрастающих психоэмоциональных нагрузок, проблема саморегуляции приобретает особую актуальность. Способность индивида целеположенно и самоорганизованно управлять своими психическими состояниями, когнициями и поведением выступает ключевым фактором успешной адаптации, достижения целей и сохранения психологического благополучия личности.

Психология саморегуляции исследует широкий спектр взаимосвязанных процессов, обеспечивающих эффективное функционирование личности: адаптацию к изменяющимся условиям (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров и др.), стремление к самоактуализации (А.А. Вахромов, Е.Н. Городилова, А.А. Грачев, А. Маслоу и др.), контроль над поведением (Г.А. Виленская, Ю.В. Ковалева и др.), совладание со стрессом (Л.И. Анцыферова, Т.Л. Крюкова и др.), самоорганизацию деятельности (А.Г. Асмолов, В.С. Мухина и др.), формирование самоэффективности (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова и др.) и регуляцию функциональных состояний (Л.Г. Дикая, А.Б. Леонова, А.О. Прохоров и др.).

Традиционно под саморегуляцией принято рассматривать управление психическими процессами, обеспечивающими возможность сопоставлять собственные мысли, чувства и поведенческие проявления с индивидуальными целями и принятыми в социуме нормами (В.И. Моросанова, Н.Г. Кондратюк, И.В. Гайдмашко, 2020). В структуре саморегуляции рядом авторов наивысшим уровнем

выделяется осознанная саморегуляция, она определяет эффективность человека во всех сферах жизнедеятельности (В.И. Моросанова, А.К. Осницкий).

Большинство отечественных и зарубежных авторов рассматривают саморегуляцию в аспекте исследований эмоциональной сферы. В этих работах эмоции рассматриваются как мощнейший регулятор поведения личности. Актуальность рассмотрения саморегуляции в таком аспекте обусловлена ключевой ролью эмоций в организации поведения человека и построении им социальных взаимодействий (М.А. Падун, Н.Ю. Верхотурова, В.И. Моросанова, Е.А. Аронова, А.К. Осницкий, Ю.В. Саенко, Е.В. Гордеева).

Другие исследователи стремятся описать механизмы саморегуляции волевыми процессами, рассматривая волю как высший регуляторный и организующий ресурс произвольной деятельности человека. Значимость исследования саморегуляции в аспекте воли подчеркивается ключевой ролью произвольных действий личности в реализации её планов и программ с целью достижения потребного будущего (Н.П. Слободяник, В.И. Моросанова, Е.А. Черенева, А.Н. Савостьянов, В.В. Степанова, Н.Н. Толстых).

Анализ современной литературы позволил выявить несколько подходов к изучению саморегуляции, основанных на трудах бихевиористов (И.П. Павлов, Э. Трондайк, Б.Ф. Скиннер), когнитивистов (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже), гуманистов (А. Маслоу, К. Роджерс), представителей психоанализа (З. Фрейд). Такая обширная база определила научный фундамент для формирования новейших подходов, сочетающих в себе знания предыдущих исследований с целью создания наиболее целостной научной теории (концепции) саморегуляции.

В современной отечественной психологии сформированы две значимые теоретические модели саморегуляции. Структурно-функциональная модель О.А. Конопкина представляет устойчивую структуру функциональных компонентов, среди которых: потребная цель, значимые условия, программирование деятельности, критерии успешности, оценка соответствия результатов цели, корректировка.

Модель саморегуляции Ю. Куля (2006), выделяющая высшим уровнем саморегуляции «самоуправление», представлена следующими компонентами: целеориентированная саморегуляция, самоконтроль как планирование, развитие воли через концентрацию на цели, внутренняя конгруэнтность и стрессоустойчивость при решении личностно значимых задач.

Концепции саморегуляции, разработанные отечественными учеными, предлагают разноаспектное понимание этого феномена, подчеркивая личностную значимость. Так А.О. Прохоров (2020) определил психическую саморегуляцию специфическим видом деятельности, обуславливающим личностную адаптивность, так же определяя ее внутренней личностной детерминантой деятельности.

Г.В. Ожиганова (2014) рассматривала саморегуляцию как общую способность человека, выделяя в ней 4 аспекта: психофизиологический, социально-психологический, психологический и духовный, каждый из которых выделяет соответствующую ему обусловленность саморегуляторных процессов.

При этом поставлен акцент на условности данного разделения ввиду явления целостности саморегуляторного феномена. В результатах своих исследований автор ставит акцент на положительном влиянии навыков саморегуляции на успешность профессиональной деятельности, поддержку и упрочнение здоровья.

Л.Г. Дикой (2002) были выделены уровни саморегуляции: психологическая регуляция, регуляция функциональных состояний, мотивационные процессы и волевые процессы. Автор, изучая процессы образовательной деятельности в системно-деятельностном подходе, поставил акцент на рассмотрении саморегуляции и способов ее формирования для улучшения результатов освоения новых знаний.

В зарубежных научных трудах проблема саморегуляции соотносится с личностным благополучием и раскрывается как способность человека, необходимая для достижения успеха в различных сферах жизни (R.F. Baumeister, E. Bratslavsky, M. Muraven, D.M. Tice, 1998).

На понимание саморегуляции в современной зарубежной психологии оказали существенное влияние ресурсная модель Р. Баумаистера (1998) и модель эмоциональной регуляции Дж. Гросса (1998). Обе модели подчеркивают важность гибкого и адаптивного подхода к саморегуляции.

Проблема саморегуляции, являясь одной из центральных в современной психологии, требует всестороннего изучения. Многообразие существующих теоретических подходов, отражающих многоаспектность и динамичность данного феномена, подчеркивает важность дальнейших исследований, направленных на углубление понимания структуры, механизмов и факторов саморегуляции. Это позволит создать прочную научную базу для практической работы по повышению адаптивного потенциала и психологического благополучия личности.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. – Новосибирск, 2011. № 8. С. 264—271.

2. Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: функции, компоненты, характеристики, проблемы и перспективы исследования // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. Москва, 2012, №1. С. 94-99.

3. Моросанова В.И. и др. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2021. – №1. – С. 4-37.

4. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., Гайдамашко И.В. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс целей в профессиях высокого риска // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2020. – №1. – С. 77-95. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.01.05>

ВНЕДРЕНИЕ НЕЙРОИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННУЮ РАБОТУ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

THE INTRODUCTION OF NEURO-GAMING TECHNOLOGIES IN CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

А.В. Рудакова, В.С. Щепина

A.V. Rudakova, V.S. Shchepina

Научный руководитель Н.А. Лисова
Scientific adviser N.A. Lisova

Нейроигровые технологии, конструирование, пальчиковые игры.

В статье рассматриваются возможности комплексного применения нейроигровых технологий, конструирования и пальчиковых игр в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста, имеющими тяжелые нарушения речи (ТНР). Обосновывается целесообразность интеграции данных методов для стимуляции когнитивных и моторных функций, необходимых для успешного формирования речи.

Neuro-gaming technologies, construction, finger games.

The article discusses the possibilities of the integrated use of neuro-gaming technologies, design and finger games in correctional work with preschool children with severe speech disorders. The expediency of integrating these methods to stimulate cognitive and motor functions necessary for successful speech formation is substantiated.

Тяжелые нарушения речи у детей дошкольного возраста представляют собой серьезную комплексную проблему, требующую своевременного и индивидуализированного подхода к коррекции. Традиционные методы коррекционной работы с детьми с ТНР, несмотря на их эффективность, требуют длительного времени и интенсивных усилий со стороны логопеда и родителей. В связи с этим, актуальным является поиск и внедрение подходов, способных оптимизировать и ускорить процесс коррекции речевых нарушений.

Настоящая статья посвящена рассмотрению потенциала внедрения нейроигровых технологий в сочетании с традиционными методами, такими как конструирование и пальчиковые игры, в коррекционной работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Нейропсихологическим технологиям в последние годы уделяется все большее внимание, так как они «способствуют развитию межполушарных связей и активизируют работу обоих полушарий мозга» [2].

Нейроигровая технология является «здоровьесберегающей и игровой технологией ... предполагает коррекцию нарушенных психических процессов

(внимания, памяти, мышления, речи и др.), эмоционально-волевой сферы ребёнка через движение» [1].

Для детей с ТНР особенно важны нейроигры, развивающие внимание, память, координацию движений и артикуляционные способности.

Нейроигры способствуют:

- Индивидуализации программы. Программа адаптируется под потребности каждого ребенка, учитывая его уровень развития и индивидуальные особенности.

- Повышению мотивации. Игровая форма способствует удержанию внимания и интереса ребенка, делая процесс обучения увлекательным.

- Комплексности воздействия. Одновременно развиваются несколько когнитивных и моторных функций, что важно для комплексной коррекции ТНР.

Стоит отметить, что при подборе нейроигр для детей с ТНР необходимо принимать во внимание их индивидуальные характеристики. Занятия следует проводить регулярно в комфортной и спокойной обстановке. Начинать рекомендуется с простых нейроупражнений, постепенно переходя к более сложным и увеличивая их количество.

Нейроигровые технологии стоит использовать в комплексе с традиционными технологиями коррекции, такими как конструирование и пальчиковые игры.

Пальчиковые игры – это традиционные упражнения для развития мелкой моторики, координации движений, тактильного восприятия и артикуляционной моторики. Эти игры также стимулируют развитие речи, так как сопровождаются стихотворениями и песнями.

Включение элементов нейроигр в пальчиковые игры позволит сделать их еще более эффективными.

Конструирование является мощным инструментом, который также стоит использовать в образовательных и коррекционных целях с детьми с ТНР. Оно способствует развитию мелкой моторики, пространственного мышления, креативности и координации движений. Также оно помогает развивать навыки общения и взаимодействия с окружающим миром. В процессе конструирования ребенок учится: планированию действий; реализации замыслов; социальному взаимодействию (если занятие проводится в группе).

Использование конструкторов в коррекционной работе позволяет интегрировать элементы нейроигр, создавая ситуации, когда успешное выполнение игровых заданий зависит от правильного построения конструкций.

Учитывая вышесказанное, была разработана комплексная программа, включающая нейроигры, конструирование и пальчиковые игры.

Перед запуском программы и после ее проведения было проведено исследование уровня развития речи детей. Для оценки использовались: методика О.С. Ушаковой [3] и тест на координацию рук (проба Озерецкого). Проба Озерецкого дает возможность оценить состояние мелкой моторики и выявить особенности работы каждого полушария мозга, что необходимо для планирования коррекционных мероприятий по развитию межполушарного взаимодействия. Результаты обследования визуализированы на рисунке.

В целом можно отметить, что внедрение разработанной программы продемонстрировало позитивные изменения в развитии у детей: улучшились показатели внимания, памяти и восприятия, проявилось чувство ритма, уменьшилась моторная неловкость в различных видах деятельности. Наблюдались значительные улучшения в фонематическом восприятии, произношении слов сложной слоговой структуры, зрительно-пространственных представлениях и графомоторных навыках.

Как видно из результатов диагностики, на начальном этапе большинство детей имели низкий и средний уровни развития. Высокий уровень не был зафиксирован ни у одного ребенка. Вторая диагностика показала, что в целом уровень развития речи повысился.

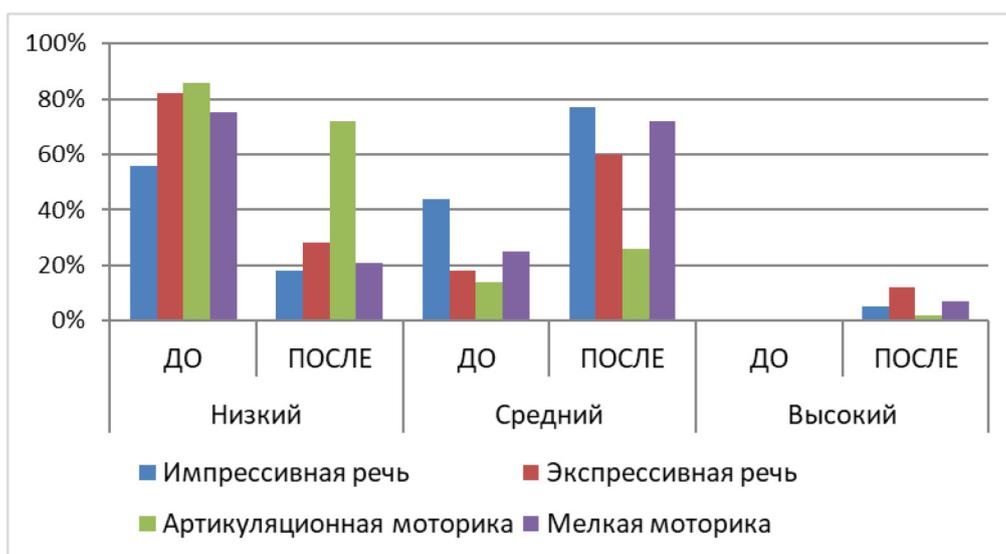


Рисунок. Результаты диагностики

Следовательно, можно заключить, что интеграция нейроигровых технологий с методами конструирования и пальчиковой гимнастики представляет собой перспективное направление коррекционной работы с дошкольниками с ТНР. Она позволяет комплексно воздействовать на различные мозговые структуры и когнитивные функции, необходимые для развития формирования речи и других важных навыков, необходимых для успешной социализации и обучения. Таким образом, интеграция технологий открывает широкие возможности для создания эффективных комплексных программ коррекции и дальнейших исследований в данной области.

Библиографический список

1. Вопельник О.М., Онищенко Е.Ю., Фомина Е.Н., Шеина Л.И. Нейропсихологические игры и упражнения как средство развития речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Академическая публицистика. 2023. № 11-2. С. 649-653.
2. Нимаева Х. Д. Нейропсихологический подход в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда ДООУ // Вестник науки. 2022. Т. 3, № 12(57). С. 212- 218.
3. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Москва: Владос, 2004. 288 с.

АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ: АКТУАЛЬНОСТЬ, ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ

ADDICTIVE BEHAVIOR IN CYBERSPACE:
RELEVANCE, MAIN CHARACTERISTICS
AND FORMS OF MANIFESTATION

Е.В. Сумина

E.V. Sumina

Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова
Scientific adviser N.Yu. Verhoturova

Аддиктивное поведение, киберпространство, основные характеристики аддикции в киберпространстве, формы проявления аддиктивного поведения.

В статье раскрыта сущность аддиктивного поведения, определены особенности аддиктивного поведения в киберпространстве. Выделены основные характеристики, формы проявления аддиктивного (зависимого) поведения как новой разновидности технологической аддикций. Актуальность объекта исследования в статье раскрывается дихотомией воздействия цифровой трансформации во всех сферах человеческой деятельности, киберпространства с одной стороны и появлением новых условий реализации деструктивного зависимого поведения. Современное общество переходит на новый технологический уклад и уровень развития, при этом стремится сохранить здоровье и инновационную, созидательную активность людей.

Addictive behavior, cyberspace, main characteristics of addiction in cyberspace, forms of manifestation of addictive behavior.

Abstract The article reveals the essence of addictive behavior, defines the features of addictive behavior in cyberspace. The main characteristics, forms of manifestation of addictive (dependent) behavior as a new type of technological addictions are highlighted. The relevance of the object of study in the article is revealed by the dichotomy of the impact of digital transformation in all spheres of human activity, cyberspace on the one hand and the emergence of new conditions for the implementation of destructive addictive behavior. Modern society is moving to a new technological structure and level of development, while striving to maintain health and innovative, creative activity of people.

Развитие технологий с учетом понимания их влияния на возможности человека достигать целевые ориентиры сохранения как природной окружающей естественной среды для будущих поколений, так и доминирующей руководящей роли человека в искусственной виртуальной цифровой среде. В связи с быстрым ростом скорости интернета во всем мире и доступности мобильных устройств технологическая зависимость становится серьезной проблемой,

затрагивающей различные демографические группы по всему миру. Погружение в более глубокую технологическую статистику открывает еще одно измерение нашего коллективного марша к цифровой трансформации, затрагивающей практически все аспекты общества.

Технологическая зависимость – это компульсивное поведение, включающее чрезмерное использование цифровых устройств и интернет-активности, которые мешают повседневной жизни и вызывают значительный стресс. Впервые термин «технологические зависимости» был предложен М. Гриффитсом [3]. Термин «интернет-зависимость» впервые был введен также И. Голбергом [2], первыми, кто поставил вопрос исследования зависимости от использования Интернет ресурсов был и американский психолог К. Янг [5]. По мнению Д. Дж. Кусса, Х. М. Понтеса [4], технологическая зависимость может быть определена как девиантная модель поведения человека, включающую патологическую тягу человека к использованию интернета и технологических девайсов в свою деятельность; демонстрацию поведения, сопровождающегося психологическими и физиологическими нарушениями; наличие проблемы в восприятии сущностных сторон реального бытия и адекватном отражении бытия в его сознании. Ранее «технологическая аддикция» раскрывалась как более узкое позитивное восприятие технологических инноваций как необходимых компонентов жизни человека. С этой точки зрения зависимое поведение в киберпространстве – это современная жизнь и прогресс, а ограничения могут привести к «цифровому неравенству», ликвидация которого становится приоритетной задачей устойчивого развития общества. Важнейшей задачей исследования аддиктивного поведения в киберпространстве – это определение ключевых характеристик и классификация форм проявления. Однозначным критерием является сама причина погружения в интернете, то есть та самая патологическая увлеченность, второй критерий – эмоциональная реакция.

Технологическая трансформация влияет на психику человека. Четвертая промышленная революция (Индустрия 4.0) позволяет по-новому удовлетворять человеческие потребности и формирует новые модели поведения. Повышение роли видеоконтента, виртуальная и дополненная реальность, искусственная действительность являются собой определенную долю новых революционных технологических и технических изменений. Таким образом, именно данный прогноз повышения уровня когнитивности основывается на появлении таких направлений, которые обеспечивают возможность взаимодействия людей и выстраивания новых коммуникаций. Цифровая безопасность в стремительно меняющемся мировом технологическом пространстве связана не только с ограничением доступа к информационным источникам и их использования, а сохранению психологического здоровья человека и выявлением аддикции. Существенно возрастает информационная нагрузка и перегрузка, медиатизация.

В общей сложности среднестатистический пользователь интернета в настоящее время проводит около семи часов в день, используя несколько устройств. Это эквивалентно примерно 49 часам в неделю или, другими словами, двум полным

дням в неделю. Интернет-зависимостью страдают до 8,2% населения Америки и Европы, а некоторые отчеты указывают на более высокие показатели распространенности – до 38%. Формируются типология интернет-зависимостей, на основе исследования данных различных международных организаций и наблюдений возможно выделить следующие формы: киберсексуальная зависимость; зависимость от отношений, социальных связей в киберпространстве; зависимость от социальных сетей; зависимость от сетевых игр, включая в себя широкий спектр поведения, такого как азартные игры, видеоигры, шопинг и электронная коммерция; информационная перегрузка (зависимость от информационной насыщенности). Обилие информации в Интернете создает новое компульсивное поведение, которое связано с веб-серфингом или поиском в базах данных.

Сущность аддиктивного поведения заключается в формировании стремлении к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния с целью развития и поддержания интенсивных эмоций [5]. Аддиктивное поведение имеет множество форм, подвидов, дифференцируемых по разным основаниям (по объекту аддикции, по целям и потребностям, ведущему механизму развития и другие основания).

Общий признак аддиктивных нарушений в том, что они связаны с двойными состояниями: сначала сопряжены с удовольствием, а потом – с дискомфортом или абстиненцией. В западной литературе чаще используется термин «поведенческие аддикции» [1].

В целях иллюстрации особенностей и «агрессивности» воздействия факторов киберпространства для некоторых возрастных групп, следует проанализировать взаимосвязь времени нахождения сети Интернет и данные об увеличении интернет- и игровой зависимости иллюстрируют колоссальные масштабы развития различных форм зависимого поведения в киберпространстве. Корреляция между временем, которое проводит человек в сети с определенными целями и развитием аддикции свидетельствует об особой уязвимости подростков.

Характеристики аддиктивного поведения возможно разделить с точки зрения биомедицинского подхода. Э. Крепелин выявил триаду компонентов, проявляющихся при любом особом состоянии, аддиктивном поведении: тимический, идеаторный и моторно-волевой. Классическая школа психоанализа, основанная З. Фрейдом, считает, что аддикции возникают из-за неудовлетворенных психических потребностей, которые не соответствуют моральным нормам суперэго, рассматриваются как регрессия к инфантильным способам удовлетворения; защитный механизм от тревоги и внутренних конфликтов. Возникает необходимость определения и прогнозирования развития аддикции, учитывая время нахождения человека в киберпространстве; градации и определении особых групп риска. Врожденные качества человека, возрастные и гендерные психологические особенности в благоприятных условиях могут привести к развитию цифровой компетентности, а, при определенных условиях стать причиной деструктивного поведения в киберпространстве.

Библиографический список

1. Егоров А.Ю. Современные представления об интернет-аддикциях и подходах к их коррекции // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. № 4 (33). С. 4.
2. Goldberg I. (1995) IAD, in Cinti M. E. (a cura di) Internet Addiction Disorder un fenomeno sociale in espansione. pp.6-7. URL: <http://www.iucf.indiana.edu/brown/hyplan/addict.html>
3. Griffiths M.D. (1998). Internet addiction: does it really exist? // Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications / Ed. by J. Gackenbach. – San Diego, CA: Academic Press. P. 61–75.
4. Kuss D. J., Pontes H. M. (2019). Internet Addiction. Hogrefe Publishing, 86 p. DOI: 10.1027/00501-000
5. Young, K. S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. CyberPsychology & Behavior, 1, 237-244. DOI: 10.1089/cpb.1998.1.237.

К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЖЕНЩИН В ПОСЛЕРОДОВОМ ПЕРИОДЕ

ON THE PROBLEM OF EMOTIONAL WELL-BEING OF WOMEN IN THE POSTPARTUM PERIOD

Я.А. Тарапатова

Y.A. Tarapatova

Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова
Scientific adviser N.Yu. Verkhoturova

Эмоциональное состояние, женщины, послеродовой период, материнство.

В статье представлен анализ теоретических подходов к исследованию феномена эмоционального благополучия. Выделены основные факторы, оказывающие влияние на эмоциональное состояние женщин после родов. Обоснована целесообразность разработки психологической программы сопровождения женщин в послеродовом периоде.

Emotional well-being, women, postpartum, motherhood.

The article presents an analysis of theoretical approaches to the study of the phenomenon of emotional well-being. The main factors influencing the emotional state of women after childbirth are highlighted. The expediency of developing a psychological program for accompanying women in the postpartum period is substantiated.

Эмоциональное благополучие представляет собой одну из ключевых проблем современной психологии. В современных исследованиях эмоциональное благополучие рассматривается как важный аспект психического здоровья, связанный со способностью личности к адаптации, эмоциональной саморегуляции и устойчивости к стрессу. Нарушения в этой сфере могут способствовать снижению качества жизни и развитию психоэмоциональных расстройств. Данная проблема изучается в рамках таких наук, как психология, медицина, нейронаука, социология и педагогика.

Эмоциональное благополучие рассматривалось в трудах отечественных исследователей, таких как Л.С. Выготский, В.В. Лебедев, Н.Н. Толстых и Е.И. Рогов, чьи работы внесли значительный вклад в понимание природы эмоционального состояния личности, его регуляции и влияния на адаптационные процессы.

Эмоциональные состояния выступают важным структурным элементом эмоционального благополучия. Они отражают текущее психоэмоциональное реагирование личности на внешние и внутренние стимулы и сопровождаются специфическими физиологическими, когнитивными и поведенческими реакциями. Эмоциональные состояния в период послеродового восстановления играют ключевую роль в адаптации к новой жизненной роли, формировании материнской привязанности и общем уровне эмоционального благополучия женщины.

Нарушения в регуляции эмоциональных состояний могут оказывать негативное влияние как на психическое здоровье женщины, так и на ее взаимодействие с ребенком и ближайшим социальным окружением.

Актуальная значимость исследования обусловлена дефицитом специализированной адресной помощи женщинам в раннем послеродовом периоде. Этот период традиционно считается временем повышенного риска развития различных эмоциональных трудностей, вызванных сочетанием биологических изменений и трансформации социальных ролей. Поэтому важно, чтобы психологи и медицинские работники обладали необходимыми компетенциями для обеспечения необходимой поддержки женщин в послеродовом периоде.

Исследования, изучающие специфику эмоциональных состояний женщин после родов и их воздействие на психологическое благополучие, освещаются в трудах И.В. Добрякова (2010), Н.А. Корнетова (2015), П.Р. Юсупова (2018), Т.А. Мардасовой (2018), М.А. Коргожа (2019), Г.Г. Филипповой (2025). Эти авторы рассматривают рождение ребенка как важный этап в личностном развитии женщины, оказывающий значительное воздействие на ее переживания и эмоциональное состояние. Исследованием личностной и ситуативной тревожности и их взаимовлиянием занимались такие авторы, как М.С. Кулага (2014), Л.Б. Морозова, Р.Ж. Салахетдинова (2023).

М.С. Кулага (2014) в своем исследовании провел сравнительный анализ тревожных состояний женщин. Результат исследования подтверждает, что существует взаимовлияние между ситуативной тревогой и личностной тревожностью, как в дородовом периоде, так и в послеродовом. [3].

Л.Б. Морозова и Р.Ж. Салахетдинова (2023) указывают, что две трети беременных женщин 18–35 лет испытывают повышенный уровень тревожности, особенно первородящие в возрасте 18–26 лет. Высокий уровень тревожности связан с гормональными изменениями и иными психологическими факторами. Своевременная поддержка помогает предотвратить переход тревожности в хронические формы и избежать серьезных психических расстройств после родов. [4].

Л.М. Литнароччи, А.С. Кучер, А.Н. Сулима, Н.С. Ольшевская, А.Н. Рыбалка, Д.А. Беглице, М.А. Дича (2019) разработали рекомендации по самопомощи женщинам в послеродовом периоде. Их работа показывает, что психологическое состояние женщины определяется мотивацией к материнству и опытом беременности. Негативные или чрезмерно идеализирующие взгляды затрудняют принятие роли матери и контакт с ребёнком.

Согласно исследованию В.И. Брутмана, Г.Г. Филипповой, И.Ю. Хамитовой (2002), женщины моложе 21 года чаще страдают от послеродовой депрессии. Д. Пайнз (2003) подчеркивает, что беременность, несмотря на повышение ощущения взрослости и сексуальности, не обеспечивает автоматически эмоциональную подготовленность к материнству. [2].

Д.В. Винникотт (2019) описал «первичное чувство материнства»: усталость, тревога, страх, потеря ориентации, нарушения сна и аппетита. Оно проходит естественным путем, но без поддержки может усугубляться, вызывая депрессию.

Около половины женщин страдают легким послеродовым неврозом, около 15-20% – депрессией. [2].

М.А. Коргожа (2019) установила зависимость качества жизни женщин до родов и последующими эмоциональными состояниями: негативные эмоции до родов увеличивают риск тревожности и депрессии после, в то время как положительные установки снижают такие риски. Она выделила ключевые мишени психологической помощи, ориентированные на снижение интенсивности негативных переживаний перед родами и после них. [2].

Учитывая актуальное состояние изученности проблемы эмоционального благополучия женщин в раннем послеродовом периоде, можно выделить ряд факторов, влияющих на эмоциональные состояния женщин после родов: физиологические изменения; социально – психологические условия; психологическое здоровье до беременности и личностные черты; особенности протекания родов; уровень материального благополучия; культурные и социальные нормы и ожидания. Эти факторы могут взаимодействовать друг с другом, усиливая или ослабляя влияние на эмоциональные состояния женщины. Важно учитывать весь комплекс этих факторов для более полного понимания эмоциональных состояний женщины в послеродовом периоде.

Анализ современной литературы показал дефицит единых моделей психологической поддержки женщин в послеродовом периоде, учитывающих индивидуальную специфику каждой женщины. Отсутствие конкретных подходов к диагностике и сопровождению эмоциональных проблем повышает риск серьезных расстройств, таких как послеродовая депрессия. Важнейшими факторами влияния являются физические условия, семейные обстоятельства, социальная поддержка, личный опыт и культура. Требуется разработка комплексной системы помощи молодым матерям, сочетающей медицинское обследование, психологическую помощь, обучение и социальную защиту, основанную на междисциплинарном сотрудничестве специалистов разного профиля.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю., Полякова Е.В. К проблеме изучения эмоциональных состояний женщин молодого возраста в послеродовом периоде [Текст] / Н.Ю. Верхотурова, Е.В. Полякова // Инновационное развитие современной науки: новые подходы и актуальные исследования: сборник материалов Международной научно-практической конференции (16 ноября 2023 г.). – Москва: Изд-во ЦРОН, Изд-во АЛЕФ, 2023. – С. 177–182.

2. Коргожа М.А. Динамика депрессивных проявлений у женщин в раннем и позднем послеродовом периоде // Научное мнение. 2017. №11. С. 40-46

3. Кулага М.С. Динамика тревожных состояний женщин в дородовой и послеродовой период // Журн. Актуальные психологические исследования. – 2014. – с. 68 – 71.

4. Морозова Л.Б., Салахетдинова Р.Ж. Выраженность тревоги у женщин в дородовом и послеродовом периоде // Нижегородский психологический альманах.. – 2023. - №2.

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ УЛУЧШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В РАБОЧЕМ КОЛЛЕКТИВЕ

METHODS AND TECHNOLOGIES FOR IMPROVING THE PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN A WORK TEAM

В.В. Токмашов

V.V. Tokmashov

*Научный руководитель Н.Г. Иванова
Scientific adviser N.G. Ivanova*

Психологический климат, рабочий коллектив, производительность, командообразование.
Данная статья рассматривает методы и технологии, способствующие улучшению психологического климата в организациях. Представлены методы и технологии, способствующие формированию благоприятной рабочей атмосферы, включая открытое общение, командообразующие мероприятия и инвестиции в обучение и развитие сотрудников. Особое внимание уделяется использованию современных цифровых инструментов и программ поддержки ментального здоровья.

Psychological climate, working collective, productivity, team building.

This article considers methods and technologies that contribute to improving the psychological climate in organizations. Methods and technologies are presented that contribute to a favorable working atmosphere, including open communication, team-building events and investments in the training and development of employees. Particular attention is paid to the use of modern digital tools and mental health support programs.

Психологический климат определяется как совокупность взаимосвязей, установок и чувства принадлежности сотрудников к организации. Он включает в себя такие элементы, как доверие, открытость, поддержка и сотрудничество. Исследования показывают, что позитивный психологический климат способствует повышению производительности, снижению уровня стресса и текучести кадров. Важно отметить, что психологический климат влияет не только на сотрудников, но и на клиентов, так как удовлетворенные работники обеспечивают более качественное обслуживание [2].

Открытое общение между руководством и сотрудниками является основой для формирования доверительных отношений. Регулярные встречи, обсуждение проблем и достижений, а также создание платформ для обратной связи помогают создать атмосферу, в которой сотрудники чувствуют себя услышанными и ценными. Применение таких методов, как «открытые двери» – когда руководители доступны для обсуждения любых вопросов – может значительно снизить барьеры в общении [4].

Организация командообразующих мероприятий, таких как тренинги, выездные семинары и совместные проекты, способствует укреплению связей между сотрудниками. Эти мероприятия помогают развивать командный дух, повышают уровень доверия и снижают конфликты. Например, компания «Аэрофлот» проводит регулярные корпоративные мероприятия, где сотрудники имеют возможность не только поработать в командах, но и лучше узнать друг друга в неформальной обстановке [3].

Инвестиции в обучение и профессиональное развитие сотрудников показывают, что организация ценит своих работников и заботится о их будущей карьере. Программы наставничества и курсы повышения квалификации способствуют созданию позитивного климата. Например, «Газпром» предлагает своим сотрудникам широкий спектр образовательных программ, что не только повышает квалификацию, но и способствует формированию лояльности к компании.

Современные технологии, такие как платформы для совместной работы, позволяют улучшить коммуникацию и взаимодействие между сотрудниками. Виртуальные «кофейные паузы» и онлайн-тимбилдинги помогают поддерживать связи в условиях удаленной работы. Например, компания «Yandex» использует различные цифровые инструменты для создания интерактивных сессий, что позволяет сотрудникам оставаться вовлеченными и активными, даже работая из дома [5].

Создание анонимных опросов для оценки удовлетворенности сотрудников позволяет выявить проблемы и области, требующие внимания. Регулярное получение обратной связи помогает руководству принимать обоснованные решения и улучшать климат в коллективе. Например, компания «РТС» проводит регулярные опросы среди сотрудников, чтобы понять их потребности и ожидания, а затем адаптирует свою политику в соответствии с результатами [6].

Программы, направленные на поддержку ментального здоровья, такие как занятия медитацией и йогой, становятся все более популярными. Они помогают снижать уровень стресса и повышают общее благополучие сотрудников.

В крупных компаниях, таких как «Сбер», внедрены специальные программы, включающие в себя занятия по йоге и медитации, что значительно улучшает моральный климат в коллективе.

Исследования показывают, что компании, активно внедряющие указанные методы и технологии, добиваются значительных улучшений в психологическом климате. Например, компания «Сбер» активно использует программы по развитию ментального здоровья, что способствовало повышению удовлетворенности сотрудников и снижению уровня стресса. Другим успешным примером является «Лаборатория Касперского», где регулярные тимбилдинги и фокус на командной работе значительно улучшили атмосферу и продуктивность [1].

Улучшение психологического климата в рабочем коллективе требует системного подхода и внедрения различных методов и технологий. Открытое общение, командообразующие мероприятия, обучение и использование цифровых

инструментов могут существенно повысить уровень удовлетворенности сотрудников и создать положительную атмосферу в организации. В условиях современных реалий важно адаптировать подходы к изменениям и постоянно совершенствовать практики управления психологическим климатом.

Библиографический список

1. Абалакина, М. А., Котова, Д. В. Исследование взаимосвязи между стилями руководства и психологическим климатом в коллективе // Научный альманах, 6–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-razvitiem-chelovecheskih-resursov-organizatsii> (дата обращения: 06.03.2025).

2. Белокопытова, Ж. А., Белокопытова, Е. В. Психологический климат в коллективе как фактор эффективной деятельности организации // Социально-экономические явления и процессы, 16–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-sotsialno-psihologicheskogo-klimata-v-organizatsii-i-osnovy-ego-formirovaniya> (дата обращения: 08.03.2025).

3. Борисова, Е. Н., Макарова, Е. В. Психологический климат коллектива как фактор повышения конкурентоспособности организации // Вестник университета, 113–119. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskij-klimat-kak-faktor-effektivnosti-professionalnoy-deyatelnosti-sotrudnikov-organizatsii> (дата обращения: 16.03.2025).

Раздел III.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
В ИНДИВИДУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ
КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ:
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
И СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

DIFFICULTIES OF ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

К.Д. Беляева

K.D. Belyaeva

Научный руководитель Д.В. Савельева
Scientific adviser D.V. Savelyeva

Адаптация, молодой педагог, образовательное учреждение, трудности адаптации, педагог-наставник.

В статье рассмотрены трудности, с которыми сталкивается молодой педагог на начальном этапе своего профессионального пути. На процесс адаптации молодого педагога влияют различные факторы, которые проанализированы через призму сущности и структуры адаптационного процесса. Внимание авторов сконцентрировано на психолого-педагогических аспектах процесса адаптации.

Adaptation, young teacher, educational institution, difficulties of adaptation, teacher-mentor.

The article examines the difficulties faced by a young teacher at the initial stage of his professional career. The adaptation process of a young teacher is influenced by various factors that are analyzed through the prism of the essence and structure of the adaptation process. The authors' attention is focused on the psychological and pedagogical aspects of the adaptation process.

В связи с популяризацией педагогических профессий, созданием в школах педагогических классов, специализированных на школьной подготовке будущих студентов педагогических университетов, а также в связи с проблемой текучести педагогических кадров, актуальной становится проблема адаптации молодого педагога в общеобразовательном учреждении.

В работах отечественных авторов (Л.В. Минина, Н.В. Кузьмина, Е.М. Никиреев, Е.В. Пискунова, К.А. Абульханова-Славская), посвященных процессу профессиональной адаптации подчеркивается многогранность и сложность процесса вхождения молодого специалиста в профессиональную среду. На основе анализа отечественных исследований мы определили адаптацию молодого педагога – как сложный, нелинейный процесс интеграции личности в профессиональное пространство, ее качественных изменений, результатом которых являются освоение необходимых компетенций, усвоение профессиональных стандартов и ценностей, а также самореализация в педагогической деятельности.

Необходимым условием для развития образовательного процесса является привлечение к работе молодых педагогов, со свежим взглядом на обучение и воспитание. Но ряд трудностей, с которыми сталкивается молодой педагог

в учреждении зачастую приводят к эмоциональному выгоранию, а вследствие и к разочарованию выбранной профессией [3].

Среди факторов, оказывающих влияние на процесс адаптации молодого педагога следует выделить следующие:

Таблица 1

Группы факторов, влияющих на процесс адаптации молодого педагога в ОО

Факторы		
Личностные	Организационные	Социально-психологические
Уровень профессиональной компетенции;	Уровень заработной платы;	Поддержка со стороны коллег и администрации;
Мотивация к профессиональной деятельности;	Возможности для профессионального роста и развития;	Благоприятный социально-психологический климат в коллективе;
Коммуникабельность;	Доступность и четкость должностных обязанностей;	Наличие эффективной системы наставничества;
Стрессоустойчивость;	Организация рабочего времени;	Признание профессиональных достижений;

На основе данных факторов (табл. 1) нами был составлен опрос для молодых педагогов, цель которого заключается в том, чтобы выявить основные трудности, с которыми сталкивается специалист, начавший свой профессиональный путь в образовательной организации.

Таблица 2

Трудности, с которыми сталкиваются молодые педагоги в ОО

Трудности	Количество выбравших (чел).	Процент (%)
I. Профессиональные трудности		
Проблемы с установлением дисциплины в классе.	19	76%
Недостаточное владение современными образовательными методиками.	7	28%
Трудности в работе с родителями.	15	60%
II. Социально-психологические трудности		
Трудности в установлении контакта с коллегами и администрацией	20	80%
Недостаток поддержки и признания со стороны окружающих	17	68%
Сложности в адаптации к организационной культуре школы	5	20%
III. Психологические трудности		
Стресс и тревожность, связанные с высокой ответственностью и нагрузкой	21	84%
Неуверенность в себе и своих профессиональных компетенциях	16	64%
Несоответствие между ожиданиями и реальностью	23	92%

По результатам данного опроса (табл. 2) можно сделать вывод, о том, что наиболее распространенные трудности, с которыми сталкиваются молодые педагоги – трудности из блока психологических и социально-психологических.

Таким образом, можно отметить, что снижение адаптационного потенциала молодого педагога может быть связан с неудовлетворенностью некоторыми факторами, описанными выше, что впоследствии, может привести к внутреннему несоответствию между ожиданиями и реальностью. Исходя из вышесказанного нам предложен комплекс мер, которые образовательная организация может принять для эффективной работы с молодыми педагогами:

1) Внедрение системы наставничества, в частности тщательный подход к отбору педагогов-наставников. Наставник должен обладать не только достаточным педагогическим опытом, но и необходимыми коммуникативными навыками и желанием помочь молодому педагогу в непростом адаптационном периоде [2].

2) Обучение наставников. Обучение должно помочь эффективно работать с молодыми специалистами, понимать их особенности, потребности и выбирать наиболее подходящие методы работы с ними.

3) Создание условий для профессионального роста молодого педагога. Педагогу-наставнику и администрации школы необходимо поддерживать и поощрять желание молодого педагога повышать свою квалификацию, участвовать в конференциях и семинарах, а также публиковаться в научных и профессиональных изданиях.

4) Создание благоприятного психологического климата в коллективе. Совместные мероприятия для молодых и наиболее опытных педагогов, площадки для обмена опытом и эмоциональной разгрузки [4].

5) Моральное стимулирование. Недооцененными остаются такие методы стимулирования, как грамоты, благодарственные письма, публичное выражение признательности за вклад в образовательный процесс и в развитие учреждения.

6) Мониторинг адаптации. Для выявления трудностей, с которыми сталкиваются молодые педагоги и для своевременного оказания помощи, необходимо регулярно проводить мониторинг адаптации [5].

Молодой педагог, успешно прошедший процесс адаптации, не только повышает собственную профессиональную эффективность, но и оказывает положительное влияние на образовательное учреждение, уменьшая текучесть кадров и обеспечивая стабильность и развитие организации. Предложенные рекомендации по сопровождению молодых педагогов должны поспособствовать облегчению процесса адаптации, а также снизить риск эмоционального выгорания и вследствие оттока кадров.

Библиографический список

1. Долгова В.И., Мельник Е.В., Моторина Ю.В. Адаптация молодых специалистов // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2015. Т. 31. С. 76-80. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95522.htm> (дата обращения: 15.03.2025).

2. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности. // Вестник НГПУ. 2017. № 5. С. 25-36. URL: <http://vestnik.nspu.ru/article/2525> (дата обращения: 12.04.2025). DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>

3. Полякова Т.О. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М.: Педагогика, 1983. 128 с.

4. Скобелева, А. В. Трудности профессиональной адаптации молодых специалистов / А. В. Скобелева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 42 (437). – С. 244-246. – URL: <https://moluch.ru/archive/437/95678/> (дата обращения: 21.04.2025).

5. Ширшова И. А. Адаптация молодого учителя к профессиональной деятельности // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2014. № 3. – С.3–17

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ С МИГРАНТСКОЙ ИСТОРИЕЙ

FEATURES OF VOLUNTARY ATTENTION IN CHILDREN WITH A MIGRANT HISTORY

А.П. Березина

A.P. Berezina

Научный руководитель Е.П. Кунстман
Scientific adviser E.P. Kunstman

Произвольное внимание, дети с мигрантской историей, адаптация, компоненты произвольного внимания.

Статья посвящена исследованию произвольного внимания у детей с мигрантской историей, актуальность которого обусловлена ростом числа семей мигрантов и необходимостью их успешной адаптации в образовательной среде. Авторы рассматривают структуру произвольного внимания, включая его компоненты, и проводят диагностику уровня их сформированности у детей мигрантов и детей из русских семей, выявляя ключевые различия и проблемы.

Voluntary attention, children with a migrant history, adaptation, components of voluntary attention.

The article is devoted to the study of voluntary attention in children with a migrant history, the relevance of which is due to the growing number of migrant families and the need for their successful adaptation in an educational environment. The authors examine the structure of voluntary attention, including its components, and diagnose the level of their formation in migrant children and children from Russian families, identifying key differences and problems.

В наше время актуальность исследования произвольного внимания у детей с мигрантской историей обусловлена тем, что количество семей мигрантов растет с каждым годом, а от этого растет необходимость обеспечить детей из таких семей успешными условиями адаптации в образовательной среде. Произвольное внимание является важным условием развития учащихся, которое напрямую влияет на освоение ребёнком учебной деятельности, которое является необходимым условием его успешности в обучении и адаптации к школе. У детей из семей мигрантов развитие произвольного внимания может осложняться дополнительными факторами, к ним относятся: трудности в освоении языка, культурные различия и психологический стресс, что может оказывать негативное влияние на развитие их психических функций, включая может помочь детям лучше справляться с возникшими трудностями и успешно освоить необходимые знания, умения и навыки, что будет положительно влиять на процесс их адаптации. Задачей нашего исследования является выявление особенностей произвольного внимания у детей из семей с мигрантской историй в отличии от детей

из русских семей. В работах различных авторов понятие произвольного внимания рассматривается с разных точек зрения. Например, советский психолог С.Л. Рубинштейн связывал произвольное внимание с мышлением и целенаправленной деятельностью человека. По его мнению, такое внимание направляется сознательно поставленной целью и связано с внутренней активностью личности. [3] В своих трудах У. Джеймс подчеркивает, что для произвольности внимания необходимы волевые усилия, которые будут направлены на определенный объект. [1] Французский психолог Т. Рибо придерживался мнения, что ключевой аспект в изучении произвольного внимания заключается в понимании сущности его мотивации, и связывал его с эмоциональным аспектом. [2]

Проанализировав взгляды различных авторов на содержание и сущность понятия произвольного внимания, мы пришли к выводу, что произвольное внимание – это активное и целенаправленное сосредоточение сознания человека, для поддержания которого необходимо обладание определенным уровнем волевых усилий, которые необходимы для противостояния внешним воздействиям, препятствующим освоению значимой для него информации, а также характерным наличием интереса к объекту его деятельности. Таким образом, исходя из предложенного нами понятия произвольного внимания, мы определили его структуру, которая включает в себя такие компоненты как:

- Объем внимания – это количество элементов, одновременно удерживаемых в фокусе внимания.
- Концентрация внимания – это способность фокусироваться на задаче, игнорируя отвлекающие факторы.
- Устойчивость внимания – это длительное удержание внимания, необходимое для выполнения учебных заданий.
- Переключаемость внимания - это способность быстро и эффективно переключаться между различными задачами или объектами деятельности.
- Волевые усилия – это активное применение усилий, необходимых для поддержания внимания в условиях отвлекающих факторов.
- Мотивация к деятельности – это внутренняя и внешняя стимуляция учебной деятельности, определяющая вовлеченность ребенка.

Развитие произвольного внимания требует определенной работы со стороны педагогов и психологов и является важным элементом адаптации ребенка.

Для выявления особенностей произвольного внимания у детей с мигрантской историей, мы провели следующее исследование, в котором участвовали обучающиеся 4 класса одной из средних общеобразовательных школ историей и 6 детей из русских семей. В исследовании принимали участие 12 человек: 6 детей из семей с мигрантской историей. Опираясь на содержание и структуру компонентов произвольного внимания, мы воспользовались такими методиками как: «Коррекционные пробы» (Б. Бурдона), целью которых является изучение уровня внимания; «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» (А.Н. Высоцкого), целью которого является оценка уровня волевых качеств; «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова), целью которой является

изучение уровня школьной мотивации. Исследование охватывает детей из семей с мигрантской историей, в количестве 6 человек, что соответствует 100% от общей выборки. Результаты исследования представлены в виде количества участников и соответствующих процентов в виде диаграмм ниже.

По результатам диагностики «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лу-сканова) мы получили следующие результаты, которые представлены на рисунке 1.

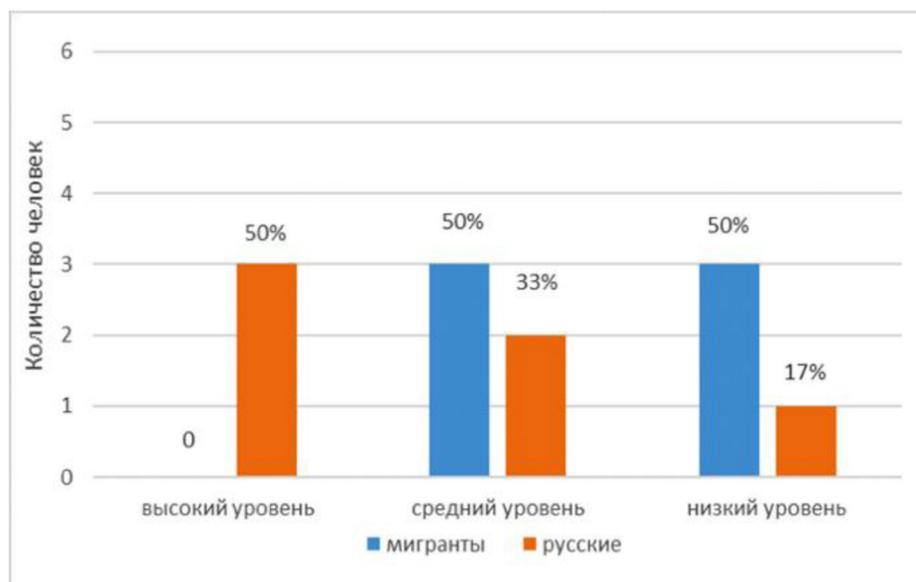


Рисунок 1. Результаты диагностики «Оценка уровня школьной мотивации»

Таким образом, в группе детей из семей с мигрантской историей, высокого уровня развития мотивации никто не показал, 50% детей показали низкий уровень, остальные – средний. У детей же из русских семей имеются значительные отличия.

Исследование, которое мы проводили по методике «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» (А.И. Высоцкого), представлены следующими результатами (см. рисунок 2).

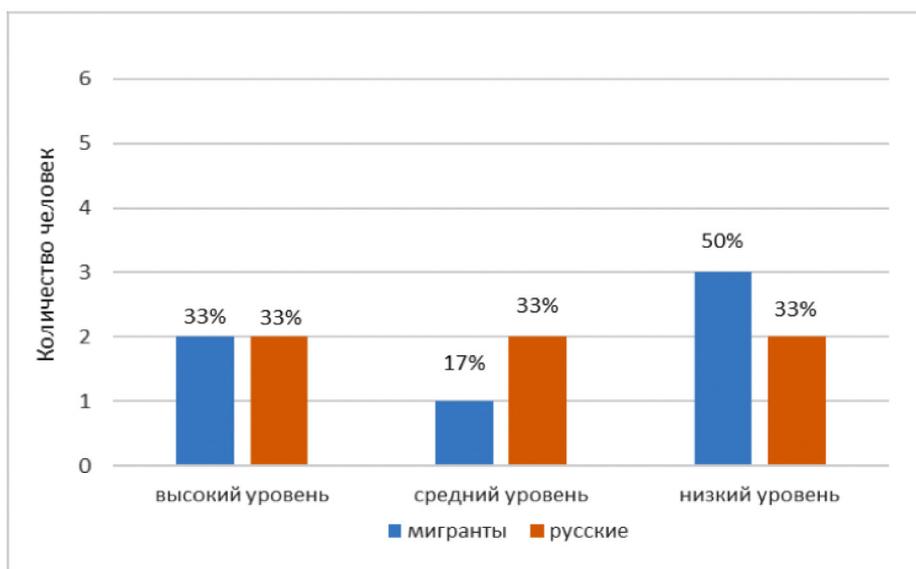


Рисунок 2. Результаты методики «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств»

По результатам данной диагностики, мы наблюдали, практически одинаковые результаты как у детей из семей мигрантов, так и у детей из русских семей.

Результаты методики «Корректирующие пробы» (Б. Бурдона), где мы оценивали уровень концентрации внимания, представлены на рисунке 3.

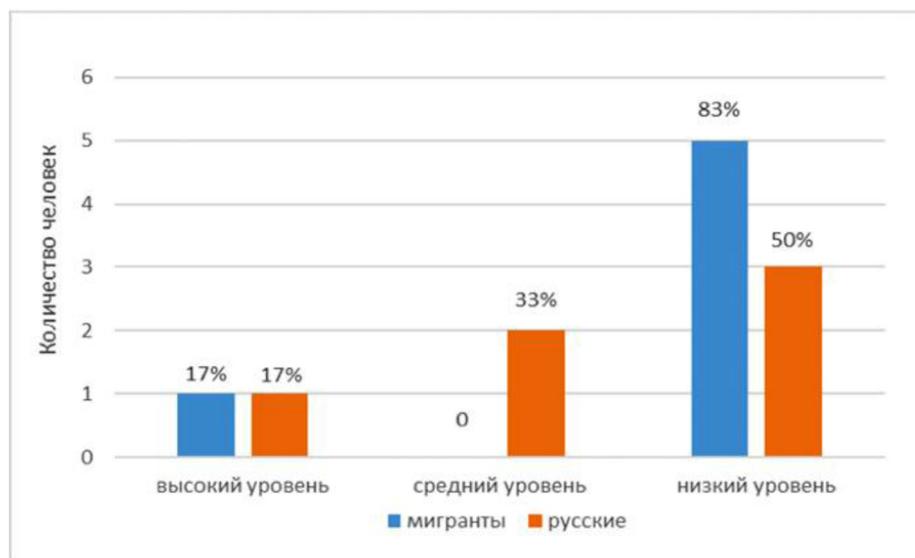


Рисунок 3. Результаты уровня концентрации внимания

Таким образом, в группе детей из семей с мигрантской историей, высокий уровень показал один человек, остальные дети показали низкий уровень. У детей же из русских семей высокий уровень показал также один человек, средний уровень у двух человек, остальные показали низкий уровень.

Результаты методики «Корректирующие пробы» (Б. Бурдона), где мы оценивали уровень объема внимания представлены на рисунке 4.

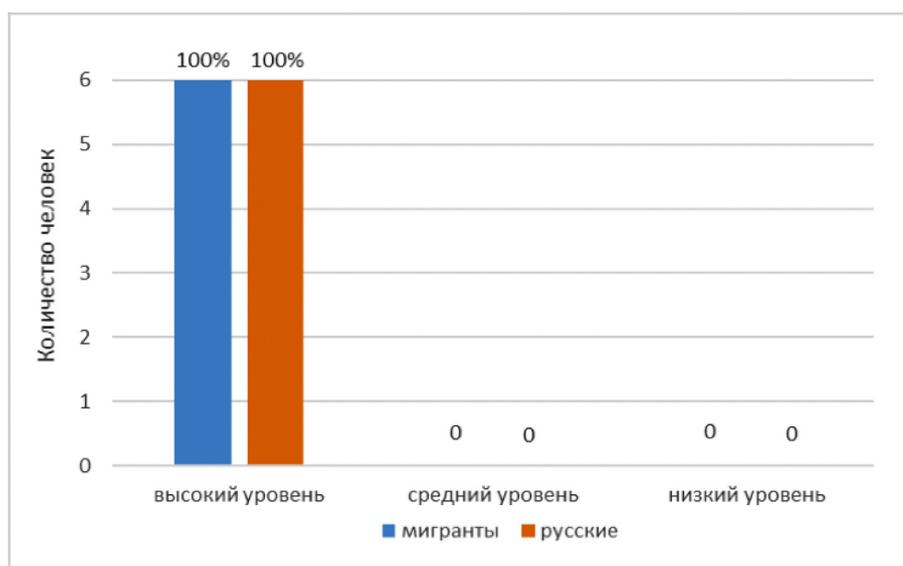


Рисунок 4. Результаты уровня объема внимания

По результатам данной диагностики, мы наблюдали, одинаковые результаты как у детей из семей мигрантов, так и у детей из русских семей.

Результаты методики «Корректирующие пробы» (Б. Бурдона), где мы оценивали уровень переключаемости внимания представлен на рисунке 5.

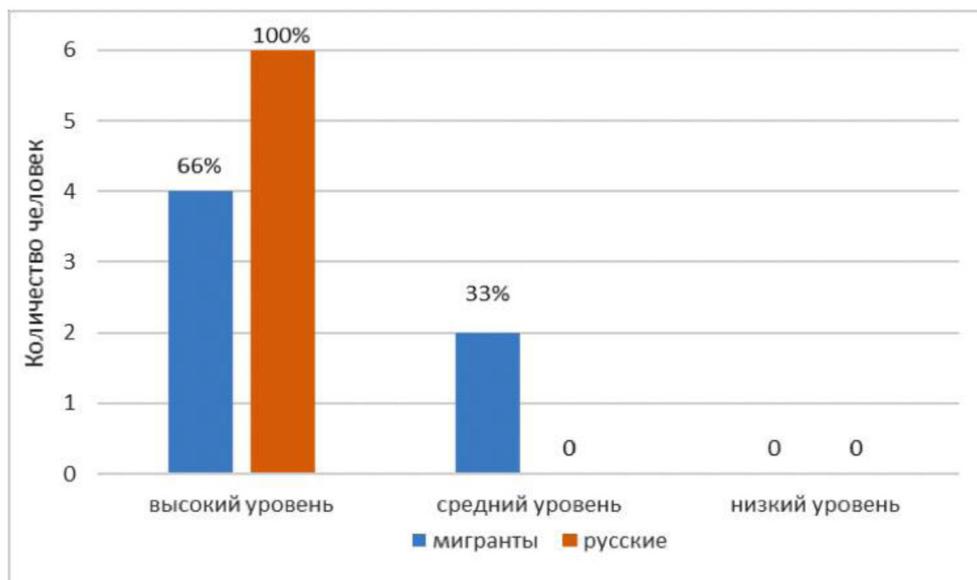


Рисунок 5. Результаты уровня переключаемости внимания

По результатам данной диагностики, мы наблюдали, практически одинаковые результаты как у детей из семей мигрантов, так и у детей из русских семей.

Анализируя полученные результаты, мы можем заметить, что у детей с мигрантской историей, по сравнению с детьми из русских семей, наблюдается более низкий уровень сформированности таких компонентов произвольного внимания, как: мотивация к учебной деятельности, волевые качества и концентрация внимания. Данные результаты могут свидетельствовать о том, что у детей с мигрантской историей затруднено развития этих компонентов. Помимо этого, мы считаем, что низкий уровень развития мотивации к учебной деятельности и волевых качеств непосредственно влияют на уровень развития концентрации внимания. Ученики с такими показателями могут испытывать трудности в осмыслении учебной деятельности, что приводит к отсутствию желания концентрировать свое внимание на освоении учебного материала. У обучающихся такая ситуация развития проявляется в рассеянности и невнимательности при выполнении учебных заданий.

Таким образом, результаты нашего исследования показали, что у детей с мигрантской историей существуют особенности в развитии произвольного внимания. Мы увидели, что существуют трудности в развитии таких компонентов, как: концентрация внимания, мотивация к учебной деятельности и волевые качества. Уровень развития данных компонентов произвольного внимания непосредственно влияет на адаптацию обучающихся, что свидетельствует о необходимости разработать развивающую программу, которая будет направлена на развитие данных компонентов произвольного внимания.

Библиографический список

1. Джеймс У. Внимание [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.psychologyonline.net/articles/doc-494.html> (дата обращения: 21.02.2025).
2. Рибо Т. Психология внимания. - Санкт-Петербург: Изд-во Ф. Павленкова, 1990. - 369 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - Санкт-Петербург, 2002.

НРАВСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

MORAL CONCEPTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

С.А. Вербицкая

S.A. Verbitskaya

Научный руководитель Ю.А. Черкасова
Scientific adviser Y.A. Chercasova

Нравственные представления, нравственность, нравственный поступок, младший школьный возраст, ограниченные возможности здоровья.

Статья посвящена теме нравственных представлений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Автор выделяет и дает развернутую характеристику критериям и уровням, отражающим степень развития нравственных представлений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Moral concepts, morality, moral act, primary school age, disabilities.

The article is devoted to the topic of moral concepts of primary school children with disabilities. The author identifies and gives a detailed description of the criteria and levels reflecting the degree of development of moral concepts of primary school children with disabilities.

Проблема развития нравственных представлений младших школьников приобретает особую актуальность в контексте исследования специфических особенностей, характеризующих детей с ограниченными возможностями здоровья. Изучением нравственных представлений у школьников занимались такие ученые, как А.В. Зосимовский, Ж. Пиаже и Л. Колберг, И.А. Сикорский, М.М. Манасеин, П.Ф. Каптерев. Л.С. Выготский, Р.И. Жуковская, Е.Е. Бондаревская в своих исследованиях отметили позитивное влияние игровой деятельности детей, в частности ролевых, творческих игр, на развитие нравственности воспитанников [4].

Термин «нравственность» берет свое начало от слова «нрав». По латыни «нравы» звучат как «moralis» – мораль. В.И. Даль толковал слово «мораль» как «нравственное ученье, правила для воли, совести человека». Он считал: «Нравственный - противоположный телесному, плотскому, духовный, душевный. Нравственный быт человека важнее быта вещественного». «Относящийся к одной половине духовного быта, противоположный умственному, но сопоставляющий общее с ним духовное начало, к умственному относится истина и ложь, к нравственному - добро и зло. Добронравный, добродетельный, благонравный, согласный с совестью, с законами правды, с достоинством человека с долгом честного

и чистого сердцем гражданина. Это человек нравственный, чистой, безукоризненной нравственности»

Н. В. Дроздова и О.А. Безносова описывают нравственные представления следующим образом: «Нравственные представления – это элемент морального сознания, который становится внутренней инстанцией при решении ребёнком моральных дилемм и проявляется в знании нравственных норм, критериях правильного и истинного отношения к себе и другим людям»

Особый интерес представляет выяснение вопроса о специфике нравственных представлений младших школьников. Младший школьный возраст является сензитивным к формированию нравственных представлений. В младшем школьном возрасте нравственные представления достаточно изменчивы, и их характер и содержание могут претерпевать существенные изменения в достаточно короткие временные отрезки. Нравственные представления младших школьников – это обобщенный образ о добре, зле, любви, красоте, понимании и проявлении доброжелательности, эмоционально - нравственной отзывчивости, сопереживание чувствам других людей. К этому же понятию относится способность младшего школьника формулировать собственные нравственные обязательства, осуществлять нравственный самоконтроль, требовать от себя выполнения моральных норм, давать нравственную оценку своим и чужим поступкам. Именно в школе закладываются основы правильного понимания добра и зла, формируются представления о справедливости, ответственности перед обществом и близкими людьми [3].

Дети с ограниченными возможностями здоровья требуют особого подхода в вопросах нравственного воспитания и образования. Их физическое и психологическое состояние накладывает ограничения на возможности социализации и восприятия окружающей среды, однако такие дети способны развивать полноценные нравственные представления.

Рассмотрим основные критерии, характеризующие степень развития нравственных представлений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: Понимание нравственности - данный критерий проявляется в осознанности понятия нравственности и её значения в жизни человека. Низкий уровень характеризуют следующие особенности: учащийся испытывает трудности в понимании абстрактных понятий справедливости, честности, добра и зла. Такие обучающиеся обычно ориентируются преимущественно на внешние стимулы и оценки взрослых, не осознают последствий собственных поступков, редко проявляют сочувствие и понимание чужих чувств. Ребенок со средним уровнем понимает причины соблюдения моральных норм, он осознает ценность уважения к другим людям, а также способен оценить ситуацию с позиции другого человека. Усвоение моральных принципов нестабильно, возможны колебания в поведении. При высоком уровне учащийся способен критично анализировать собственные поступки и поведение окружающих, чётко понимает разницу между добром и злом, выражает эмпатию, ребенок способен сопереживать и помогать другим,

проявляет инициативу в соблюдении моральных норм независимо от ситуации, самостоятельно делает выводы о правильном и неправильном выборе [4].

Вторым критерием является отношение к нравственным нормам, а именно соблюдение основных общественных и личных нравственных норм, признание и уважение существующих моральных стандартов. Низкий уровень по критерию характеризует отсутствие у младшего школьника понимания важности следования правилам, он игнорирует требования взрослых относительно правильного поведения, склонен действовать исключительно исходя из личных желаний и потребностей, игнорируя интересы других. Проявляет незрелость эмоциональных реакций, низкая чувствительность к чувствам окружающих. Младший школьник со средним уровнем понимает простейшие нормы поведения, которые формируются под влиянием внешнего контроля (родителей, учителей). Соблюдение правил, прежде всего, связано с желанием избежать негативных последствий (например, наказаний), нежели с внутренним убеждением. Ребенок способен признать свою ошибку, оправдать её внешними обстоятельствами. Высокий уровень проявляется в том, что учащийся глубоко осознаёт необходимость следовать общественным требованиям, поскольку такие нормы воспринимаются как самоценные. Ребенок умеет самостоятельно оценивать свое поведение и поведение окружающих в соответствии с нормами морали [8].

Критерий способности к адекватному оцениванию нравственных поступков других людей. Он характеризуется определением границ допустимого и недопустимого поведения окружающих, объективной оценкой чужих поступков с точки зрения соответствия нравственным принципам, а также, корректировкой собственного отношения к поведению других на основании выводов об их нравственной ценности. Для низкого уровня характерны затруднения в определении отличительных признаков нравственного и безнравственного поведения, а также, неспособность младшего школьника связывать поступки и их последствия для других участников взаимодействия. Средний уровень проявляется в возможности определить некоторые аспекты хорошего/безнравственного поведения на основе личного опыта и наблюдений. Учащийся осознает некоторые характеристики действий, ведущих к положительным последствиям для окружающих. При высоком уровне младший школьник способен поставить себя на место другого человека и учесть его эмоции и переживания, регулярно использует понятия справедливости и морального долга в процессе оценки поступков [6].

Помимо этого, стоит выделить еще один критерий: готовность к поступку на основе нравственных представлений, то есть, готовность действовать в соответствии с собственными нравственными убеждениями, проявлять инициативу и решительность в ситуациях выбора, связанных с соблюдением нравственных норм. Низкий уровень определяют такие особенности, как подчинение младшего школьника внешним влияниям и ожиданиям значимых взрослых, действует спонтанно, импульсивно, не руководствуясь собственными внутренними принципами. При среднем уровне у учащегося формируется первоначальное чувство

ответственности перед собой и окружающими, он имеет некоторое понимание связи между действием и результатом, но оно пока ограничено ситуациями, знакомыми ребенку. Высокий уровень выражается в четком понимании связи между своим поведением и результатами воздействия на других людей, младший школьник стремится поддерживать хорошие взаимоотношения с окружающими, помогая им и демонстрируя уважение.

Эти критерии помогают оценить степень развитости нравственных представлений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и предоставляют основу для построения индивидуальной траектории нравственного воспитания в условиях общеобразовательной школы.

Таким образом, нравственные представления – образцы ранее воспринятого нравственного поведения, а также, образы, созданные продуктивным воображением, формы чувственного отражения действительности в виде наглядно-образного знания. Личный опыт нравственного поведения младших школьников еще ограничен, не очень богат ситуациями, где дети сами должны решать нравственные вопросы своих взаимоотношений в коллективе. Именно поэтому, развитие нравственных качеств у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья представляет собой сложную, но необходимую задачу.

Библиографический список

1. Алябьева, Е.А. Нравственно-этические беседы и игры с дошкольниками [Текст] / Е. А. Алябьева. – М. : Просвещение, 2003. – 128 с.

2. Бабаева, Т. И. Примерная образовательная программа дошкольного образования. [Текст] / Т. И. Бабаева, О. В. Солнцева, и др. СПб. : ООО Издательство « Детство-пресс », 2014. – 321 с.

3. Божович, Л . И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. Издательство : « Питер » Мастера психологии, 2008. – 398 с.

4. Бондаревская Е. Е. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е. Е. Бондаревская. – Педагогика, 1995, № 44 – с. 29 – 36.

5. Буре, Р. С. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. [Текст] / Р. С. Буре, Г. Н. Година, А. М. Виноградова – М. : Просвещение, 1989. – 96 с.

6. Венгер, Л. А. Психология : Учеб. пособие для учащихся пед. уч щ. [Текст] / Л. А. Венгер, В. С. Мухина – М. : Просвещение, 1988. – 336 с.

7. Вентцель, К. Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления : Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. – М. : Просвещение, 1974. – с. 428 – 440.

8. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников [Текст] / Под ред. А. М. Виноградовой, Москва : Просвещение; Издание 2-е, испр. и доп. 1989. – 95 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

FORMATION OF SOUND ANALYTICAL AND SYNTHETIC ACTIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN THROUGH DIDACTIC GAMES

**Е.А. Герасимова, О.С. Ледяева,
О.К. Коркина**

**E.A. Gerasimova, O.S. Ledyayeva,
O.K. Korkina**

Формирование звуковой аналитико-синтетической активности, дошкольный возраст, дидактические игры, методы.

В статье рассматривается формирование звуковой аналитико-синтетической активности у детей дошкольного возраста, как предпосылки к обучению грамоте посредством дидактических игр. Выделены направления работы аналитико-синтетическим звуковым методом обучения грамоте, приведены примеры эффективных дидактических игр и практических методик.

Formation of sound analytical and synthetic activity, preschool age, didactic games, methods.

The article considers the formation of sound analytical and synthetic activity in preschool children as prerequisites for learning literacy through didactic games. The directions of work using the analytical and synthetic sound method of literacy teaching are highlighted, examples of effective didactic games and practical techniques are given.

Формирование звуковой аналитико-синтетической активности у детей дошкольного возраста является важным этапом их развития. Данный процесс имеет ключевое значение для формирования навыков чтения, письма и общения в целом. Одним из эффективных методов стимулирования данной активности являются дидактические игры, способствующие развитию звукового восприятия и анализа у малышей.

Цель статьи показать важность процесса формирования звуковой аналитико-синтетической активности у детей дошкольного возраста, как предпосылки к обучению грамоте и его значение для успешного обучения ребёнка в школе.

Изучением звуковой аналитико-синтетической стороны речи у дошкольников занимались следующие учёные: К.Д. Ушинский создал звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, в основе которого работа со звуковой стороной речи. Д.Б. Эльконин дал определение «фонематического слуха», чтения, соотношения звукового анализа и чтения (синтеза). По мнению Н.С. Жуковой, звуковая аналитико-синтетическая деятельность включает вычленение первой фонемы в слове, определение их последовательности, места и количества.

И.Н. Шапошников разработал метод «живых звуков», в основе которого работа над звуковым анализом и синтезом. Л.Е. Журова, Н.В. Нижегородцева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.А. Ткаченко, Г.А. Каше и другие учёные, исследовали проблему готовности к обучению грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Игры, сочетающие в себе обучение и развлечение, могут значительно повысить интерес детей к изучению звукового материала. Оптимально подобранные игры помогут не только улучшить слуховую память и внимание у дошкольников, но также способствуют развитию речи и логического мышления. Подготовка детей к обучению грамоте аналитико-синтетическим звуковым методом включает: развитие слухового внимания, постановку звуков, дифференциацию звуков и нахождение их в составе слова, различение между собой любых звуков речи, как гласных, так и согласных, выделение любых звуков из состава слова, членение слов на слоги, а слоги на звуки, объединение слогов и звуков в слова, определение последовательности звуков в слове, членение предложения на слова.

Условно, в подготовке к обучению грамоте, можно выделить два этапа: на первом этапе формируем умение вслушиваться в звучание слова, узнавать, различать и выделять из него отдельные звуки, отрабатываем четкую артикуляцию звуков, уточняем их звучание. Без этих умений невозможно научить детей устанавливать последовательность звуков в слове; на втором этапе развиваем у детей умение последовательно вычленять и сочетать звуки в слова различной слоговой структуры- именно эти процессы лежат в основе формирования навыков письма и чтения

Дидактические игры, направленные на развитие звуковой аналитики, способствуют активизации умственной деятельности детей, повышению концентрации внимания, развитию логического мышления, улучшению памяти. Важно создавать интересные и разнообразные игровые ситуации, где дети могут раскрывать свои способности в области звуковой аналитики, получая при этом удовольствие от процесса обучения.

«Что звучит?» Игра проводится на прогулке. Гуляя на детской площадке или в парке, обращайте внимание ребенка на звуки природы (шум ветра и дождя, шелест листьев, журчание воды, раскаты грома во время грозы и др.), голоса животных и птиц. Когда дети научатся хорошо различать это звуки с опорой на зрение (слышат звук и одновременно видят источник звука), предложите им определить их источник с закрытыми глазами. Например, когда на улице идет дождь или шумит ветер, скажите: «Закрой глаза и послушай, какая погода на улице». Подобным образом можно определять звуки и дома – тиканье часов, скрип двери, шум воды в трубах и другие.

Игры, направленные на развитие звуковой аналитико-синтетической стороны речи: «Поймай звук», «Цепочка», «Звуковые линейки», «Инопланетяне», «Слоговые домики», «Где живет звук?», «Гусеница», «Слова из звуков». Эффективным методом является применение нейрокоррекционных пособий, сопряжение речи

и движений, адаптация игр с использованием конструкторов, например, Lego, магнитный конструктор, мозаика, кубики. Таким образом, игровой подход важен для успешного формирования звуковой аналитико-синтетической активности у детей дошкольного возраста. Педагог должен учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и подбирать наиболее подходящие методики.

Таким образом, использование дидактических игр, направленных на развитие звуковой аналитико-синтетической активности у дошкольников, открывает новые перспективы для образования и воспитания детей, а также, улучшает их когнитивные навыки.

Библиографический список

1. Зайцева, Т. И. Формирование звукового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста. // Вопросы специального образования. 2016. 2(15), С. 45-50.
2. Левина, Л. В. Игры и занятия для формирования звукового восприятия у детей. // Речь. Санкт-Петербург., 2018.
3. Смирнова, Н. А. Звуковая культура речи и её развитие в дошкольном возрасте. // Вестник педагогики. 2019. 4(12), С. 32-39.
4. Тюрина, О. В. Игра как средство формирования звукового анализа и синтеза в дошкольном образовании. // Научный журнал «Дошкольное образование». 2020. 1(10), С. 25-30.
5. Шевченко, И. А. Эффективные методы формирования аналитико-синтетической активности у дошкольников. // Дошкольное воспитание: теория и практика. 2020. 3(8), С. 14-19.

ТЕХНОЛОГИЯ СТОРИТЕЛЛИНГА В ВОСПИТАНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

STORYTELLING TECHNOLOGY IN THE EDUCATION OF OLDER PRESCHOOLERS

Т.А. Жданова

T.A. Zhdanova

Научный руководитель Н.Ф. Яковлева
Scientific adviser N.F. Yakovleva

Сторителлинг, воспитание, обучающиеся старшего дошкольного возраста, образовательный процесс, педагоги.

Статья посвящена технологии сторителлинга, которая рассматривается как эффективный инструмент воспитания обучающихся старшего дошкольного возраста. В статье анализируется значимость применения технологии в образовательном процессе, определяется её влияние на развитие детей.

Storytelling, education, senior preschool students, educational process, teachers.

The article is devoted to the technology of storytelling, which is considered as an effective tool for educating students of senior preschool age. It analyzes the importance of the use of technology in the educational process, determines its impact on the development of children.

Одним из основных условий всестороннего развития обучающихся старшего дошкольного возраста, их успешной подготовки к школе является достижение целевых ориентиров Федерального образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Согласно документу, на этапе завершения образовательной программы дети обладают развитым воображением, проявляют любознательность, хорошо владеют устной речью. Достижение перечисленных целевых ориентиров возможно посредством применения в воспитательной работе дошкольников технологии сторителлинга, способствующей развитию коммуникативных навыков, творческого мышления.

Термин «сторителлинг» пришел из английского языка, он трактуется как «рассказывание историй». Данная технология находит применение в различных сферах деятельности людей, в том числе в образовании. В статье Ж.Е. Ермолаевой и О.В. Лапуховой сторителлинг определяется как «педагогическая техника, построенная на использовании историй с определенной структурой и героем, направленная на решение педагогических задач обучения, наставничества, развития и мотивации» [2].

Применение технологии рассказывания позволяет педагогам дошкольного образовательного учреждения разнообразить воспитательную работу, находя индивидуальный подход к каждому обучающемуся и создавая особую форму

взаимодействия между всеми субъектами процесса. В структуру сторителлинга входит несколько этапов:

1. Вступление, которое предполагает знакомство с главным героем рассказа, описание его особенностей, привлечение внимания и вызывание интереса у детей к нему;

2. Развитие истории – важная часть повествования, предполагающая завязывание сюжета. В этой части рассказа основной персонаж сталкивается с некоторыми трудностями;

3. Кульминация, предполагающая нахождение способа решения проблем, возникших у главного героя, что является ключевым элементом сюжета. На данном этапе дошкольники более сосредоточены и включены в историю. Интерес к ней заметно повышается;

4. Заключение – этап, вызывающий эмоциональный отклик. После рассказывания делаются выводы из истории, анализируются поступки персонажей, извлекается мораль из всего повествования.

Сторителлинг приобретает все большую популярность в процессе организации воспитательной деятельности обучающихся старшего дошкольного возраста. В этот период жизни дети активно формируют познавательные и коммуникативные навыки, и именно технология рассказывания историй может стать эффективным инструментом в их обучении и личностном развитии. Использование сторителлинга в воспитательной работе способствует совершенствованию устной речи. Дети дошкольного возраста учатся выражать свои мысли и эмоции, что помогает им лучше понимать себя и окружающих людей, всё это является важным фактором их социального развития. В.Э. Алимбекова отмечает, что «сторителлинг считается эффективной технологией развития связной речи детей, обогащает активный и пассивный словарь, совершенствует лексико-грамматическую сторону речи, развивает коммуникативные навыки дошкольников» [1].

Применение технологии в процессе воспитания способствует развитию воображения, любознательности и творческих способностей. Когда дети слушают или придумывают рассказы, они представляют, что оказываются в мире захватывающих приключений. Это стимулирует формирование креативного мышления, позволяет воспринимать окружающий мир с различных ракурсов. По мнению Е.А. Петрушковой «Сторителлинг имеет положительный эффект не только в развитии речи дошкольников, но и раскрытии их творческих способностей, увеличении познавательного интереса. Рассказы развивают фантазию, логику и усиливают культурное самосознание» [3].

Сторителлинг способствует развитию эмоционального интеллекта обучающихся старшего дошкольного возраста. Благодаря рассказам дети разбирают поступки героев, анализируют их эмоции, учатся сопереживать им в различных ситуациях, что в свою очередь помогает сформировать у дошкольников такие качества личности, как доброта, честность, отзывчивость, вежливость, справедливость.

Таким образом, технология сторителлинга является эффективным инструментом в процессе воспитания старших дошкольников. Она не только делает образовательный процесс разнообразным и интересным, но и способствует всестороннему развитию обучающихся. Педагоги, применяя в практике сторителлинг, создают динамичную образовательную среду, способствующую развитию коммуникативных навыков, критического мышления и эмоциональной осознанности обучающихся старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. В. Э. Алимбекова Использование технологии «сторителлинг» в развитии связной речи у детей с речевыми нарушениями // Вестник магистратуры. 2022. №4-4 (127). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-storitelling-v-razviii-svyaznoy-rechi-u-detey-s-rechevymi-narusheniyami> (дата обращения: 05.04.2025).

2. Ермолаева Жаннетта Евгеньевна, Лапухова Оксана Витальевна Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе // Концепт. 2016. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/storitelling-kak-pedagogicheskaya-tehnika-konstruirovaniya-uchebnyh-zadach-v-vuze> (дата обращения: 06.04.2025).

3. Петрушкова Е. А. Использование технологии «сторителлинг» в развитии речи у детей дошкольного возраста // Н.Экс.Т. 2023. №1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-storitelling-v-razviii-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 05.04.2025).

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ СКАЗКИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

METAPHORICAL FAIRY TALES IN PATRIOTIC EDUCATION

К.А. Ключева

K.A. Klyueva

Научный руководитель Н.Ф. Яковлева
Scientific adviser N.F. Yakovleva

Патриотическое воспитание, метафорические сказки, патриотические чувства, подрастающее поколение.

Метафорические сказки являются одним из эффективных средств патриотического воспитания подрастающего поколения. В сравнении с рассказами, которые не несут в себе переносного смысла, метафорические сказки через образы, символы и метафоры позволяют детям более глубоко и качественно проанализировать прочитанное, сделать самостоятельные выводы, благодаря чему происходит лучше понимание патриотизма.

Patriotic education, metaphorical fairy tales, patriotic feelings, the younger generation.

Metaphorical fairy tales are one of the most effective means of patriotic education of the younger generation. In comparison with stories that do not carry a figurative meaning, metaphorical fairy tales through images, symbols and metaphors allow children to analyze what they read more deeply and qualitatively, to draw independent conclusions, which leads to a better understanding of patriotism.

В настоящий момент времени существует семнадцать национальных ценностей Российской Федерации, утверждённых указом Президента. К традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [2]. Одной из перечисленных ценностей является патриотизм. «Быть патриотом – это значит, прежде всего, быть достойным гражданином и защитником своей страны» [1].

В условиях глобального цивилизационного и ценностного кризиса в России возрастает значимость воспитания патриотических чувств у подрастающего поколения, ведь каждый народ нуждается в знании и понимании своей культуры и истории своих предков, их происхождения, в любви к Родине, потому что без осознания гражданами необходимости сохранения и укрепления традиционных ценностей невозможно быть патриотом своей страны.

Патриотические чувства не возникают у детей спонтанно, это результат целенаправленного, длительного и комплексного процесса воспитания, в котором

участвуют не только педагоги, но и родители. Процесс патриотического воспитания начинается ещё в дошкольном возрасте и длится на протяжении всего школьного периода, как писал М.А. Шолохов: «Чувство патриотизма надо воспитывать с детского сада, тогда это чувство войдёт глубоко в сознание, и человек будет непоколебим в любых испытаниях, пронесёт через всю жизнь преданность Родине».

Одним из эффективных средств патриотического воспитания подрастающего поколения являются метафорические сказки. Для того, чтобы лучше понять, что такое «метафорические сказки», давайте дадим определение понятию «метафора». Метафора - слово или выражение, которое употребляется в переносном значении на основе имеющих схожих признаков с другими предметами или явлениями. Из этого следует, что метафорические сказки несут в себе переносный, скрытый, а также тайный смысл. Таким образом, метафорические сказки представляют собой вид литературы, в котором персонажи и их жизнь отражают многие стороны жизни человека, его душевное и эмоциональное состояния, посредством образного, метафорического языка.

«Метафорические сказки – это не просто истории, которые развлекают или погружают в мир фантазий. Это особый инструмент, который помогает пробудить скрытые эмоции, взглянуть на ситуации с неожиданной стороны и найти внутренние ресурсы для изменений. Сказка говорит с нами через образы, символы и эмоции, затрагивая те глубины, которые часто остаются недоступными в обычной речи» [3].

Для того чтобы метафорические сказки действительно приносили пользу, помогали заглянуть во внутрь себя, то их необходимо правильно использовать и интерпретировать, для этого существует ряд рекомендаций:

Не ищите логику в каждой метафоре, ведь сказка - это язык символов, а не прямых указаний. Цель метафорических сказок «не разложить всё по полочкам», а скорее нарисовать образы в голове, целостную картину. Не стоит пытаться расшифровать каждый элемент, словно это ребус, или искать буквальное отражение в реальности, разрешите сказке проникнуть в ваше сердце, дайте её образам свободно говорить с вами.

Поразмышляйте над прочитанным, погрузившись в сказку, уделите время размышлениям, подумайте над следующими вопросами: какие образы или моменты из метафорической сказки особенно мне запомнились? Какие эмоции вызвала у меня эта история? Какие параллели я могу провести между сказкой и моей собственной жизнью? Перечисленные вопросы позволят вам лучше понять, как сказка повлияла на ваше восприятие.

Интерпретируйте встречающиеся в сказке символы, сказки используют универсальный, метафорический язык символов, образы которых могут иметь разное значение для каждого человека, но необходимо понять, что эти символы значат именно для вас, как вы их интерпретируете. Размышляя о символах, анализируя их, вы сможете глубже понять послание сказки и применить её смысл в своей жизни. В зависимости от того, какой акцент вы хотите сделать, выберите наиболее подходящий вариант. Все они передают основную идею о важности

работы с символами и встречающимися образами в сказках для более глубокого понимания их смысла.

Самоанализ после прочтения метафорической сказки, так как сказки словно зеркало, в котором можно увидеть отражение собственной личности: свои достоинства и недостатки, скрытые страхи и сокровенные желания. После прочтения сказки, уделите время размышлениям и ответьте на несколько основных вопросов: какой персонаж вызывает у меня наибольший отклик? Как мои действия соотносятся с действиями героев в аналогичных обстоятельствах? Какие уроки я могу извлечь из этой истории, чтобы внести позитивные изменения в свою жизнь?

Поставьте себя на место главного героя после прочтения сказки. Попробуйте осознанно представить себя в её мире, сосредоточьтесь на ощущениях главного героя: что он видит, слышит, чувствует? Данная рекомендация поможет вам не только глубже понять сказку, но и лучше осознать собственные эмоции.

Метафорические сказки имеют множество плюсов, одним из них является то, что их можно использовать на всех возрастных этапах, изменяя лишь сложность и содержание. Так же с помощью метафорических сказок подрастающему поколению легче осознать свою принадлежность к культуре и истории своей страны. В сравнении с рассказами, которые не несут в себе переносного смысла, метафорические сказки через образы, символы и метафоры позволяют детям более глубоко и качественно проанализировать прочитанное, сделать самостоятельные выводы, благодаря чему происходит лучше понимание патриотизма.

В метафорических сказках заложен большой потенциал для формирования патриотических чувств у подрастающего поколения, так как через символы, образы и метафоры возможно более эмоционально, опираясь на личность человека, отразить любовь к Родине, привязанность к местам, где человек родился и вырос, гордость за традиции и культурные ценности своей страны, уважительное отношение к историческому прошлому своего народа, желание посвятить свой потенциал на благо и могущество Родины.

Таким образом, метафорические сказки играют значительную роль в воспитании патриотизма, поскольку помогают детям и взрослым лучше понимать свои эмоции и чувства. Благодаря им, формируется глубокая эмоциональная связь с Родиной, проявляющаяся в гордости за страну, уважении к её истории и культурным ценностям.

Библиографический список

1. Вдовин, С.А. О важности патриотического воспитания // Основы ЭУП. 2021. №1 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vazhnosti-patrioticheskogo-vospitaniya> (дата обращения: 08.04.2025).
2. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».
3. Ушакова, Е.И. Дерево перемен. Метафорические сказки / Е.И. Ушакова: интеллектуальная издательская система Ridero, 2024. – 1 с. - ISBN 9785006490161

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

CONDITIONS FOR THE FORMATION OF DISCIPLINE AMONG YOUNGER ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Н.С. Лапоченко

N.S. Lapochenko

*Научный руководитель Д.В. Савельева
Scientific adviser D.V. Savelyeva*

Обучающиеся, школа, младшие подростки, дисциплинированность, условия формирования, рекомендации.

В статье рассмотрены условия формирования дисциплинированности младших подростков. Обоснована значимость ее формирования как одно из условий эффективности учебно – образовательного процесса.

Students, school, younger adolescents, discipline, conditions of education, recommendations.

The article discusses the conditions for the formation of discipline in younger adolescents. The importance of its formation as one of the conditions for the effectiveness of the educational process is substantiated.

Право на обучение – естественное право каждого ребенка. При поступлении в общеобразовательное учреждение, помимо основных обязанностей, на обучающегося возлагаются правила поведения в школе, за нарушение которых предусмотрены определенные меры или дисциплинарные взыскания.

Дисциплина является главной составляющей любого ребенка. Она определяет его уровень воспитанности и является предпосылкой наряду с обучением. Без сформированного уровня дисциплины очень сложно организовать учебный процесс в школах. Без дисциплины трудно воспитать у ребенка чувство ответственности, честности, умения контролировать свои эмоции и планировать действия в трудных ситуациях.

Состояние дисциплины в школе и формирование дисциплинированности в школе определяется системой воспитания: недостаточно выдержанным поведением на уроках, что ведет к задержке обучающихся на переменах, нарушением кабинетной установки, что приводит к вынужденному пересаживанию обучающихся, умелым и качественным преподаванием школьных уроков, активной деятельностью. Все вышеперечисленные факторы – это результат всего учебно-воспитательного процесса.

В педагогической литературе понятие «дисциплина» трактуется, как «качественная характеристика порядка, организованности в той или иной общности, сфере жизнедеятельности людей, отражающая соответствие их поведения сложившимся в обществе нормам права, морали или уставным требованиям» [1]. Над проблемой формирования дисциплинированности работали достаточно много известных педагогов, однако, большую значимость в изучении и переосмыслении школьной дисциплины отразил наиболее точно В. Сиповский в своей работе. Он считал, что под школьной дисциплиной понимают исполнение всех требований школы со стороны учащихся относительно их поведения в образовательном учреждении. По мнению педагога: «Истинное воспитание никоим образом не может удовлетвориться одним лишь пассивным послушанием из-за страха наказания» [2].

В своей работе Антон Семенович Макаренко писал, что «Дисциплина – это не метод и не средство воспитания, а результат проделанной работы» [2]. Для того, чтобы на уроках сформировать у младших школьников дисциплинированность, педагогу необходимо:

1. Повышать вовлеченность и заинтересованность обучающихся через различные приемы игровых технологий;
2. При проведении школьных уроков использовать средства наглядности, чтобы у детей была визуализация того самого материала;
3. Привлекать обучающихся к различной трудовой деятельности, что будет способствовать их бережному отношению и формированию их ответственности [3].

Воспитание дисциплинированности младших подростков не должно сводиться только к сиюмоментному поддержанию порядка. Воспитывать – значит целенаправленно прививать социально значимые нормы и принципы, развивать положительные привычки и формировать моральные мотивы поведения. Вот три задачи, которые определяют каждодневный процесс воспитания дисциплины, осуществляемый учителем из урока в урок [4].

Основной путь формирования дисциплинированности младших подростков – это не только, выполнение определенных правил поведения, закрепленных Уставом образовательных учреждений, но и формирование у обучающихся потребности в переживании за дисциплину урока и воспитание стремления самим заботиться о ней.

На развитие дисциплинированности у младших подростков могут оказать влияние следующие условия [4]:

1. Целесообразная и четкая организация деятельности учебного процесса у обучающихся обеспечивает состояние высокой дисциплинированности, из которой трудно выключиться даже одному из них;
2. Педагогическое стимулирование или поощрение ребенка за хорошее поведение либо активную деятельность на уроке способствует успеху в воспитании дисциплины;
3. Морально-психологическая атмосфера на уроке оказывает положительное влияние на психику обучающегося, его душевное спокойствие и отсутствию страха при ответах перед учителем.

Проблема формирования дисциплинированности у младших подростков всегда была и будет являться актуальной проблемой. Рассматривая данную проблему можно сказать, что дисциплинированность является результатом кропотливой и плодотворной работы учителя, и без сознания определенных необходимых внешних условий, предпосылок к повышению дисциплинированности, нельзя будет выстроить эффективный процесс обучения.

При разработке модели сформированности дисциплины у младших подростков, на мой взгляд, могут даны рекомендации, отражающие в себе форму воспитания:

- Развитие и формирование высокого уровня мотивации учебной деятельности посредством проведения учебного процесса с помощью различных образовательных дидактических игр;
- Предоставление возможности обучающимся самостоятельно оценивать результаты своей деятельности и выстраивать свою траекторию поведения;
- Самостоятельный поиск к открытию новых знаний в процессе учебно – воспитательных мероприятий.

Библиографический список

1. Российская педагогическая энциклопедия. URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogicalencyclopedia/articles/618/disciplina.htm> (дата обращения: 17.04.2025).

2. Заболотная И. А. Проблема школьной дисциплины в педагогическом наследии В.Сиповского / И. А. Заболотная. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – Т. 0. – Санкт-Петербург: Реноме, 2013. – С. 85-87. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3916/> (дата обращения: 20.04.2025).

3. Сиповский В. Д. О школьной дисциплине / В. Д. Сиповский // Вестник воспитания. – 1913. – № 2. – С. 121–135.

4. Райх Вернер. Как я добиваюсь дисциплины на уроке? Книга для учителя : перевод с немецкого / Вернер Райх. – Москва : Просвещение, 1986. – 75 с.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

COMPARATIVE STUDY OF THE FEATURES
OF THE SOCIAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT
OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN
WITH DIFFERENT HEALTH CONDITIONS

К.В. Литовских

K.V. Litovskikh

Научный руководитель Т.В. Фурьева
Scientific supervisor T.V. Furyaeva

Социально-коммуникативное развитие, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья.

Статья посвящена исследованию социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с разными возможностями здоровья. В работе проводится изучение и сравнение параметров социально-коммуникативного развития воспитанников 6-7 лет с нормальным и дефицитным речевым развитием.

Social and communicative development, older preschoolers, general speech underdevelopment, preschoolers with disabilities.

The article is devoted to the study of the social and communicative development of older preschool children with different health conditions. The study examines and compares the parameters of the social and communicative development of pupils aged 6-7 with normal and deficient speech development.

Социально-коммуникативное развитие наиболее интенсивно происходит в дошкольном возрасте, так как именно в данный период идет формирование структуры личности, в процессе общения, ребенок создает «образ самого себя», что впоследствии влияет на его самооценку и отношение к другим, миру в целом [3].

Понятие «социально-коммуникативное развитие» рассматривается в работах многих авторов и имеет различную трактовку, что связано с разнообразными взглядами авторов на сущность данного процесса.

В исследованиях Т.А. Антопольской и С.С. Журавлевой социально-коммуникативное развитие рассматривается, как «процесс, который характеризуется достижением ребенка осуществлять различные виды детской деятельности – игровой, общения, а также желанием к взаимодействию и сотрудничеству с другими детьми, способностью к решению различных ситуаций» [2].

В нашей работе, мы опираемся на ФГОС дошкольного образования и понимаем социально-коммуникативное развитие как процесс формирования социальной и коммуникативной компетентности, который включает в себя усвоение норм и ценностей, развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками, развитие социального и эмоционального интеллекта [4].

Оценка социально-коммуникативного развития проводилась с учетом параметров О.В. Дыбиной, которые относятся к трем структурным компонентам [1, с. 62-63]:

1. Эмоциональная чувствительность: умение понимать и описывать эмоциональное состояние сверстников и взрослых.

2. Коммуникативные навыки: умение получать информацию в процессе общения, умение выслушивать другого человека и проявлять уважение к его мнению и интересам, умение вести диалог и отстаивать свою точку зрения.

3. Социальная адаптация: умение учитывать свои желания и стремления в соответствии с интересами других, участвовать в коллективных делах, проявлять уважение к окружающим, умение принять и оказать помощь, спокойно реагировать на конфликты.

Исследование социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с разными возможностями здоровья проводилось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения г. Красноярске, в котором приняло участие 12 человек дошкольного возраста от 5 до 7 лет: 6 человек из нормально развивающейся и 6 человек из речевой группы.

В качестве методов исследования был реализован диагностический комплекс из 6 методик О.В. Дыбиной, направленный на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Анализируя полученные данные диагностического комплекса, были сделаны следующие выводы:

Количественные:

– В старшей группе 100% детей демонстрируют высокий уровень социально-коммуникативного развития.

– В речевой группе наблюдается неравномерный уровень развития:

50% детей имеют высокий уровень, 33% - средний и 17% имеют низкий уровень социально-коммуникативного развития.

Качественные:

Дети из нормально развивающейся группы:

– Эмоциональная чувствительность: умеют понимать и описывать эмоциональное состояние сверстников и взрослых.

– Коммуникативные навыки: умеют получать информацию в процессе общения, умеют выслушивать другого человека, проявляют уважение к мнению и интересам другого, умеют вести диалог и способны отстаивать свою точку зрения.

– Социальная адаптация: способны учитывать свои желания и стремления в соответствии с интересами других, учувствуют в коллективных делах, проявляют уважение к окружающим, способны принять и оказать помощь другому, способны решать конфликтные ситуации.

Дети из речевой группы:

– Эмоциональная чувствительность: умеют понимать и описывать эмоциональное состояние сверстников и взрослых.

– Коммуникативные навыки: испытывают трудности с получением информации в процессе общения, умеют выслушивать другого человека, способны проявлять уважение к мнению и интересам другого, но чаще ставят свои потребности выше. Способны вести диалог, чаще всего не отстаивают свою точку зрения.

– Социальная адаптация: ставят свои потребности и желания выше потребностей других, учувствуют в коллективных делах, проявляют уважение к окружающим, способны принять и оказать помощь другому. Способны решать конфликтные ситуации, однако чаще всего избегают моментов, когда нужно аргументировать свою точку зрения. Конфликтные ситуации чаще решают с применением физической силы.

Таким образом, исследование показало, что у детей из речевой группы с общим нарушением речи социально-коммуникативное развитие к концу учебного года находится в незавершенной стадии формирования в частности, по эмоциональному компоненту. Они реже выражают сочувствие, сопереживание партнеру, понимают потребности других, чаще ставят свои потребности выше чужих.

Дети из нормально развивающейся группы под конец учебного года обнаруживают на высоком уровне параметры социально-коммуникативного развития на высоком уровне. Они способны конструктивно общаться друг другом, умеют получать необходимую информацию из диалога; проявляют эмпатию и сочувствие к собеседнику; умеют отстаивать свою точку зрения и спокойно аргументируют свое мнение.

Результаты исследования подтверждают значимость целенаправленного развития социально-коммуникативной компетентности в дошкольном возрасте. Дети с общим недоразвитием речи требуют особого внимания и поддержки в процессе формирования этих важных личностных качеств.

Библиографический список

1. Дыбина О.В., Анфисова С.Е., Кузина А.Ю., Груздова И.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников: пособие для воспитателей и учителей начальных классов. Для работы с детьми 5-7 лет // Издатель: «Мозаика-синтез». 2010 г. С.80 (дата обращения 05.05.2024);

2. Князева Ю.Н. Подходы к определению уровней социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Ped. Rev. 2019 г. №2 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-opredeleniyu-urovney-sotsialno-kommunikativnogo-razvitiya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 04.05.2024);

3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения» // Науч. - исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1986 г., С. 144 (дата обращения: 12.05.2024);

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс] // URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения 1.05.2024).

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

FORMATION OF VALUE-BASED ATTITUDE TOWARDS THE PROFESSION AMONG FUTURE HELPING PROFESSIONALS

А.В. Никандрова

A.V. Nikandrova

Научный руководитель Т.В. Фуряева
Scientific adviser T.V. Furyaeva

Ценностное отношение, профессиональное становление, мотивация, помогающие профессии, профессиональная идентичность.

В статье рассматривается проблема формирования ценностного отношения к профессии у будущих специалистов помогающих профессий: педагогов, психологов, педагогов-психологов, социальных работников и других. Подчёркивается значение внутренней мотивации, профессиональной идентичности, эмоциональной вовлеченности и устойчивого интереса к избранной деятельности.

Value-based attitude, professional development, motivation, helping professions, professional identity.

The article examines the issue of developing a value-based attitude towards the profession among future helping professionals such as teachers, psychologists, educational psychologists, social workers, and others. The significance of intrinsic motivation, professional identity, emotional engagement, and a stable interest in the chosen field is emphasized.

Одним из ключевых условий успешного функционирования специалистов помогающих профессий является наличие устойчивого ценностного отношения к своей деятельности. Педагоги-психологи, педагоги, психологи, социальные работники ежедневно сталкиваются с эмоционально напряжёнными ситуациями, требующими внутренней мотивации, сочувствия и ответственности. Без устойчивого отношения к профессии существует риск выгорания и профессиональной деформации.

Ценностное отношение к профессиональной деятельности включает в себя:

- осознание социальной значимости профессии;
- эмоционально положительное принятие профессиональной роли;
- стремление к самореализации и личностному росту;
- готовность к выполнению профессионального долга.

О.А. Ханжина рассматривает ценностное отношение как «аспект сложившихся ценностных ориентаций, выражающих отношение личности к различным

аспектам профессиональной деятельности, обуславливающих мотивацию и направляющих его учебно-познавательную и профессиональную деятельность, соотносенный с его профессиональной образованностью».[4]

На современном этапе в образовательной системе сохраняется ряд проблем, затрудняющих формирование полноценного ценностного отношения к профессии:

1. Формальный подход к обучению
2. Недостаточную осознанность при выборе профессии
3. Ограниченные возможности для самореализации в образовательной среде
4. Низкий общественный престиж профессий, ориентированных на помощь людям.

Все эти факторы могут негативно сказываться на мотивации студентов и их дальнейшем профессиональном становлении.

Формирование ценностного отношения к профессии – это сложный и многоэтапный процесс, включающий в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Ключевую роль в этом процессе играют:

1. Содержание профессионального образования. Учебные дисциплины должны быть направлены не только на передачу знаний, но и на формирование у студентов понимания миссии своей профессии, её значимости в обществе. Необходимо интеграция гуманитарных и этических аспектов в содержание профессиональной подготовки.

2. Личность преподавателя. Преподаватель может служить образцом профессионального поведения, носителем профессиональных ценностей. Его отношение к профессии, уровень эмпатии и вовлеченности способны оказывать влияние на студентов.

3. Практическая подготовка. Участие в волонтерских проектах, стажировках, практике в реальных условиях работы формирует у студентов опыт взаимодействия с клиентами и позволяет прочувствовать важность своей будущей профессии.

4. Рефлексия и самоанализ. Важным элементом является организация пространства для обсуждений, профессиональных дискуссий, где студент может осмысливать происходящее, делиться опытом, анализировать собственные реакции и чувства.

5. Кураторская и наставническая поддержка. Наличие наставника, который сопровождает студента в процессе становления, может помочь не только в освоении профессиональных навыков, но и в укреплении мотивации и профессиональных ценностей.

Таким образом, формирование ценностного отношения к профессии является важнейшей задачей подготовки специалистов помогающих профессий. Оно оказывает решающее влияние на качество будущей профессиональной деятельности, устойчивость к стрессам и желание продолжать развиваться в выбранной области.

Библиографический список

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968.
2. Ядов В. А. Стратегии социального поведения как функция системы ценностных ориентаций личности. – Социологические исследования, 1977.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003.
4. Ханжина О.А. «Показатели качества ценностного отношения студентов к образованности» URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokazateli-kachestva-tsenostnogo-otnosheniya-studentov-k-obrazovannosti/viewer>

ОСОБЕННОСТИ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ

FEATURES OF SELF-AFFIRMATION OF MIDDLE-AGED ADOLESCENT CHILDREN FROM MIGRANT FAMILIES

П.Ф. Похабова

P.F. Pokhabova

Научный руководитель Е.П. Кунстман
Scientific supervisor E.P. Kunstman

Самоутверждение, формы самоутверждения, компоненты самоутверждения, дети среднего подросткового возраста из семей мигрантов.

В данной статье рассматриваются различные точки зрения на понятие «самоутверждение», характеризуются формы и компоненты самоутверждения, отражено понятие «подростки-мигранты». Авторами представлены результаты исследования уровня сформированности компонентов самоутверждения у детей среднего подросткового возраста из семей мигрантов.

Self-affirmation, forms of self-affirmation, components of self-affirmation, middle adolescent children from migrant families.

This article examines various points of view on the concept of “self-affirmation”, characterizes the forms and components of self-affirmation, reflects the concept of “migrant adolescents”. The authors present the results of a study of the level of formation of self-affirmation components in middle-aged adolescent children from migrant families.

В современном мире феномен самоутверждения личности является особенно актуальным. Человек по своей природе стремится к тому, чтобы продемонстрировать свою ценность, важность, добиться признания, а также получить одобрение со стороны общества. Важно формирование конструктивной формы самоутверждения у детей среднего подросткового возраста, так как именно такая форма дает возможность позитивно выстраивать отношения со сверстниками, взрослыми, а детям из мигрантских семей помогает быстрее и без проблем адаптироваться к изменившимся условиям новой для них окружающей среды.

Говоря об особенностях самоутверждения у детей среднего подросткового возраста из семей мигрантов, мы обратили внимание на то, что «подростки-мигранты – это особая возрастная и социальная категория населения, которая нуждается в создании специальных условий, которые помогут им быстрее и без проблем адаптироваться к изменившимся условиям новой для них окружающей среды». [4]

Рассматривая понятие «самоутверждение», мы опирались к сущности и содержанию данного понятия ряда авторов. Советский и российский психолог В.С. Мухина характеризует самоутверждение следующим образом: «Самоутверждение – это стремление человека к высокой оценке со стороны окружающих и самооценке своей личности и обусловленное этим стремлением поведение». [5]

По мнению О. В. Барсуковой и А. Ю. Усеповой, «Самоутверждение – это стремление человека к сохранению собственной высокой самооценки и подтверждению ее в высказываниях других людей, а также вызванное этим стремлением поведение». [1] Большинство исследователей придерживаются взгляда, что психологические проблемы, которые есть в подростковом возрасте, связаны с потребностью в самоутверждении. [2]

Е.А. Киреева выделяет следующие формы самоутверждения:

1. Конструктивное самоутверждение характеризуется следующим образом: человек удовлетворен собой на протяжении продуктивной реализации своего потенциала, оценивая свои достоинства и недостатки, он сравнивает себя в прошлом и в настоящем. Личность, реализуя данный тип самоутверждения, стремится к деятельности, которая идет на благо ему и обществу, благодаря чему получает подтверждение своей значимости.

2. Деструктивное самоутверждение имеет следующее описание: человек, как и в конструктивном самоутверждении удовлетворен собой, но за счет «разрушительной» реализации своего потенциала. Для того, чтобы самоутвердиться, личность с агрессией и негативом относится к окружающим, заставляет их страдать и агрессивировать в ответ. [3]

Исходя из содержания и сущности понятия самоутверждения, мы выделили следующую структуру понятия самоутверждения, которая состоит из пяти компонентов и трех уровней сформированности:

1. Поведенческий:

– Высокий уровень: ребенок умеет самостоятельно принимать решения, управляет своим поведением.

– Средний уровень: ребенок не всегда может принимать решения самостоятельно, иногда требуется помощь взрослого, берет ответственность не за все свои поступки.

– Низкий уровень: ребенок не умеет принимать решения самостоятельно, не берет ответственность за свои поступки, нуждается в контроле своего поведения, склонен к деструктивному самоутверждению

2. Потребностно-мотивационный:

– Высокий уровень: ребенок готов заниматься поиском информации, искать решение проблем в учебной деятельности, достигает своих целей, занимается саморазвитием, стремится к личностному росту.

– Средний уровень: ребенок сосредоточен, когда занят чем-то интересным, достигает не всех своих целей, изредка стремится к саморазвитию.

– Низкий уровень: ребенок не заинтересован в поисковой деятельности, не достигает своих целей, не занимается саморазвитием, склонен к деструктивным способам самовыражения.

3. Эмоциональный:

– Высокий уровень: ребенок проявляет эмпатию по отношению к другим, способен регулировать и контролировать свои эмоции, не затевает конфликт с окружающими сверстниками.

– Средний уровень: ребенок проявляет эмпатию только к тем, кто ему интересен, не всегда способен преодолевать негативные эмоции.

– Низкий уровень: ребенок не способен проявлять эмпатию, не умеет регулировать и преодолевать свои эмоции, склонен к деструктивному самоутверждению

4. Коммуникативно-конативный:

– Высокий уровень: ребенок делится с другими своими интересами, принимает интересы других, умеет работать в группе.

– Средний уровень: ребенок не всегда заявляет о своих желаниях на прямую, взаимодействует только с теми, кто ему интересен.

– Низкий уровень: ребенок не заявляет о своих желаниях на прямую, не умеет взаимодействовать с другими людьми, склонен к деструктивному самоутверждению

5. Когнитивно-рефлексивный

– Высокий уровень: ребенок способен анализировать свои поступки и действия, умеет объяснять, почему он сделал то или иное, способен понять, как в будущем избежать подобной ситуации.

– Средний уровень: ребенок умеет анализировать и рефлексировать свои поступки и действия только с помощью взрослого, не всегда выбирает способ конструктивного самоутверждения;

– Низкий уровень: ребенок не умеет анализировать и рефлексировать свои поступки и действия, склонен к деструктивному самоутверждению.

Наше исследование было направлено на выявление уровня сформированности компонентов самоутверждения у детей среднего подросткового возраста. Для выявления уровня сформированности самоутверждения мы разработали программу наблюдения, которая соответствует критериям сформированности.

Мы опирались на контингент обучающихся 6 класса среднего подросткового возраста школы N города Красноярска. В нашем исследовании приняли участие 24 человека: 12 детей из семей мигрантов и 12 детей из русских семей в возрасте 12-13 лет

Анализируя полученные результаты, мы увидели, что у детей из семей мигрантов преобладает низкий уровень сформированности компонентов самоутверждения, что говорит нам о следующем: дети-мигранты склонны к деструктивному самоутверждению, которое проявляется в агрессивном поведении, негативизме, желании оскорбить, принизить любого другого и доказать свою правоту. Средний уровень у трех человек, это значит, что они не всегда выбирают конструктивный способ самоутверждения и три человека с высоким уровнем выбирают конструктивный способ самоутверждения. Мы предполагаем, что подобное поведение детей из семей мигрантов связано с проблемой адаптации к изменившимся условиям новой для них окружающей среды. (рис 1.)

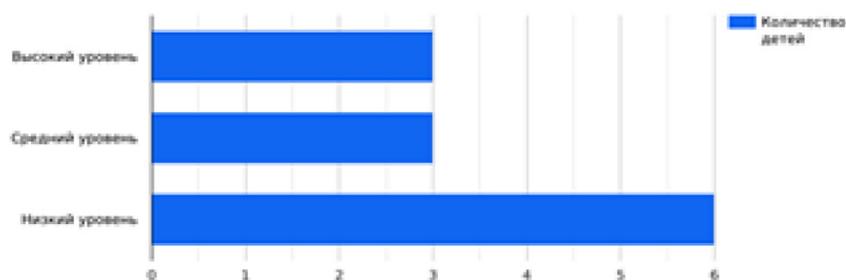


Рис. 1

По результатам исследования у детей из русских семей преобладает высокий уровень сформированности компонентов самоутверждения, то есть дети выбирают конструктивный способ самоутверждения, который проявляется в самостоятельности, эмоциональной сдержанности, взаимопомощи, компетентности в общении. Средний уровень у четырех человек, которые не всегда выбирают конструктивный способ самоутверждения и только два человека имеют низкий уровень и склонны к деструктивному самоутверждению. (рис 2.)

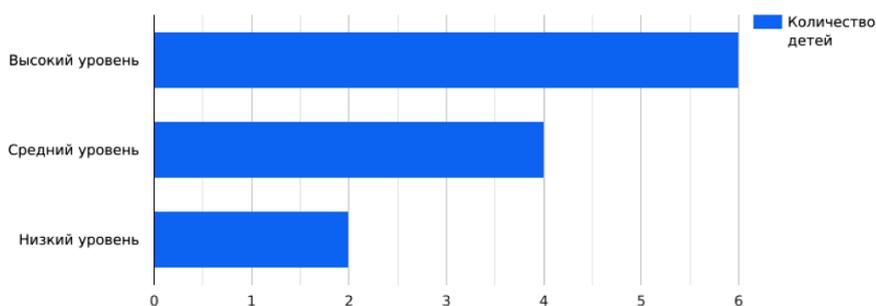


Рис. 2

Анализируя результаты нашего исследования, мы выявили, что дети из семей мигрантов имеют склонность к деструктивному самоутверждению, так как большая часть имеет низкий уровень сформированности компонентов самоутверждения, а дети из русских семей зачастую выбирают конструктивную форму самоутверждения и имеют высокий уровень сформированности компонентов самоутверждения.

Таким образом, наше исследование не завершено. Следующим этапом будет разработка и реализация программы на формирование конструктивной формы самоутверждения у детей среднего подросткового возраста из семей мигрантов.

Библиографический список

1. Барсукова О.В. Психологическое содержание понятия «самоутверждения» /О.В. Барсукова, А.Ю. Усепова // Новая наука: теоретический и практический взгляд. – 2016. – №4-3(75). – С. 84-86.
2. Киреева Е.А. Исследование самоутверждения у подростков. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_15125546_57041757.pdf (Дата обращения 15.02.2025)

3. Киреева Е.А. Различия типов самоутверждения у мальчиков и девочек подросткового возраста. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_21858685_45290505.pdf (дата обращения: 15.02.2025)

4. Мункоева Н.А., Ушева Т.Ф. Социальная адаптация детей-мигрантов в общеобразовательной школе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <file:///C:/Users/admin/Downloads/sotsialnaya-adaptatsiya-detey-migrantov-vobscheobrazovatelnoy-shkole.pdf> (Дата обращения: 16.02.2025)

5. Мухина В. С. Детская психология. М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Издательство Эксмо-Пресс, 1999. – 352 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

А.С. Топоркова

A.S. Toporkova

Научный руководитель Е.П. Кунстман
Scientific supervisor E.P. Kunstman

Старший дошкольный возраст, интерес, познавательный интерес, виды познавательного интереса, критерии развития познавательного интереса.

В статье рассматриваются определения понятия интерес, познавательный интерес, психолого-педагогические аспекты формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста, а также формы работы, используемые на практике.

Senior preschool age, interest, cognitive interest, types of cognitive interest, criteria for the development of cognitive interest.

The article examines the definitions of the concept of interest, cognitive interest, psychological and pedagogical aspects of the formation of cognitive interest in senior preschool children, as well as forms of work used in practice.

Глобальное развитие современных условий образования способствует проблеме развития познавательного интереса. Познавательный интерес для детей старшего дошкольного возраста позволяет зарождать всестороннее развитие личности и приобретать новые знания, умения и навыки.

Цель исследования: выявить и теоретически обосновать способы развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования: охарактеризовать содержание и сущность понятия интереса, познавательного интереса.

В наше время образование ставит перед собой задачу не только передать знания, но и развить у учащихся способы для самостоятельного анализа, мышления, а также применения полученной информации в практической деятельности. Очень тщательное внимание обращается к старшему дошкольному возрасту, потому что как раз в данном периоде развиваются базовые познавательные учебные действия, они же и становятся базисом для обучения в дальнейшем.

Интерес – это сосредоточенность на определенном предмете мыслей, вызывающая стремление ближе ознакомиться с ним, глубже в него проникнуть, не упустить из поля зрения (С.Л. Рубинштейн) [1].

Интерес - активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет, явление или деятельность, связанная с положительным эмоциональным отношением к ней (А.Н. Леонтьев) [2].

Познавательный интерес – избирательная направленность внимания человека (Н.Ф. Добрынин).

Познавательный интерес – проявление интеллектуальной и эмоциональной активности (Л.С. Рубинштейн).

Познавательный интерес - активное эмоционально-познавательное отношение человека к окружающему миру (Н.Г. Морозова).

Познавательный интерес – своеобразное отношение личности к объекту, вызванное сознанием его социально-жизненного значения и эмоциональной обольстительностью (А.Г. Ковалев) [3].

Также при рассмотрении познавательного интереса существуют последовательные стадии развития познавательного интереса.

Любопытство – элементарная стадия, обусловленная внешними, подчас неожиданными и необычными обстоятельствами, привлекающими внимание ребенка. Занимательность может служить начальным толчком выявления интереса, средством привлечения интереса к предмету, способствующим переходу интереса со стадии простой ориентировки на стадию более устойчивого познавательного отношения.

Любознательность – ценное состояние личности, характеризующееся стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. На этой стадии развития интереса достаточно сильно выражены эмоции удивления, радости познания.

Познавательный интерес характеризуется познавательной активностью, ценностной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы. Они содействуют проникновению личности в существенные связи между изучаемыми явлениями, в закономерности познания.

Теоретический интерес: познанные теоретические вопросы, в свою очередь, используются как инструменты познания. Эта ступень характеризует человека как деятеля, субъекта, творческую личность [4].

Г.И. Щукина выделила следующие уровни развития познавательного интереса: ситуативный, эпизодический интерес (является относительно неустойчивым и неглубоким, обеспечивает становление познавательного интереса); устойчивый, активный интерес (проявляется в эмоционально-познавательном отношении к предметам или какому-либо определенному виду деятельности); личностный интерес (является ключевым отражением направленности индивида [5]).

В современной педагогической науке и практике по способу организации детей на занятии выделяются следующие формы работы:

1. индивидуальная работа.

2. фронтальная (общегрупповая) форма. Занятия проводятся со всей группой детей. Это могут быть различные занятия, развивающие познавательный интерес детей (чтение сказок и небольших рассказов, просмотр диафильмов, прослушивание музыки, занятия изобразительным искусством).

3. подгрупповая (отличается от общегрупповой тем, что детей объединяют в несколько небольших подгрупп по 8-10 человек) форма. В условиях уменьшенного количества детей педагогу легче организовать индивидуально-подгрупповую работу, корректировать свои действия по содержанию и структуре занятия.

4. проектная деятельность, представляет собой совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своему содержанию. В их основе лежит развитие познавательных навыков детей, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

5. форма организации занятия – экскурсия [6].

Также среди наиболее распространённых методов и приёмов развития познавательного интереса выделяют следующие: созданий ситуаций успеха, использование ИКТ, игровой метод, метод создания эмоционально-нравственной ситуации [7].

Для развития познавательного интереса необходимо организовать следующие условия: самостоятельное выполнение задачи ребёнком, организация поиска решения задачи, проходящего через преодолимые трудности и приводящие к положительному результату; поощрение учителем промежуточных действий и создание ситуаций успеха [7].

Познавательный интерес у детей старшего дошкольного возраста следует развивать, ведь именно он способствует формированию основы для будущего обучения, развитию критического мышления и креативности, поддержке естественной любознательности, социализации и коммуникационным навыкам. Развитие познавательного интереса – это инвестиция в успешное будущее *ребёнка*. Оно формирует не просто знания, а жизненную позицию исследователя, которая поможет адаптироваться к любым изменениям.

Библиографический список

1. Меньшикова Е.А. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2008. - №3. – С.18.

2. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста М.: Академия, 2008 – 78с.

3. Степанова Л.В., Осипова Т.В. Развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №71-3. – С.209.

4. Щукина Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина – М.: Педагогика, 2001. – 352с.

5. Иванова М.К., Абрамова Н.А. Развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №71-3. – С. 41-42.

6. Максудова Н.С. Формы и методы по развитию познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста // Научный редактор – 2021 – С 69-70.

7. Гуссоева А. И., Качмазова И. Л., Тимошкина Н. В. Особенности развития познавательного интереса младших школьников //Международный студенческий научный вестник. – 2018. – №. 6. – С. 155.

СЕМЬЯ С МИГРАЦИОННОЙ ИСТОРИЕЙ К АК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ: ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД

A FAMILY WITH A MIGRATION HISTORY
AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL SUPPORT:
A TRANSNATIONAL APPROACH

Т.В. Фуряева

T.V. Furyaeva

Семья с миграционной историей, транснациональный подход, интеграционные сценарии миграции, роль детей в миграции.

Автор предпринимает попытку рассмотреть проблему адаптации и интеграции детей-мигрантов в отечественном образовании в контексте развиваемого в современной социологии транснационального подхода, в рамках которого предметом поддержки является семья с разной миграционной историей, со своим конкретным интеграционным сценарием жизни в чужой стране.

Family with a migration history, transnational approach, integration scenarios of migration, the role of children in migration.

The author attempts to consider the problem of adaptation and integration of migrant children in domestic education in the context of a transnational approach developed in modern sociology, in which the subject of support is a family with different migration histories, with its own specific integration scenario of life in a foreign country.

Современная педагогика, занимающаяся проблемами адаптации и интеграции обучаемых школьников-мигрантов, все чаще обращается к таким факторам как привлечение родителей, активизация участия семьи в деятельности школы, учет семейных контекстов жизни детей из других национальных культур и др. Следует отметить, что эти вопросы следует рассматривать в контексте общих тенденций развития мигрантского движения в РФ, обращаясь к новому взгляду на миграцию. Речь идет о сформировавшемся в 90-е гг. в социологических исследованиях методологическом подходе, получившем название «транснациональный» подход.

Транснациональный подход, зародившийся в западных социологических исследованиях проблем миграции, представляет собой определенную методологическую “линзу”, оптический взгляд на разные стороны проблемы смены места жительства, работы, образования. В основе нового взгляда на вопросы миграции лежат коренные изменения в структуре экономического производства, появления новых форм активности капитала в мире, расширение деятельности транснациональных кампаний, отказывающихся от национальных и государственных границ.

Данный подход связан с англоязычными авторами-социологами начала 90-х гг XX в. Н. Глик Шиллер, Л. Баш и К. Бланк-Зантон [13]. В России указанный подход реализуется в исследованиях учёных под руководством С. Н. Абашина, первоначально на примере трудовых мигрантов из Средней Азии. Миграция как форма жизни людей разных профессий, социальных слоев, убеждений и взглядов ставит мигранта в двойственные отношения с реальностью. Она диктует свои условия жизни, под которые вынуждены подстраиваться семьи приезжих. Человек, оставивший семью на родине, по меткому замечанию С.Н. Абашина «совмещает в себе два статуса как свой и чужой, как семейный и внесемейный, законный и не законный, бедный и богатый. При этом мигрант в отличие от других людей развивает в себе особую способность переключения из одного статуса в другой. существования в «условиях двойной реальности».

Идеологи транснационализма (Л.Прис, Т.Фэйст, Абашев, В.М.Пешкова и др.) выделяют несколько аспектов мигрантского движения. Речь идет о формировании новой стратегии развития национальных государств, в которой естественно присутствуют транс- национальные модели жизни мигрантов, институт двойного гражданства и др.

Расширение мигрантского движения в мире приводит к смене фокуса исследований, в частности, социологических и демографических. На передний план выступает семья, а не отдельный человек (трудоу мигрант). Кроме этого оптика исследовательского внимания включает как принимающую, так и отправляющую сторону. Формируется расширенное социально- культурное пространство жизни, воспитания, образования всех членов семья, включая детей. Современные исследователи вводят такое понятие как “транснациональное социальное пространство”, характеризующееся как совокупность социальных, культурных, символических связей, наличие разных ресурсов, позиций, которые занимают члены семьи в разных географических местах. В транснациональное социальное пространство включены транснациональные сообщества (диаспоры и др.).

Транснациональный подход, представленный в разных теориях, ориентирует исследователей на отказ от ориентации на одну сторону миграции, на связь отправляющей и принимающей сторон. Переезд в другую страну не означает для всех членов семьи смену семейных, экономических, социальных, религиозных, политических иных связей и отношений. В этой связи понятным становится употребление вместо понятия мигрант- трансмигрант.

Для транснациональной семьи встает актуальная задача не только интегрироваться в другую культуру, но и сохранить связи и отношения с родной, национальной культурой. По сути транснациональное пространство жизни мигрантской семьи представляет собой гетерогенный феномен как совокупность разнообразных миров жизни.

В известном многолетнем исследовательском проекте РНФ под руководством В.М. Пешковой (2017-2024 гг.) под названием “Семья в движении: теоретические и эмпирические проблемы миграции” выявлена трансформация института семьи в ситуации миграции [7]. Мигрантские семьи рассматривались

в самых различных ракурсах: супружество, родительство и родство. Определены несколько типов семей: двойные /параллельные, временные, транснациональные (дистантные, раздельные), смешанные, фиктивные и др. Заслуживает внимания определение, которое дают отечественные исследователи транснациональной семьи, которая характеризуется:

- а) разделенностью членов семьи, проживающих в разных странах достаточно долго;
- б) поддержание контактов для сохранения чувства семейной общности и эмоциональной привязанности;
- в) переосмысление гендерных ролей, межпоколенных связей;
- г) новые практики при принятии семейных решений, осуществления родительской заботы, воспитания детей и др.

Взросление в новых транснациональных социокультурных условиях приводит к трансформации практик родительства, как материнства, так и отцовства, стратегий воспитания, поддержки семейных и родственных отношений и др.

По справедливому утверждению Е.В. Борисовой миграционные стратегии выстраиваются не отдельными индивидами, а транснациональной семьей, которая физически разделена, но психологически функционирует как единая ячейка, постоянно «работающая над поддержанием чувства близости».

В настоящее время появилось ряд исследований, посвященных транснациональным практикам формирования «интимного семейного пространства». В частности, к ним относят регулярные краткосрочные визиты мигрантов домой; активное использование средств мобильной коммуникации при обсуждении повседневных актуальных вопросов, связанных с ограничениями, оценением, контролем жизни детей. С. Вертовек назвал доступную мобильную связь «социальным клеем» транснационализма [10]. Сама практика родительской заботы в значительной степени детерминирована разными факторами:

- характером занятости родителей; домиграционной историей семьи; отношениями с родственниками, которые выполняют на родине функцию опекунов оставшихся детей;
- степенью доступности всех членов семьи к мобильным средствам коммуникации; разными внешними факторами проживания на родине и в эмиграции.

Многие исследователи указывают на то, что жизнь детей протекает в особых условиях становления их национальной, гражданской, социокультурной идентичности. Закономерно встает вопрос – как должна быть организована практика педагогической поддержки и помощи детям мигрантов как наиболее уязвимым субъектам расширенного и мобильного социального пространства взросления и самоопределения. Дети могут уехать в другую страну вместе с родителями, получать образование (дошкольное, общее, профессиональное), а на каникулы возвращаться на родину. Дети могут оставаться определенное время на родине, а позже приехать к родителям в другую страну. Главное здесь состоит в том, что дети в транснациональной семье не являются самостоятельным субъектом миграции, смены места жизни и образования. Но они полностью вовлечены в процесс миграции, перемещения из одной страны в другую.

Отечественная социокультурная концепция детства как самоценного периода жизни человека (Д.Б.Эльконин, А.В. Запорожец, Д.И.Фельдштейн и др.) обращает особое внимание на значимость собственной активности детей, которые не только выстраивают свой мир, но и вносят в окружающий мир взрослых свой вклад, свое творчество. В первую очередь это носится к словотворчеству, к правилам социальной жизни. На это указывают современные миграционные исследования, в которых дети выступают как «активные акторы» конструирования как повседневной, так и социальной жизни, внося значительный вклад в характер транснациональной миграции, трансформируя практики воспитания и заботы [1-3, 5, 8-10].

Анализ современных психолого-педагогических мигрантских исследований свидетельствует о значительном интересе к вопросам организации языковой, культурной и социальной адаптации и интеграции детей-мигрантов в образовательные учреждения, доступности образовательных услуг, активности общественных и государственных институтов в области здравоохранения, досуговых практик, внеучебной активности. Интерес представляют изучение средовых социально-психологических характеристик школьного и городского пространств (Д.А. Александров, Г.А. Сабирова, Н.Р. Акифьева и др.). Вместе с тем актуален вопрос специфики формирования гражданской идентичности у детей, членов транснациональной семьи с мигрантской историей, имеющих особые жизненные, повседневные контексты. В этом направлении нами реализуется проект под названием «Развитие этнокультурной и гражданской идентичности у семей с разной миграционной историей в школьной образовательной среде». Для нас важно выяснить какой тип интеграционного сценария преобладает в миграционных семьях. Социологи выделяют четыре типа модели или сценария интеграции, где доминируют разные цели: смена места жительства; заработок; познавательный интерес и стремление изменить свой социальный статус. В качестве критериев типизации определены: отношение к русскому языку; характер социальных связей в принимающей и отправляющей сторонах; сфера жизненных интересов (работа, досуг) и пространственно-временная характеристика бытия членов семьи (место проживания (дом) , образ будущего и др.). При этом место ребенка в транснациональном социальном пространстве зависит от его возраста, пола, материальных возможностей родителей, доступности образования в принимающей стране, желание самого ребенка. В целом. смена «методологической оптики» в психолого- педагогических проблем школьной миграции безусловно способствует обогащению имеющихся практик поликультурного образования.

Библиографический список

1. Абашин С.Н. Среднеазиатская миграция: практики, локальные сообщества, транснационализм // Этнографическое обозрение. 2012. No 4. С. 3–13.
2. Акифьева Р.Н. Дети и родители-мигранты в Санкт-Петербурге: несогласованные линии поведения // Этнографическое обозрение. 2015. No 15. С. 117–134.

3. Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети и родители – мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. 2012. No 1. С. 176–199.
4. Борисова Е.В. Родительство на расстоянии: транснациональные практики в семьях мигрантов из Таджикистана // Антропологический форум. 2016. No 28. С. 228–245.
5. Бредникова О.Е., Сабирова Г.А. Дети в мигрантских семьях: родительские стратегии в транснациональных контекстах // Антропологический форум. 2015. No 26. С. 127–152.
6. Бредникова О.Е. Сценарный подход в миграционных исследованиях. Доклад на миграционном семинаре факультета антропологии Европейского Университета в Санкт-Петербурге. 26.03. 2014.
7. Пешкова В. М. Тенденции модификации форм семьи под воздействием миграции: данные опроса экспертов-специалистов. – Социологическая наука и социальная практика, 2024. Т. 12. No 4. С. 179-189.
8. Петров В.Н., Заславская М.И., Ракачев В.Н., Ракачева Я.В. Социальная идентичность в условиях транснациональной миграции: теоретические конструкции социологического исследования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология». 2022. Вып. 1 (294). С. 112-121.
9. Gardner K. Transnational Migration and the study of children: an Introduction // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2012. Vol. 38.6. P. 889–912.
10. Vertovec, S. Introduction: New directions in the anthropology of migration and multiculturalism // Ethnic and racial studies 2007. Vol.30 (6). Pp. 961-978

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, НАХОДЯЩИХСЯ В СИТУАЦИИ ДЕПРИВАЦИИ

THEORETICAL FOUNDATIONS OF STUDYING CHILD-PARENT RELATIONS IN FAMILIES IN A DEPRIVATION SITUATION

С.Д. Цепина

S.D. Tsepina

*Научный руководитель Ю.А. Черкасова
Scientific supervisor Yu.A. Cherkasova*

Детско-родительские отношения, ситуация депривации, депривация, теоретический анализ, терминология.

Данная работа посвящена теоретическому анализу понятий «Детско-родительские отношения» и «Депривация» в контексте семей, находящихся в ситуации депривации. В статье рассматриваются различные теоретические подходы к определению и пониманию сущности данных терминов. Особое внимание уделяется изучению понятия «Депривация» во всем многообразии ее форм (эмоциональная, сенсорная, когнитивная, социальная) и ее потенциального влияния на выстраивание детско-родительских отношений.

Child-parent relations, deprivation situation, deprivation, theoretical analysis, terminology.

This paper is devoted to the theoretical analysis of the concepts of «Child-Parent Relationships» and «Deprivation» in the context of families in a situation of deprivation. The article considers various theoretical approaches to defining and understanding the essence of these terms. Special attention is paid to the study of the concept of “Deprivation” in all its diverse forms (emotional, sensory, cognitive, social) and its potential impact on the construction of child-parent relations.

Изучение теоретических основ детско-родительских отношений в семьях, находящихся в ситуации депривации, представляет собой крайне важную задачу в современном психологическом знании. Семьи, сталкивающиеся с различными формами депривации, подвергаются значительному риску нарушения естественных процессов взаимодействия между родителями и детьми. Для формирования понимания того, как именно депривация трансформирует данные взаимоотношения, необходимо провести теоретический анализ основных понятий – «Детско-родительские отношения» и «Депривация».

Ряд авторов проводил исследования детско-родительских отношений, выявляя негативные стратегии воспитания, приводящие к нарушению эмоциональной сферы ребенка и созданию ситуации депривации.

А.Я. Варга и В.В. Столин под детско-родительскими отношениями подразумевают следующее: это целостная система чувств родителя к ребенку,

т.е. особенности его восприятия и понимания характера и поступков ребенка, а так же поведенческих стереотипов, практикуемых родителем в общении с ребенком. [6, с.67]

По мнению Б.Г. Ананьева и В.Н. Мясищева, детско-родительские отношения – это психологическая связь ребёнка с каждым из родителей, которая выражается в переживаниях, действиях, реакциях. Данная психологическая связь основана на возрастных и психологических особенностях детей, а так же на культурных моделях поведения, что определяет особенности восприятия ребенком родителей и способ общения с ними. [5, с.196]

Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий в книге «Психология и психотерапия семьи» раскрывают термин «Детско-родительские отношения» следующим образом – детско-родительские отношения – это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий в вертикальном направлении по возрастной лестнице: снизу вверх (диада «ребёнок – родители») и сверху вниз (диада «родители – ребёнок»), определяемых совместной деятельностью и общением между членами семейной группы. [4, с.139]

Таким образом, детско-родительские отношения – это отношения, которые представляют психологическую собой связь между родителем и ребенком, основанную на взаимном восприятии, понимании и эмоциональных переживаниях. Данная связь проявляется в действиях, реакциях и устойчивых поведенческих стереотипах, практикуемых в процессе общения и совместной деятельности родителя и ребенка. Формирование и содержание детско-родительских отношений обусловлены возрастными и психологическими особенностями ребенка, индивидуальными характеристиками родителя, а также социокультурными нормами.

Другим немаловажным термином, который в современном мире трактуется как «проблема развития тесной популяции населения», является депривация. [2, с.58]

Термин «Депривация» с английского языка «deprivation» переводится как потеря чего-либо или лишение.

Р.П. Семенов в книге «Материнская депривация» раскрывает данный термин как утрата или ограничение удовлетворения жизненно важных потребностей. [7, с. 73]

А. Ребер, автор Большого толкового психологического словаря, определяет депривацию как потерю какого-либо желаемого объекта или человека. [1, с.171]

Наравне с общим понятием «Депривация» существует уточнение – «Психологическая депривация». Под психологической депривацией Й. Лангмейр и З. Матейчек рассматривают психическое состояние, возникшее в таких жизненных ситуациях, где субъекту не предоставляются возможности для удовлетворения его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени. [3, с.19]

Так же Й. Лангмейр и З. Матейчек выделяют четыре вида психологической депривации:

1. Стимульная (сенсорная) депривация: пониженное количество сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость и модальность – абсолютная тишина в доме, отсутствие ярких детских игрушек, ребенка изредка берут на руки и т.д.

2. Депривация значений (когнитивная): слишком изменчивая, хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочения и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне – непредсказуемость в поведении родителей, объемный поток информации для ребенка, отсутствие объяснений мира со стороны взрослых.

3. Депривация эмоционального отношения (эмоциональная): недостаточная возможность для установления интимного эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи, если таковая уже была создана – отсутствие привязанности, чувство одиночества, уход значимого взрослого из жизни.

4. Депривация идентичности (социальная): ограниченная возможность для усвоения автономной социальной роли – ограничение самостоятельности и индивидуальности ребенка, препятствование вовлеченности ребенка в сознание социальных связей.

Таким образом, депривация – это состояние, возникающее при длительной недостаточности или полной утрате возможностей для удовлетворения базовых жизненных потребностей, как физических, так и психических, включая потребность в значимых отношениях и желаемых объектах, что приводит к негативным последствиям для развития и благополучия человека.

Библиографический список

1. «Большой психологический словарь» / под ред.: Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 666 с.

2. Захарченко М.В. Психическая депривация: причины, проявления и механизм развития // Электронный научный журнал «Дискурс». 2014. №7(26). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskaya-deprivatsiya-prichiny-proyavleniya-i-mehanizm-razvitiya/viewer> (дата обращения: 21.04.25).

3. Лангмейр Р.А., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте / пер. Г.А. Овсянникова. Прага : Авиценум, 1984. 334 с.

4. Психология отношений: Под редакцией А.А. Бодалева / Вступительная статья А.А. Бодалева, - М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж; НПО «МОДЭК», 1996. – 356 с.

5. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. - 2. изд., расшир., доп. - СПб. и др. : Питер, 2000. – 651 с.

6. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.–М.; Педагогика, 1989.– 208с.

7. Семенов Р.П. Материнская депривация. М.: Просвещение, 2007. 197 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN IN DIFFICULT SITUATIONS

А.П. Щапова

A.P. Shchapova

Научный руководитель Д.В. Савельева
Scientific adviser D.V. Savelyeva

Трудная жизненная ситуация, тревожность, социально-психологические особенности, социальная работа, детский центр.

В данной статье описываются социально-психологические особенности детей, которые оказались в трудной жизненной ситуации. Рассматриваются типичные реакции детей на стрессовые условия, включая изменения в поведении, эмоциональную нестабильность и проблемы в межличностных отношениях. Статья подчеркивает важность комплексного подхода к помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Difficult life situation, anxiety, socio-psychological characteristics, social work, children's center.

This article describes the problem and examines the socio-psychological characteristics of children who find themselves in a difficult life situation. The article discusses typical reactions of children to stressful conditions, including changes in behavior, emotional instability, and problems in interpersonal relationships. The article emphasizes the importance of a comprehensive approach to helping children in difficult life situations.

На сегодняшний день, в России существует проблема нахождения детей в детских центрах социального обслуживания. В г. Красноярске таким центром является КГКУ СО «Краевой центр семьи и детей», где детям и их родителям оказывается всесторонняя поддержка, а именно социально-психологическая, социально-педагогическая, правовая и медицинская. В последнее время, участились случаи помещения детей в Центр, которые оказались в трудной жизненной ситуации. «Трудная жизненная ситуация» широко распространенный термин, который часто используют в различной литературе (педагогической, психологической, социологической и т.д.)

В социальной работе трудная жизненная ситуация ребёнка – это положение несовершеннолетнего, которое серьёзно сказывается на благополучии и безопасности ребёнка, и из которого он не всегда способен выйти самостоятельно. Такая ситуация затрагивает жизнь и развитие ребёнка, его психическое и физическое здоровье, юридические права, социальное благополучие, а также функционирование его семьи. В данной статье мы рассмотрим детей, которые были изъяты из неблагополучных семей [2, с.247].

Неблагополучная семья - это семья с низким социальным статусом, которая не в состоянии справиться с какой-либо из возложенных на неё функций.

Дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации отличаются от сверстников определенными социально-психологическими особенностями. Зачастую, дети, попавшие в такие ситуации, уже долгое время находятся в состоянии стресса и напряжения.

Первым отличительным признаком выступает социальная дезориентация. Ребёнку тяжело устанавливать конструктивные и адекватные взаимоотношения с окружающими его людьми. Чаще всего, ребенок из неблагополучной семьи отрезан от социального мира, в его окружение входят люди, ведущие антисоциальный образ жизни.

Вторым признаком является чувство враждебности и несправедливости окружающего мира. Дети таких семей чувствуют себя одинокими, покинутыми, часто с ними не общаются одноклассники, их могут отвергать учебные коллективы. Это приводит к ощущению опустошенности и неуверенности [1, с.13].

Отсюда вытекает следующий признак - заниженная или неустойчивая самооценка. Самооценка детей, которые находятся в трудной жизненной ситуации часто сильно занижена. Они чувствуют, что их семья отличается от большинства других семей, чувствуют, что они сами, как личности, выделяются из коллектива.

Также дети зачастую испытывают тревожность. Накопившиеся проблемы, конфликты дома, неблагоприятная атмосфера, натянутые взаимоотношения с родителями – все это давит на несформировавшуюся психику ребенка, заставляя испытывать тревогу. По статистике, практически каждый ребенок, оказавшийся в трудной жизненной ситуации, выросший в неблагополучной семье, в будущем страдает от постоянной тревоги [3, с. 56].

Помимо этого, у таких детей существует недостаток положительных отношений и эмоций со сверстниками. Несовершеннолетние не в силах решать как, где и с кем пройдет их детство, они могут быть лишены выбора проводить время с пользой и положительными эмоциями. Недостаток общения со сверстниками также неблагоприятно влияет на развитие личности.

Находясь в трудной жизненной ситуации, дети могут отличаться повышенной агрессивностью, а также проявлять агрессию в свою сторону, то есть иметь аутоагрессивное поведение. Способ справиться и «заглушить» свои эмоции, либо попытаться привлечь внимание родителей зачастую приводит к непоправимым последствиям. В такой ситуации необходима срочная помощь психолога, а в некоторых случаях, психиатра.

Ни для кого не секрет, что все дети любят рисовать, петь, заниматься рукоделием и всеми видами творчества, однако такие дети находятся в эмоциональном упадке и психоэмоциональной нестабильности, что подавляет их творческую активность.

Находясь постоянно в ограниченном кругу людей, не имея социальных связей и обладая сниженными коммуниктивными навыками дети имеют недостаточный социальный опыт взаимодействия с другими людьми и окружающим миром.

Помимо всего перечисленного, дети, имеющие такой статус отличаются непослушанием, повышенной ранимостью, внушаемостью и упрямством.

Для того, чтобы скорректировать поведение, необходима нескольких специалистов, а именно педагога-психолога, социального педагога и педагога дополнительного образования.

Библиографический список

1. Барышева А.Н. Реабилитация детей в трудной жизненной ситуации / А.Н. Барышева // Народное образование. – 2013. – № 3. – С. 12-18.
2. Вежин Е.С. Помощь детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации / Е.С. Вежин // Социальная педагогика. – 2012. – № 5. – С. 81-94.
3. Дети в трудной жизненной ситуации: сохранение семейного окружения для ребенка. – М.: Издательство «Перо», 2018. – 80 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Азанова Марина Викторовна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: marinad1992marinad@mail.ru

Беляева Кристина Дмитриевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: belyaeva.kristina01@mail.ru

Березина Анастасия Петровна – студент КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: berezinaanstya@gmail.com

Бехер Елена Валерьевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: evk86@mail.ru

Богданова Наталья Константиновна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: nataly_nk_0206@mail.ru

Буракова Наталья Владимировна – учитель-логопед КГБОУ «Берёзовская школа» (Красноярск);
e-mail: burakova1973@yandex.ru

Ветров Дмитрий Олегович – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: vetrovdmitrij15@gmail.com

Вербицкая Софья Алексеевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: verbitskayasofja@yandex.ru

Галимова Елена Вазировна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: korotkih-elena@bk.ru

Гартман Виктория Олеговна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: v.o.grigoreva@yandex.ru

Гацко Анастасия Семёновна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: anastasiya.gacko@mail.ru

Герасимова Елена Александровна – учитель-логопед МАДОУ № 9 (Красноярск);
e-mail: lenaelena-1990@mail.ru

Егорова Марина Викторовна – учитель-логопед МАДОУ № 46 (Красноярск);
e-mail: marina-egorova-v@mail.ru

Ерлыкова Екатерина Дмитриевна – студент бакалавриата КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: ekaterina_erlykova@mail.ru

Жданова Татьяна Анатольевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: tanya.zhdanova.0202@mail.ru

Кадач Любовь Владимировна – учитель-логопед МАДОУ № 24 (Красноярск);
e-mail: kadach@mail.ru

Казыдуб Полина Евгеньевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: polina.kazydub2000@mail.ru

Клюева Кристина Андреевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: kristinsklueva13@gmail.com

Ковба Виталий Вадимович – педагог-психолог МБДОУ «Зыковский детский сад» (Россия, Красноярский край, с. Зыково); e-mail: kvv1984@bk.ru

Коркина Ольга Константиновна – заведующий МАДОУ № 9 (Красноярск);
e-mail: dou9@mailkrsk.ru

Костикова Ирина Алексеевна – учитель-логопед КГБОУ «Шарыповская школа» (г. Шарыпово);
e-mail: kos_i_a@mail.ru

Кузьмина Марина Николаевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
gmail: marinakuzmina26331@gmail.com

Лапоченко Никита Сергеевич – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: lapochenko.nikitka@mail.ru

Лебедок Анна Евгеньевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: lae1999@mail.ru

Ледяева Ольга Сергеевна – учитель-логопед МАДОУ № 9 (Красноярск);
e-mail: LOlgaS7@mail.ru

Литовских Кристина Вадимовна – студент программы бакалавриата КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: litovskikh_kris@mail.ru

Лопатина Полина Александровна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: polincha_l@mail.ru

Машкова Марина Васильевна – учитель-логопед МБДОУ «Зыковский детский сад» (Россия, Красноярский край, с. Зыково); e-mail: mv_mashkova@mail.ru

Маюрова Анна Сергеевна - магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: anutka-391@yandex.ru

Мешкова Ксения Павловна – студентка бакалавриата КГПУ им. В.П. Астафьев (Красноярск);
e-mail: ksenya200598@xmail.ru

Митчелл Паулина Евгеньевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: paulina000@mail.ru

Наумова Наталья Борисовна – магистрант института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nnd181082@mail.ru

Никандрова Анастасия Владимировна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: nastya.nikandrova.00@bk.ru

Пономарева Ольга Александровна – учитель-логопед МАДОУ № 46 (Красноярск);
e-mail: madou46_olgaonomareva@bk.ru

Пословина Марианна Владимировна – магистрант института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail marianna89994459020@gmail.com

Похабова Полина Федоровна – студент КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: polina.pokhabova00mail.ru

Рудакова Анастасия Викторовна – учитель-логопед МАДОУ № 24 (Красноярск);
e-mail: Asy.76@mail.ru

Синявская Ирина Владимировна – учитель-логопед МАДОУ № 46 (Красноярск);
e-mail: irinasin2024@mail.ru

Сиско Надежда Осиповна – учитель-логопед МАДОУ № 46 (Красноярск);
e-mail: siskonadezda7@gmail.com

Сумина Екатерина Владимировна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: katrinsv@yandex.ru

Тарапатова Яна Александровна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: yatarapatova@gmail.com

Токмашов Виктор Викторович – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: tokmashov19@mail.ru

Топоркова Анна Станиславовна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: toporkova02@internet.ru

Фурьева Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: tat.fur130@mail.ru

Хавратова Ксения Викторовна – учитель-логопед МАДОУ№24 (Красноярск);
e-mail: havrat.09@mail.ru

Цепина София Денисовна – студент КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: cepinasofiya@gmail.com

Чепчугова Анна Васильевна – студент бакалавриата КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: anna.ch2025@gmail.com

Чувасова Анна Александровна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: anya_sht@mail.ru

Шарапова Татьяна Валерьевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: tanya4963@yandex.ru

Щапова Анфиса Павловна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: anfisasapova@gmail.com

Щепина Валентина Сергеевна – воспитатель МАДОУ «Детский сад №24» (Красноярск);
e-mail: valyhka1984@mail.ru

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ

Алирзаева Индира Бабаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: agaeva-indira@mail.ru

Беляева Ольга Леонидовна – доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: oliyass@mail.ru

Брюховских Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ladakspu@mail.ru

Верхотурова Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: verhoturovas@mail.ru

Иванова Наталья Георгиевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: natasha@kspu.ru

Кунстман Екатерина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kunstmanep@kspu.ru

Лисова Надежда Александровна – кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: lisova@kspu.ru

Мамаева Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: avmama_eva@mail.ru

Потылицина Василина Юрьевна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: sh14potylitcinaviu@kspu.ru

Проглядова Галина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: proglyadova@kspu.ru

Савельева Дарья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Dar603@yandex.ru

Фурьева Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tat.fur130@mail

Черкасова Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: u6981@yandex.ru

Шилов Сергей Николаевич – доктор медицинских наук, профессор кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shiloff.serg@yandex.ru

Яковлева Наталья Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: yakovleva_n@kspu.ru

Молодежь и наука XXI века

XXVI Международный научно-практический форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА:
СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ

Материалы X научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 23–24 апреля 2025 г.

Электронное издание

В авторской редакции
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Отдел научных исследований и грантовой деятельности КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-82

Подготовлено к изданию 04.09.25.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 18,6