

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

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

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

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

Красноярск, 23–24 апреля 2026 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

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

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА: СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ

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

Красноярск, 23–24 апреля 2026 г.

Электронное издание

Красноярск
2026

Редакционная коллегия:

*А.Ф. Гох (отв. ред.)
Н.А. Лисова
А.А. Трапезникова
О.Б. Ускова
Е.И. Фаркова
Н.А. Фролова
С.В. Шик
А.А. Юрченко*

П 24 Педагогика и психология развития личностного потенциала: современные практики: материалы XI научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 23–24 апреля 2026 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. А.Ф. Гох; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2026. – (Молодежь и наука XXI века). – Систем. требования: РС 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 978-5-00102-807-9

ББК 88.6

ISBN 978-5-00102-807-9

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

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I.

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

Артестьева О.В., Веретнова К.С.

АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ
ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 7

Беякова А.Е.

ОТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
К ПРИМЕНЕНИЮ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ 10

Дегтеренко Н.А.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНИЧЕСКОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ
В СИСТЕМЕ РАБОТЫ НАД ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИМ СТРОЕМ РЕЧИ
И ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ
С ДЕТЬМИ ОНР III УРОВНЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 13

Ермолина Я.Ю., Прусова Т.А.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МНЕМОФОТОДОРОЖЕК
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ 17

Кондакова В.И.

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ИГРЕ В ШАХМАТЫ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 21

Прокофьева А.Е., Федореева Ю.И.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ, ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И МОТОРНЫХ НАРУШЕНИЙ
В СТРУКТУРЕ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ..... 25

Садыкова Л.Р.

КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ..... 29

Соседова Т.А., Соколовская А.А., Пирогова А.А.

СТОРИТЕЛЛИНГ КАК СРЕДСТВО СТИМУЛЯЦИИ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ:
ОТ АГРАММАТИЗМА К СВЯЗНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ 33

Токарева Т.А.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИИ:
ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ
НА КОРРЕКЦИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ И МОТИВАЦИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ 35

Фролова В.С.

ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ
В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 40

Раздел II.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Баландинская С.В.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 44

Волкова М.Н.

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ 47

Дрянных А.А.

НАБЛЮДЕНИЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ДОСТОВЕРНОСТИ МЕТОДА ОПРОСА
ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ТЕМ 50

Книга Г.В.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛЮДЕЙ С ОВЗ НА РЕАБИЛИТАЦИИ 53

Колегов И.П.

ЭМПАТИЯ ПЕДАГОГА: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ,
СТАДИИ РАЗВИТИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ВЫГОРАНИЯ 56

Кривопуст Н.А.

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
У СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИЙ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ 59

Кутовая М.Ю.

СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 62

Лопатина П.А.

ОПОСРЕДОВАННАЯ ПАМЯТЬ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ 66

Мадиева А.М.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ 69

Михайлова Е.А.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 72

Морозова А.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I УРОВНЯ 75

Новикова В.Е.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ,
ИМЕЮЩИХ ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ ПРИВЯЗАННОСТЬ К ПЕРСОНАЖАМ АНИМЕ..... 79

Плотников Д.В.

ПРОФИЛАКТИКА НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ
У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ 82

Романова Е.В.

ЦЕННОСТИ И ВЫБОРЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЛЮДЕЙ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ
С ОПЫТОМ ТРАВМИРУЮЩИХ ОТНОШЕНИЙ 86

Титор А.В.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 89

Трофимова Е.А.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ..... 92

Фоменко Н.И.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ТРЕВОЖНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ..... 95

Чеснокова М.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЖЕНЩИН,
ПОСТРАДАВШИХ ОТ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ..... 98

Чижов А.М.

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ
В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ
ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ 100

Чирков Т.И.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ПОДРОСТКАМИ,
НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ 104

Шевченко И.К.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ
У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА 107

Раздел III.

СОЦИАЛЬНАЯ ЭКСКЛЮЗИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ РИСКОВ СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

Креймер В.В.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ В РАБОТЕ РОДИТЕЛЬСКОГО КЛУБА
(НА ПРИМЕРЕ КГУ СО «КРАЕВОЙ ЦЕНТР СЕМЬИ И ДЕТЕЙ») 111

Никанов Е.С.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОБСТВЕННОСТИ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ:
РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК..... 114

Шляпников С.Е.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕМПОРАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ
КАК ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ 118

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 121

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ..... 124

Раздел I.

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

АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ANALYSIS OF DIFFICULTIES IN UNDERSTANDING LITERARY TEXTS AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DELAYS

О.В. Артемьева, К.С. Веретнова

O.V. Artemyeva, K.S. Veretnova

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

Задержка психического развития, понимание текста, литературное чтение, инклюзивное образование, логопедическое сопровождение, младшие школьники, коррекционная работа.

В статье рассматривается проблема понимания литературных текстов младшими школьниками с задержкой психического развития (ЗПР). Анализируются специфические трудности, возникающие у данной категории детей при чтении и смысловом восприятии художественных произведений. Рассматриваются педагогические подходы к формированию читательских умений: дифференцированный, коррекционно-развивающий, деятельностный и комплексный. Обосновывается необходимость системного логопедического сопровождения с учётом индивидуальных особенностей обучающихся с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Mental retardation, text comprehension, literary reading, inclusive education, speech therapy support, primary school students, correctional work.

The article examines the problem of literary text comprehension in primary school students with mental retardation (MR). The specific difficulties faced by this category of children in reading and meaningful perception of literary works are analyzed. Pedagogical approaches to the formation of reading skills are considered: differentiated, correctional-developmental, activity-based and comprehensive. The necessity of systemic speech therapy support taking into account the individual characteristics of students with MR in inclusive education is substantiated.

В настоящее время, в связи с включением инклюзии в систему образования, контингент учащихся образовательных учреждений стал достаточно разнообразен по уровню физического и психического развития. Основную группу неуспевающих в школе составляют дети с задержкой психического развития, у которых отмечается отставание всех познавательных психических процессов: ощущения, воображения, восприятия, внимания, памяти, мышления, речи [1]. Проблема стойкой неуспеваемости учащихся начального звена остаётся наиболее важной и требует особого внимания. По данным ряда исследователей [4; 6],

трудности в обучении испытывают большинство учащихся начальных классов общеобразовательной школы, причём весьма заметно отмечается тенденция к постоянному росту их числа.

Понимание литературных текстов представляет собой сложный многоуровневый процесс, включающий декодирование языковых знаков, осмысление содержания и эмоциональное восприятие художественного произведения. Для младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) этот процесс осложняется специфическими особенностями познавательной деятельности и речевого развития. Навыки чтения у таких детей формируются сложнее и дольше. Учащиеся с интеллектуальными нарушениями делают множество ошибок: путают или пропускают буквы, слоги, слова, заменяют слова, не дочитывают до конца, перескакивают со строки на строку [7].

Актуальность изучения данной проблемы в современных условиях особенно возрастает в связи с внедрением инклюзивного образования и цифровизацией образовательного процесса [2]. Проблема понимания литературных текстов данной категорией детей требует комплексного междисциплинарного подхода, учитывающего как психологические закономерности восприятия текста, так и специфические особенности детей с ЗПР.

С точки зрения психологии, понимание текста рассматривается как активный конструктивный процесс, в ходе которого читатель создаёт ментальную модель текста на основе взаимодействия текстовой информации с имеющимися у него знаниями. Задержка психического развития характеризуется неравномерностью формирования различных психических функций, что существенно влияет на процесс понимания литературных текстов. У детей с ЗПР наблюдается неравномерность в развитии различных познавательных функций, что создаёт дополнительные трудности в формировании целостного понимания литературного произведения [5].

В педагогической практике выделяется несколько подходов к формированию навыков понимания литературных текстов у детей с ЗПР:

- дифференцированный подход предполагает учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка;
- коррекционно-развивающий подход направлен на одновременное решение образовательных и коррекционных задач, развитие нарушенных функций в процессе изучения литературных произведений;
- деятельностный подход основывается на включении детей в различные виды деятельности при работе с текстом: игровую, изобразительную, театрализованную;
- комплексный подход предусматривает взаимодействие различных специалистов (учителя, психолога, логопеда) в процессе формирования читательских умений [3; 6].

Современные исследования подчёркивают, что восприятие художественного текста детьми с ЗПР часто носит фрагментарный и буквальный характер. Обучающиеся испытывают сложности при анализе содержания, выделении

главной мысли, понимании мотивов героев, а также при интерпретации скрытой информации, эмоционально-оценочной лексики и авторской позиции. Нарушения памяти, внимания, а также слабость технических навыков чтения дополнительно осложняют процесс смыслового восприятия произведений. Обучающиеся с ЗПР часто теряют интерес к чтению из-за трудностей в понимании содержания произведений, что создаёт замкнутый круг: недостаток читательского опыта препятствует развитию навыков понимания текста.

Логопедическая работа по формированию понимания литературных текстов у младших школьников с ЗПР требует применения специализированных методик, учитывающих особенности речевого и когнитивного развития данной категории детей. Таким образом, наиболее эффективными являются комплексные подходы, основанные на поэтапном формировании навыков понимания текста. Важным условием успешности коррекционной работы является индивидуализация подхода к каждому ребёнку, систематичность проводимых занятий и использование современных технологий обучения. Особое значение имеет создание мотивирующей образовательной среды, которая стимулирует интерес детей к чтению и способствует формированию устойчивых навыков понимания литературных текстов. Данные выводы закладывают прочную основу для дальнейшего практического исследования и разработки конкретных методических рекомендаций, направленных на повышение читательской компетенции данной категории обучающихся.

Библиографический список

1. Данилкина М.Ю. Современные тенденции развития инклюзивного и специального образования // Специальное образование. 2015. № XI. Т. 1. С. 113-116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-tendentsii-razvitiya-inklyuzivnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 05.04.2026).
2. Лубовский В.И., Розанова Т.В., Солнцева Л.И. и др. Специальная психология. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2005. 464 с.
3. Павалаки И.Ф., Рассказова Н.П. Классификации задержки психического развития и перспективы обучения // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsii-zaderzhki-psihicheskogo-razvitiya-i-perspektivy-obucheniya> (дата обращения: 05.04.2026).
4. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. М.: Айрис-пресс, 2006. 64 с.
5. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. М.: Школьная Пресса, 2004. 96 с.
6. Makhmudova M., Abduvahobova I. Peculiarities in the Development of Preschool Children with Mental Retardation // European Journal of Humanities and Educational Advancements. 2023. Vol. 4, № 4. ISSN: 2660-5589.
7. Khamraeva I.S. Psychological, Pedagogical and Methodological Principles of Forming Conscious Reading in Primary School Students with Mental Impairment // Current Research Journal of Pedagogics. 2024. Vol. 05, Issue 05. P. 29-34.

ОТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

FUTURE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION

А.Е. Белякова

A.E. Belyakova

Научный руководитель Т.А. Шкерина
Scientific adviser T.A. Shkerina

Инклюзивно-ориентированная подготовка будущего педагога, инклюзивное образование, цифровые образовательные технологии.

Выявлены особенности отношения будущих педагогов к применению цифровых образовательных технологий (VR, 3D-печать) в инклюзивном образовании посредством использования разработанного опросника, структурно представленного четырьмя блоками: «Блок 1. Общая информация»; «Блок 2. Отношение к использованию цифровых технологий в инклюзивном образовании»; «Блок 3. Опыт и барьеры использования цифровых технологий (VR, 3D-печати и др.) в инклюзивном образовании»; «Блок 4. Преимущества и риски использования VR и 3D-печати в инклюзивном образовании».

Inclusive-oriented training of future teachers, inclusive education, digital educational technologies.

The attitudes of future teachers towards the use of digital educational technologies (VR, 3D printing) in inclusive education were identified through the use of a developed questionnaire, structurally presented in four blocks: «Block 1. General information»; «Block 2. Attitude towards the use of digital technologies in inclusive education»; «Block 3. Experience and barriers to the use of digital technologies (VR, 3D printing, etc.) in inclusive education»; «Block 4. Advantages and risks of using VR and 3D printing in inclusive education».

Анализ результатов эмпирического исследования, проведенного под руководством В.З. Кантора, профессора Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена позволил выявить существенный дефицит в уровне сформированности инклюзивных компетенций педагогических кадров [1], что создает существенные препятствия для реализации принципов экологичной инклюзии, предполагающей равнозначное включение всех категорий обучающихся в образовательный процесс.

Современные научные изыскания (как отечественные, так и зарубежные) сосредоточены на исследовании следующих ключевых аспектов: интеграция цифровых технологий в систему специального и инклюзивного образования; раскрытие потенциала технологий виртуальной реальности в психолого-педагогическом

сопровождении обучающихся с ООП; выявление барьерных факторов и разработка требований к условиям эффективной имплементации цифровых технологий в образовательную практику [2–4]. В данном контексте особую актуальность приобретает проблема профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях интенсивной цифровой трансформации образовательной среды.

С целью выявления отношения будущих педагогов к применению цифровых образовательных технологий (VR, 3D-печать) в инклюзивном образовании проведен онлайн опрос (добровольный и анонимный характер) с октября 2025 года по март 2026 года, респондентами которого выступили студенты 3-х курсов очной формы обучения (бакалавриат) Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в количестве 350 человек.

Анализ результатов ответа респондентов по Блоку 2 «Отношение к использованию цифровых технологий в инклюзивном образовании» позволил прийти к следующим выводам: в категории общей оценки потенциала цифровых технологий большинство студентов (80 %) положительно оценивают возможности использования цифровых технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями; около 7 % респондентов выражают скептическое отношение к цифровым технологиям; значительное число студентов (около 80 %) отмечают готовность применять VR-технологии; выявлен незначительный процент респондентов (7 %) не готовых к внедрению новых технологий; большинство респондентов признают полезность 3D-печати для создания тактильных материалов (особенно высоко оценивается потенциал технологии для работы со слабовидящими детьми); критическое отношение к технологии демонстрируют лишь 7 % опрошенных.

Анализ результатов ответов респондентов по Блоку 4 «Опыт и барьеры использования цифровых технологий (VR, 3D-печати и др.) в инклюзивном образовании» позволил прийти к следующим выводам: большинство респондентов отмечают недостаточную сформированность опыта работы с VR и 3D-печатью; отсутствие необходимости в использовании технологий признают лишь 2 % респондентов, что свидетельствует о высоком уровне осознания важности цифровизации образовательного процесса; практические мастер-классы являются наиболее эффективным и востребованным способом освоения цифровых технологий среди будущих педагогов.

Анализ результатов опроса респондентов по Блоку 4 позволил выделить основные категории ответов при помощи контент-анализа и прийти к следующим выводам: в части фиксации целевой группы (смысловая единица 1) большинство респондентов отметили пользу для всех обучающихся (120 чел., 35 %) и преимущества для педагога (88 чел., 25 %), что указывает на восприятие технологий как универсального инструмента; значительная часть респондентов отметила пользу для обучающихся с нарушением зрения и (72 чел., 21 %) и с РАС (36 чел., 11 %); в части фиксации области развития (смысловая единица 2): большинство респондентов уделили внимание когнитивному развитию (148 чел., 43 %); выявлена высокая значимость социально-коммуникативной (96 чел., 28 %)

и эмоционально-волевой сфер (84 чел., 24 %); незначительные числовые показатели зафиксированы в части развития моторных (62 чел., 18 %) и профессионально-ориентированных навыков (58 чел., 17 %); в части фиксации преодоления барьеров (смысловая единица 3): наибольшее количество ответов представлено в части коммуникационных барьеров (86 чел., 25 %); наименьшее количество ответов представлено в части физических барьеров (31 чел., 9 %); в части фиксации повышения мотивации (смысловая единица 4): ключевым аспектом выступает повышение вовлеченности респондентов (124 чел., 36 %); значимым фактором для респондентов является повышение понимания материала (98 чел., 28 %); безопасная практика отмечена у 72 чел. (21 %).

Несмотря на существенные барьеры в использовании современных технологий, актуализируется дидактический потенциал для развития компетенций будущих педагогов в сфере цифрового инклюзивного образования. В целом, выявлено позитивное отношение у будущих педагогов к использованию цифровых технологий в части осознания необходимости адаптации учебного процесса под ООП обучающихся и готовность к освоению актуальных педагогических технологий.

Библиографический список

1. Кантор В.З., Проект Ю.Л., Никулина Г.В., Антропов А.П., Кондракова И.Э., Залаутдинова С.Е., Литовченко О.В. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10 (3). С. 106-125. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2021_n3/Kantor_et_al (дата обращения: 05.04.2026). DOI:10.17759/cpse.2021100307. EDN REUUFY.
2. Шмакова А.П., Касаткина Н.М., Кувшинова А.Н. Анализ мотивационной готовности студентов педагогического университета к использованию технологий виртуальной реальности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2023. № 4 (121). С. 135-143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-motivatsionnoy-gotovnosti-studentov-pedagogicheskogo-universiteta-k-ispolzovaniyu-tehnologiy-virtualnoy-realnosti> (дата обращения: 05.04.2026). DOI 10.37972/chgpu.2023.121.4.016. EDN FRFDOH.
3. Dechsling A., Vister O.M., Johansen T.E., Børtveit L., Herikstad Y., & Nordahl-Hansen A. (2026). Implementing Virtual Reality in Special Education: Teachers' Perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 73(2), 263–278. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2427603>
4. Dr Varuna Tehlan Dahiya (2024). Virtual Reality And Inclusive Education: A Qualitative Exploration Of Transformative Technologies // *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(4), 2017-2022. DOI: <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i4.1798>

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНИЧЕСКОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ НАД ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИМ СТРОЕМ РЕЧИ И ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ С ДЕТЬМИ ОНР III УРОВНЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

CORRECTIVE-DEVELOPING TECHNICAL DESIGN POTENTIAL
IN THE SYSTEM OF WORK
ON LEXICAL-GRAMMATICAL SPEECH RIGOR
AND OPTICAL-SPATIAL REPRESENTATIONS
WITH CHILDREN OF LEVEL III OF UPPER PRESCHOOL AGE

Н.А. Дегтеренко

N.A. Degterenko

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

Общее недоразвитие речи III уровня, техническое конструирование, лексико-грамматическая сторона речи, оптико-пространственные представления, старший дошкольный возраст.

В представленной работе обосновывается целесообразность применения технического конструирования в ходе коррекции лексико-грамматических компонентов речи и зрительно-пространственных представлений у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня. В статье дана характеристика ключевых направлений логопедического воздействия.

III level of general speech underdevelopment, technical construction, lexical-grammatical structure, optico-spatial representations, senior preschool age.

The article provides a rationale for the use of technical construction in the correction of lexical-grammatical structure and optico-spatial representations in children with the III level of general speech underdevelopment. The main directions of the correctional work are described.

Материалы исследований, проведенных Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [2;7], подтверждают, что категория детей с ОНР III уровня является наиболее часто встречающейся среди дошкольной популяции с речевой патологией. У данной категории отмечаются устойчивые нарушения лексико-грамматического оформления речи (в частности, сложности с осмыслением предлогов «из-под» и «из-за», наличие аграмматизмов), а также дефицитарность зрительно-пространственных функций, что следует из работ А.В. Семенович [4].

Цель данной публикации – доказать высокий коррекционно-развивающий потенциал технического конструирования (а именно, использования болтовых, винтовых и шестереночных конструкторов).

Необходимо подчеркнуть, что Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова указывают на проблемы в понимании пространственных предлогов («между», «из-за», «из-под») [4]. О коморбидности речевых нарушений и недостаточности пространственного гнозиса свидетельствуют труды А.В. Семенович и Т.В. Ахутиной [1; 4]. Как отмечает Л.С. Цветкова, несформированность пространственных категорий сопряжена с затруднениями при усвоении сложных логико-грамматических конструкций [8]. Е.А. Стребелева в своих работах доказывает, что степень развития конструктивного праксиса является предиктором успешного формирования фразовой речи [5].

Таким образом, правомерно заключить, что указанные нарушения имеют единые механизмы происхождения; при этом классические методики коррекции зачастую не в полной мере учитывают необходимость развития пространственных функций. Техническое конструирование может выступить действенной основой для проведения коррекционной работы.

Процесс технического конструирования подразумевает выполнение заданий по инструкции, анализ чертежей или схем, а также речевое сопровождение собственных действий. В таблице 1 приведены направления работы по формированию как лексико-грамматических средств языка, так и зрительно-пространственных представлений с опорой на техническое конструирование.

Таблица 1

Направления работы с использованием технического конструирования

Группа	Направление работы	Содержание
1	2	3
Лексико-грамматический строй речи	Предложно-падежные конструкции	Переход от употребления простых пространственных предлогов («в», «на», «под») к более сложным («из-за», «из-под»)
	Наречия	Введение и активное закрепление в речи наречий (например, «справа», «слева», «между», «близко», «далеко» и пр.)
	Приставочные глаголы	Формирование навыка образования глаголов с помощью приставок (образцы: «выкрутил», «закрутил», «открутил»)
	Образование относительных прилагательных	Активизация в речи прилагательных, обозначающих цвет, величину, форму или признак предмета через его соотнесение с другим предметом либо материалом
	Согласование существительных (<i>род, число, падеж</i>)	Отработка навыка корректного использования падежных окончаний и понимания смысловых связей между словами в предложении

1	2	3
Оптико-пространственные представления	Ориентация в схеме собственного тела	Дифференциация правой и левой руки через предметно-практические действия
	Формирование пространственных обозначений в речи	Обязательное проговаривание производимых действий (пример: «В левой руке у меня металлический винт, а в правой – гайка, которую я буду накручивать»)
	Различие оптически сходных деталей	Обучение анализу деталей конструктора по их признакам (форма, габариты, количество отверстий), выделению их оптических характеристик (цилиндр – конус, куб – брусок)
	Ориентация на плоскости (стол/монитор)	Коррекционная работа по совершенствованию зрительно-моторной координации, связанной с фиксацией взгляда в пределах ограниченного рабочего пространства
Развитие регуляторных функций	Технология «Парные коммуникации»	Формирование навыков саморегуляции в процессе работы в парах (один ребенок выступает в роли конструктора либо архитектора, другой – в роли монтажника или сборщика, затем участники меняются ролями)

Реализация коррекционно-развивающего потенциала технического конструирования становится возможной исключительно при соблюдении ряда специальных педагогических принципов.

Таблица 2

Принципы организации работы

Принцип	Содержание
От простого к сложному	Переход от плоскостного конструирования по готовому образцу к объемному конструированию по схеме, а затем – к выполнению по словесной инструкции
Вербализации действия	Каждое выполненное действие или операция обязательно проговаривается ребенком или педагогом
Полисенсорной опоры	Использование зрительных, тактильных и кинестетических ощущений
Интеграции задач	Одновременное решение задач конструктивного характера и заданий, направленных на коррекцию лексико-грамматического строя
Индивидуального подхода	Постепенное усложнение заданий в соответствии с уровнем актуального развития ребенка

Практикам следует придерживаться следующих рекомендаций: дозировать предъявляемый материал (не более 2-3 категорий за занятие), соблюдать этапность инструкций (от наглядного показа к речевой инструкции), предлагать речевой образец, обеспечивать интеграцию упражнений с традиционными логопедическими методиками.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что у детей с ОНР III уровня недостаточная сформированность лексико-грамматического строя и оптико-пространственных представлений обусловлена общими механизмами. Техническое конструирование имеет высокий коррекционный потенциал, поскольку предполагает понимание пространственных предлогов, актуализирует лексические и грамматические категории, тренирует пространственный анализ и создает естественную речевую среду. Отдельные упражнения с элементами технического конструирования могут быть включены учителем-логопедом в структуру коррекционных занятий на этапе закрепления материала.

К числу перспектив дальнейших исследований в данном направлении следует отнести создание комплексной коррекционно-развивающей программы и разработку каталога дидактических игр и упражнений с опорой на техническое конструирование.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе и детском саду // Школа здоровья. 2000. № 4. С. 21-32.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1990. 239 с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Союз, 2001. 224 с.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.
5. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2004. 180 с.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. 224 с.
7. Цветкова Л.С., Цветков А.В. Нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования. 2-е изд. М.: Издание книг ком, 2021. 120 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МНЕМОФОТОДОРОЖЕК У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

FORMING THE ABILITY TO COMPLETE TALL TALKS USING MEMO PHOTOS TRACKS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III

Я.Ю. Ермолина, Т.А. Прусова

Ya.Ju. Ermolina, T.A.Prusova

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

General speech underdevelopment, story, mnemotechnics, mnemophototrack, cultural object.

The article describes the problems faced by preschoolers with general developmental delay of level III in composing coherent stories. The article presents the experience of working on developing the ability to compose stories using mnemophoto tracks. The article substantiates the need to support oral speech with visual images and the advantages of using children's personal experiences captured in photos based on the cultural objects of the city.

Общее недоразвитие речи, рассказ, мнемотехника, мнемофотодорожка, культурный объект.

В статье описаны проблемы дошкольников с общим недоразвитием III уровня в составлении связных рассказов. Представлен опыт работы по формированию умений составлять рассказы с использованием мнемофотодорожек. Обосновывается потребность в подкреплении устной речи зрительными образами, преимущества использования личного опыта детей, запечатленного на фото на материале культурных объектов города.

В последние годы отмечается неутешительная тенденция – значительный рост количества дошкольников с проблемами речевого развития. По данным Министерства здравоохранения РФ на 2026 год, каждый двадцатый ребёнок в России имеет диагностированное расстройство развития речи. По наблюдениям специалистов каждый пятый ребенок в группе детского сада имеет нарушения развития всех компонентов речи. Речевые проблемы не только затрудняют коммуникацию ребёнка, но и создают серьёзные риски для его дальнейшего обучения и социализации в школе [2, с 8].

Особенно важно ребёнку старшего дошкольного возраста овладеть умением составлять связные рассказы. Связным является рассказ, в котором соблюдена смысловая связь между его частями, удержана логика построения предложений, соблюдается грамматический строй. Развернутое, грамматически оформленное, смысловое законченное высказывание обеспечивает полноценное донесение информации до слушателей. Умение составлять рассказы отражает активную

познавательную деятельность ребенка, дает возможность коммуницировать со сверстниками и взрослыми, передавать свои впечатления и фантазии, описывать характерные особенности, свойства или качества объектов [5, с.11].

Значительные трудности в составлении связных рассказов испытывают старшие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня. При таком недоразвитии у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы. Их высказывания часто фрагментарны, нелогичны, с нарушением хронологической последовательности событий, пропуском ключевых моментов сюжета и нарушением причинно-следственных связей. В рассказах преобладают простые предложения, почти не используются сложные конструкции, отмечаются грамматические и синтаксические ошибки [1, с. 396].

Общее недоразвитие речи оказывает влияние на формирование психических процессов дошкольников. Для таких детей характерна недостаточная устойчивость слухового внимания, трудности концентрации и распределения, снижение слуховой памяти. Отмечается преобладание наглядной памяти над словесной, дети лучше запоминают информацию, которая подкреплена визуальными образами [3, с. 70].

Мы заметили, что дети в группе детского сада с энтузиазмом делятся яркими событиями, связанными с посещением культурных объектов города: библиотек, театров, парков, но в их рассказах наблюдаются нарушения изложения мыслей. Дети очень долго припоминают детали события, теряют их последовательность, затрудняются в воспроизведении описания увиденного объекта. Дошкольники пользуются преимущественно простыми не распространенными предложениями с нарушением грамматического оформления, затрудняются подобрать слова и в связи с этим используют продолжительные паузы между словами и предложениями.

Опираясь на теоретические знания особенностей психо-речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи, нами была определена успешная стратегия в преодолении трудности в составлении рассказов. Для современного ребенка дошкольного возраста характерно стремление фиксировать на фотокамеру семейные мероприятия, в том числе посещение значимых для него мест города. Личный опыт детей посещения культурных объектов – это отличный материал для формирования умений составлять рассказы: о себе, и событиях своей жизни дети рассказывают с большим интересом. Мы решили использовать жизненный опыт детей, запечатленный на фотографиях, взяв за основу главный принцип мнемотехники – использование визуальных опор, для формирования умений составлять грамотные связные рассказы на материале культурных мест города.

Мнемотехника – система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций. Приемы мнемотехники облегчают процесс запоминания у детей и увеличивают объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций. Мнемотехника использует естественные механизмы памяти мозга и позволяет

полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации. Основными приемами мнемотехники являются мнемоквадраты, мнемодорожки, мнемотаблицы и мнемосхемы [4, с.103].

В ходе планирования работы по формированию умений составлять рассказы был выбран прием мнемодорожек как наиболее эффективный для данной возрастной и нозологической группы. Поскольку в качестве визуальной опоры используются фотографии самих детей с посещения различных мест города, мы вводим термин – «мнемофотодорожки», отражающий специфику применяемого материала.

Мнемофотодорожки – дидактический инструмент, позволяющий детям программировать, воспроизводить рассказы повествовательного и описательного характера, опираясь на визуальный материал (фотографии). Этот инструмент представляет собой ряд выложенных фото, выстроенных в линию. Ребенок использует от 4 до 10 фотографий, сделанных во время посещения культурного объекта города. Линия фотографий позволяет дошкольнику воспроизвести информацию последовательно и содержательно.

Собирается картотека фотографий детей в театрах, библиотеках, парках города. Ребенок выбирает место, о котором будет составлять свой рассказ. Затем в картотеке находит ряд необходимых фотографий: фото самого объекта, его названия, афиши или расписания, внутренних помещений, работников этого места. К каждой фотокарточке ребенок составляет одно-два предложения, собираемые в полноценный рассказ о выбранной локации.

В последствии систематического применения мнемофотодорожек дошкольники самостоятельно могут **составлять рассказы на примере** услышанных ранее, используя накопленные фотографии.

Для формирования грамматического строя, пополнения и активизации словаря, развития памяти и внимания накопленная картотека может быть интегрирована в свободную деятельность детей в качестве дидактических игр, таких как «Угадай по описанию», «Что лишнее», «Что изменилось», «Найди пару».

Внедрение мнемофотодорожек оказывает значимое положительное влияние на динамику речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня:

- Расширяется и актуализируется словарь: пользуются всеми частями речи, применяют обобщающие понятия, синонимы.
- Совершенствуется грамматический строй: дети меньше допускают ошибок в согласовании слов, правильно употребляют предлоги.
- Усваивается алгоритм построения высказывания, дети оформляют свою мысль в распространенные, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, в том числе отражающие причинно-следственные связи, удерживают структуру рассказа.
- Развиваются психические процессы: память, внимание, мышление.
- Преодолевается робость, застенчивость, возрастает внутренняя мотивация.

С помощью мнемофотодорожек дети учатся выстраивать свои мысли в логической последовательности, выражать свои чувства и впечатления, рассказывая об изученных городских культурных объектах.

Библиографический список

1. Волкова Л.С. Логопедия. Учебник для педагогических вузов. М.: Советские учебники, 2025. 544 с.
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: АСТ, 2009. 160 с.
3. Левина Р.Е. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Советские учебники, 2025. 368 с.
4. Омельченко Л.В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи // Логопед. 2008. № 4. С. 102-115.
5. Парамонова Л.Г. О связной речи. М.: Детство-пресс, 2021 г. 128 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ИГРЕ В ШАХМАТЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

STUDYING THE PREREQUISITES FOR PLAYING CHESS IN PRESCHOOLERS WITH DELAYED DEVELOPMENT (DD)

В.И. Кондакова

V.I. Kondakova

Научный руководитель Л.А. Гладун
Scientific adviser L.A. Gladun

Дошкольники, задержка психического развития, шахматы.

Статья поднимает вопрос изучения возможностей формирования умений играть в шахматы у дошкольников с задержкой психического развития и представляет результаты реализации первой задачи исследования – выявление предпосылок к шахматной игре: наличие интереса, элементарных представлений и первоначальных игровых умений.

Preschoolers, mental retardation, and chess.

The article raises the issue of studying the possibilities of developing chess-playing skills in preschoolers a child with delayed development (DD) and presents the results of the first research task, which is to identify the prerequisites for playing chess: interest, basic knowledge, and initial playing skills.

На современном этапе развития педагогики шахматы становятся одним из методов умственного развития детей дошкольного возраста. Исследования психологов, педагогов (Н.П. Вайзман, Т. Бардвик, И.Г. Сухин и др.) показывают, что раннее знакомство с этой игрой способствует гармоничному развитию детей, улучшая их психические процессы: память, внимание, мышление, пространственное воображение [2, 4]. В процессе игры формируется умение логически мыслить; совершенствуются личностные качества: эмоциональная устойчивость, решимость, воля, стремление к победе и др. Развивающий потенциал шахмат затрагивает качества, являющиеся трудно формируемыми у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, что широко используется в практике дополнительного образования, в частности для младших школьников с задержкой психического развития (Н.В. Сивкова, А.В. Пестова, Л.Г. Слюсарь и др.) [5, 6]. Их анализ, а также изучение особенностей развития данной категории детей (А.В. Акулина, Н.В. Бабкина, К.С. Лебединская, В.Б. Никишина, Е.А. Стребелева и др.) позволило выделить противоречие между высоким развивающим потенциалом шахмат и недостаточно изученным вопросом возможности обучения данной игре дошкольников с задержкой психического развития (далее ЗПР), что подчеркивает актуальность рассматриваемой темы [1].

Цель нашего исследования заключается в изучении возможностей развития умений играть в шахматы у старших дошкольников с задержкой психического развития. Статья раскрывает результаты реализации одной из задач исследования: изучения первоначальных представлений о шахматах, интереса к ним и элементарных игровых умений у старших дошкольников с ЗПР в сопоставлении с нормотипичными сверстниками.

Работа проводилась на базе МДОУ «Детский сад № 43 г. Черемхово» Иркутской области. На основе анализа документации в исследование включены воспитанники групп компенсирующей для детей с ЗПР и общеразвивающей направленности, в количестве по 12 человек (6–7 лет).

Методика исследования включала в себя два блока заданий. Первый блок – изучение уровня познавательного развития детей дошкольного возраста посредством стандартизированной методики Е.А. Стребелевой [7].

По результатам исследования все воспитанники были распределены на 4 группы по уровню сформированности познавательного развития (рис. 1).

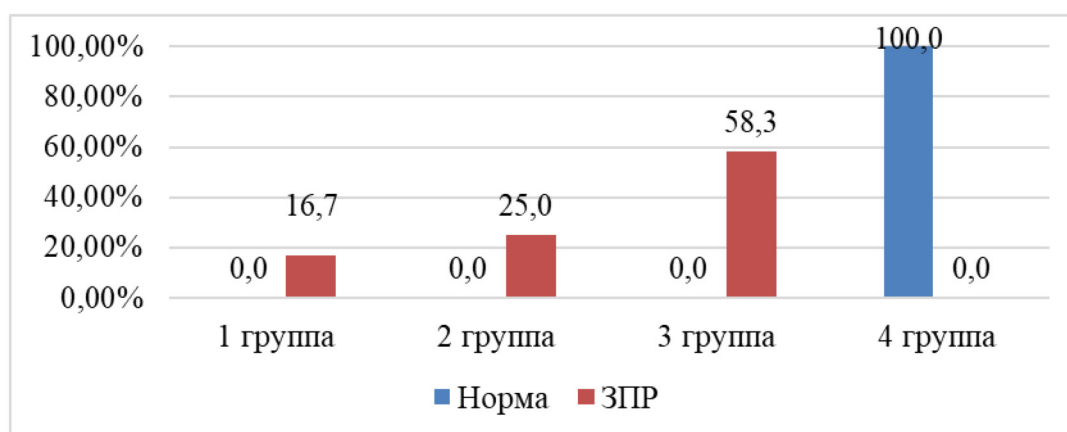


Рис. 1. Результаты обследования уровня познавательного развития воспитанников группы общеразвивающей направленности и группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР, %

Данные таблицы показывают, что большая часть воспитанников в группе для детей с ЗПР вошли в третью группу по уровню сформированности познавательного развития: они эмоционально реагируют на игрушки, включаются в совместные действия со взрослым; в процессе самостоятельного выполнения познавательных задач отмечаются в основном нерезультативные действия, в условиях обучения действуют адекватно, но после обучения не переходят к самостоятельному выполнению задания; частично сформированы продуктивные виды деятельности и умение работать по образцу; дети используют ограниченное количество слов, предпочитая односложные выражения. Все воспитанники общеразвивающей группы – входят в четвертую группу по уровню сформированности познавательного развития: дети имеют интерес к действиям с игрушками, самостоятельно организуют сюжетную игру; пользуются практической ориентировкой (методом проб); имеется интерес к продуктивным видам деятельности, они самостоятельно справляются с предложенными заданиями; речь, как правило, фразовая, понятная для окружающих.

Второй блок заданий направлен на выявление предпосылок к игре в шахматы (заинтересованность, первоначальные представления о шахматах и элементарные игровые умения). Содержание заданий подбиралось на основе шахматной тетради В.Л. Барского и адаптировались в соответствии с психологическими особенностями детей (задания: «Дорисуй часть шахматной доски», «Во что играют дети?», «Выделение шахматных фигур из других предметов», «Называние шахматных фигур», «Шахматные фигуры», «Лабиринт») [3]. Параметры оценки: интерес к шахматной игре; узнавание, называние, расположение и действия шахматных фигур. По результатам исследования нами выделены 4 группы детей, по уровню предпосылок к игре в шахматы (рис. 2).

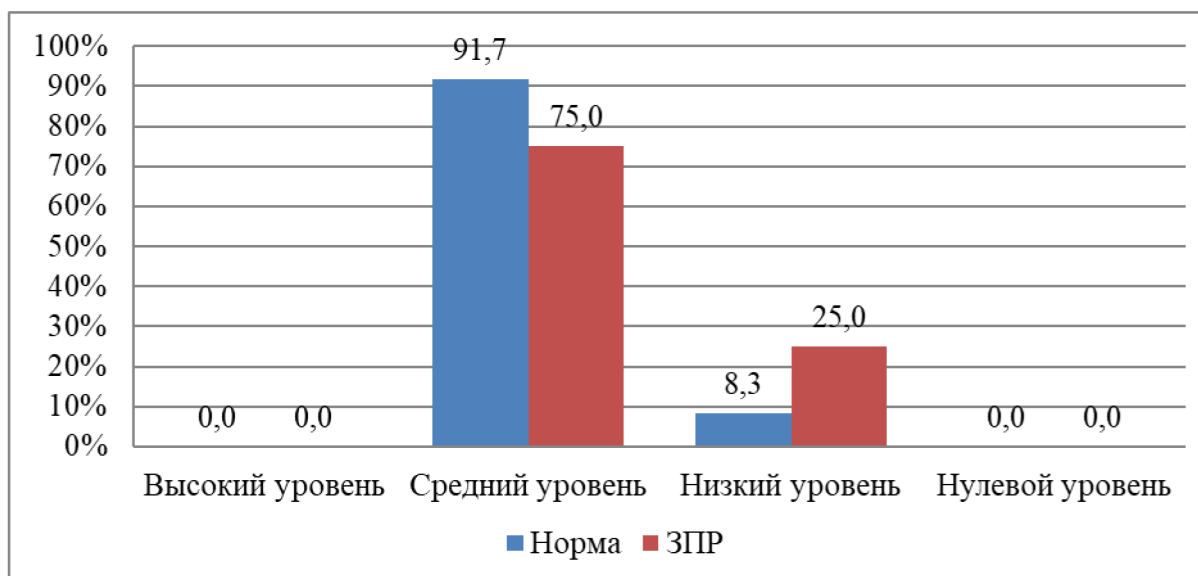


Рис. 2. Уровни оценки предпосылок к игре в шахматы у воспитанников группы общеразвивающей направленности и группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР, %

Данные демонстрируют преобладание среднего уровня предпосылок к игре в шахматы: дети выражают стабильный интерес к шахматным заданиям, называют некоторые шахматные фигуры, могут расставить их на доске в соответствии с правильным цвета, допуская незначительные ошибки, проявляют интерес к показу движения большинства фигур, выполняют задания преимущественно самостоятельно, но нуждаются в поддержке при возникновении затруднений. Это 91,66 %, нормотипичных дошкольников и 75 %, имеющих ЗПР (3 и частично 2 группа по уровню познавательного развития).

Дети, отнесенные к низкому уровню (8,33 % нормотипичных детей и 25 % с ЗПР) слабо заинтересованы игрой в шахматы, неправильно называют или путают отдельные фигуры, частично способны расставить фигуры, но допускает значительные ошибки, иногда забывает правила хода отдельных фигур, нуждаются в пошаговом руководстве и частых подсказках педагога, легко отвлекаются, требуют постоянной поддержки внимания со стороны взрослых.

При сравнении двух групп наблюдаются значительно более высокие показатели первоначальных представлений о шахматной игре у детей общеразвивающей

группы, однако мы наблюдаем схожесть уровней обеих групп, определенную заинтересованность и наличие первоначальных представлений и элементарных игровых умений у большей части дошкольников с ЗПР.

Таким образом, исследование показало наличие предпосылок формирования у дошкольников с ЗПР элементарных умений играть в шахматы, что говорит, по нашему мнению, о возможности обучения их данной игре и применения ее элементов в коррекционной работе при данной нозологии. Однако, рассмотрение проблемы требует дальнейшего исследования в плане разработки программы обучения и проверки ее эффективности в условиях проведения педагогического эксперимента.

Библиографический список

1. Акулина А.В., Бабкина Н.В. Педагогическая характеристика вариантов развития детей с задержкой психического развития в старшем дошкольном возрасте // Дефектология. 2024. № 3. С. 61-68.
2. Бардвик Т. Шахматы для детей. СПб.: Питер, 2011. 192 с.
3. Барский В.Л. Шахматная школа. Первый год обучения: учебное пособие для общеобразовательных организаций. М.: ВА-КО, 2022. 96 с.
4. Вайзман Н.П. Шахматы: от самообладания к победе : шахматы глазами врача и психолога. М.: Русский шахматный дом, 2019. 143 с.
5. Сухин И.Г. Шахматы в начальной школе: задачник. М.: АСТ : Кладезь, 2019. 320 с.
6. Слюсарь Л.Г. Программа коррекционно-развивающего курса НОО «Шахматы» для обучающихся с задержкой психического развития. URL: <https://infourok.ru/programma-korrekcionno-razvivayushego-kursa-noo-shahmaty-dlya-obuchayushih-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-7440869.html> (дата обращения: 17.09.2025).
7. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2020. 182 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ, ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И МОТОРНЫХ НАРУШЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

FEATURES OF SPEECH, VISUAL-SPATIAL
AND MOTOR DISORDERS
IN THE STRUCTURE OF OPTICAL DYSGRAPHY
AMONG YOUNG SCHOOLCHILDREN AT LEVEL III

А.Е. Прокофьева, Ю.И. Федореева

A.E. Prokofieva, Y.I. Fedoreeva

Научный руководитель И.Б. Алирзаева
Scientific adviser I.B. Alirzaeva

Оптическая дисграфия, ОНР III уровня, зрительно-пространственные нарушения, графомоторные умения, нейропсихологический подход.

В статье рассматривается системный характер оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня (далее ОНР). Показано, что оптические ошибки письма не являются изолированным зрительным дефектом, а формируются во взаимодействии речевых, зрительно-пространственных и моторных нарушений. Обосновывается нейропсихологический подход к диагностике и коррекции, предполагающий развитие функциональных предпосылок письменной речи и интеграцию традиционных логопедических средств с современными цифровыми технологиями.

Optical dysgraphia, level III general speech underdevelopment, primary school students, visuospatial impairments, graphomotor skills, neuropsychological approach.

The article examines the systemic nature of optical dysgraphia in primary school children with level III general speech underdevelopment (GSU). It is demonstrated that optical writing errors are not an isolated visual deficit but emerge from the interaction of speech, visuospatial, and motor impairments. A neuropsychological approach to diagnosis and correction is substantiated, emphasizing the development of functional prerequisites for written speech and the integration of traditional speech therapy tools with modern digital technologies.

В условиях расширения инклюзивной практики устойчивые трудности письма остаются одной из главных причин школьной дезадаптации. Особую группу риска составляют обучающиеся с общим недоразвитием речи III уровня (ОНР), у которых относительно развернутая фразовая речь сочетается с системной несформированностью языковых и неречевых компонентов деятельности [4, с. 112; 6, с. 23]. В структуре их письменных нарушений значительную долю занимают оптические ошибки, которые в педагогической практике нередко

ошибочно трактуются как результат невнимательности или недостаточной тренировки. Целью данной статьи является раскрытие особенностей речевых, зрительно-пространственных и моторных нарушений в структуре оптической дисграфии у данной категории обучающихся и обоснование системного подхода к их коррекции.

Письмо, как известно, опирается на устную речь как на средство программирования и контроля действия. При ОНР III уровня речевая система характеризуется промежуточным состоянием: сохраняется ограниченность словаря, неточность словообразования, трудности синтаксического конструирования, а также недостаточная дифференцированность фонематических процессов [6, с. 35; 5, с. 67]. Даже при внешне понятной речи у детей часто наблюдаются дефекты звукопронесения и слабость слухового контроля. Несформированность фонетико-фонематических процессов выступает первичным барьером для становления письменной деятельности: школьник испытывает трудности в сопоставлении акустического и графического образов слова, нарушает линейность звукового анализа и не способен удержать фонематическую программу до ее моторного воплощения [5, с. 89; 7, с. 134]. В условиях школьного задания, требующего одновременного удержания инструкции, выбора графемы и самоконтроля, речевой дефицит приводит к функциональной перегрузке. Сосредоточившись на языковой задаче, обучающийся закономерно снижает точность зрительного и моторного контроля, что повышает частоту оптических ошибок. Таким образом, речевые нарушения выступают не параллельным, а системообразующим фактором, модифицирующим весь письменный акт.

Традиционно оптическая дисграфия рассматривается как следствие функциональной незрелости зрительного гнозиса и пространственного анализа, что обуславливает неустойчивость зрительных образов графем и закономерно осложняет их точное пространственное конструирование и последующую моторную реализацию [7, с. 178; 2, с. 45]. У обучающихся с ОНР III уровня эти нарушения проявляются на двух взаимосвязанных уровнях. Первый уровень связан с лабильностью зрительного образа буквы: ребенок с трудом опознает графему в измененном шрифте, смешивает печатные и рукописные варианты, не выделяет устойчивые опознавательные признаки знака. Второй касается нарушения пространственной организации элементов: при письме искажается соотношение деталей, меняется направление штриха, смещаются элементы относительно оси, возникают зеркальные написания или пропуски компонентов [2, с. 52]. Данные проявления редко существуют изолированно, поскольку зрительное опознавание и пространственное конструирование графемы образуют единую функциональную систему, устойчивость которой напрямую зависит от состояния внимания и произвольного контроля ребенка.

Неотъемлемой частью оптико-моторного компонента письма является графомоторный навык, включающий кинестетический контроль, серийную организацию движений и темпо-ритмическую координацию. У детей с ОНР III уровня

моторные трудности носят смешанный характер: наблюдаются неустойчивый нажим, колебания размера и наклона букв в пределах одного слова, застревание на предыдущем элементе, нарушение плавности соединений, замедленный темп и быстрая утомляемость кисти [1, с. 156; 2, с. 98]. В педагогической практике эти проявления часто сводятся к «неаккуратному почерку», однако за ними стоит дефицит программирования, кинестетической обратной связи и зрительно-моторной интеграции. Моторная сторона письма не существует автономно, так как она организуется внутренней словесной программой и зрительным контролем, поэтому слабость фонематического анализа, недостаточная сформированность регуляции и трудности ориентировки в микропространстве листа отражаются на качестве графического исполнения. Ребенок может начинать слово уверенно, но по мере записи терять двигательную программу, пропускать соединительные элементы или нарушать строку, что подтверждает тесную взаимосвязь языковых и неречевых факторов.

Нейропсихологический подход, опирающийся на концепцию системной динамической локализации высших психических функций, позволяет раскрыть глубинные механизмы указанного переплетения нарушений [4, с. 112]. Письмо обеспечивается совместной работой трех функциональных блоков мозга, и дефицит одного звена неизбежно перераспределяет нагрузку на остальные. Слабость фонематического анализа замедляет выбор графемы, снижая точность двигательного выполнения; неустойчивость зрительно-пространственного представления искажает внутреннюю программу письма, приводя к колебаниям моторного акта; недостаточность серийной организации движений нарушает слитность записи и повышает когнитивную нагрузку на регуляторный блок; дефицит контроля не позволяет школьнику своевременно замечать и исправлять оптические ошибки, закрепляя патологический стереотип [4, с. 145; 1, с. 201]. Во 2–3 классах, когда возрастают требования к автоматизации, темпу и устойчивости письма, эта системная незрелость проявляется наиболее остро, требуя отказа от симптомоцентрической логики в пользу поэтапного развития функциональных предпосылок письменной деятельности.

Эффективная коррекция оптической дисграфии при ОНР III уровня возможна только при комплексной диагностике, сопоставляющей логопедические и нейропсихологические данные, и адресной работе, направленной на восстановление взаимодействия между зрительным анализом, моторной программой, словесным опосредованием и самоконтролем. Современные исследования подтверждают целесообразность интеграции традиционных нейропсихологических упражнений с информационно-коммуникационными технологиями, которые обеспечивают вариативность предъявления материала, дозировку сложности и оперативную обратную связь, усиливая мотивацию и произвольный контроль обучающихся [1, с. 267; 2, с. 289]. При этом цифровые средства не заменяют живую коррекционную работу, а усиливают ее при условии системного включения в структуру занятия и соответствия функциональным мишеням коррекции.

Таким образом, оптическая дисграфия у младших школьников с ОНР III уровня представляет собой системное проявление функциональной незрелости письменной деятельности. Речевой дефицит создает базовую нагрузку на письменный акт, зрительно-пространственные нарушения проявляются в нестабильности графического образа и искажении пространственной организации графем, а моторные компоненты отражают незрелость графомоторного навыка и серийной организации движений. Их взаимодействие определяется нейропсихологическими механизмами распределения функциональной нагрузки, что требует комплексной диагностики и адресной коррекционной работы, направленной на восстановление взаимодействия между зрительным анализом, моторной программой, словесным опосредованием и самоконтролем. Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку валидизированных диагностических алгоритмов и стандартизированных программ коррекции оптико-моторных нарушений, адаптированных к условиям массовой начальной школы.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход: учебное пособие СПб.: Питер, 2008. 320 с.
2. Величенкова О.А. Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография. – М.: Логомаг, 2018. 372 с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань ; СПбГУ, 2003. 654 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие. М.: Академия, 2003. 384 с.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: книга для логопедов. М.: Владос, 1997. 256 с.
6. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие. М.: ГНОМ и Д, 2000. 80 с.
7. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление: учебное пособие. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. 360 с.

КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

CORRECTION OF DISGRAPHIA IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

Л.Р. Садыкова

L.R. Sadykova

Младший школьный возраст, коррекционные занятия, дисграфия, мультимедийные технологии.

В статье рассматривается проблема обучения детей младшего школьного возраста с дисграфией. Представлен опыт проведения специально организованных коррекционных занятий с использованием мультимедийных технологий, как средства коррекции дисграфии у младших школьников.

Primary school age, correction classes, dysgraphia, multimedia technologies.

The article discusses the problem of teaching primary school children with dysgraphia. The experience of conducting specially organized correction classes using multimedia technologies as a means of correcting dysgraphia in primary school children is presented.

У детей младшего школьного возраста нарушения письма встречаются довольно часто, что оказывает негативное влияние на весь образовательный процесс.

Дисграфия, по мнению Л.Н. Ефименковой [2], является достаточно серьезным препятствием в овладении детьми младшего школьного возраста школьной программой.

Специфическое расстройство письма (дисграфия) влечет за собой и нарушения в овладении орфографией, считают Т.В. Ахутина [1], Л.Г. Парамонова [3]. Проблема обучения и воспитания подрастающего поколения с дисграфией является наиболее важной и актуальной проблемой коррекционной педагогики, и на наш взгляд, наиболее эффективным средством ее решения выступают мультимедийные технологии.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и практическая проверка эффективности специально организованных коррекционных занятий с использованием мультимедийных технологий, как средства коррекции дисграфии у младших школьников.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы проводился с сентября 2025 года по декабрь 2025 года.

Работа проходила поэтапно:

1 этап (сентябрь) – укрепление зрительно-моторной координации:

- применение упражнений на интерактивных планшетах для отработки графомоторных элементов;

- работа с визуальными рукописными моделями.

2 этап (октябрь – декабрь):

- применение упражнений по восстановлению последовательности букв в слове, слогов в слове, слов в предложении, предложений в тексте;

- применение упражнений по выделению из слова определенной буквы или звука, разделению слова на слоги, определению количества букв в слове, слов в предложении.

Был разработан перспективный план специально организованных коррекционных занятий с применением мультимедийных технологий по устранению дисграфии младших школьников. Работа проходила с использованием следующих мультимедийных технологий:

- использование интерактивных планшетов;

- использование интерактивной доски;

- применение сервиса LearningApps.

В ходе первого этапа – укрепление зрительно-моторной координации использовали интерактивный планшет. Выполняя задание «Найди отличие между буквами» делали акцент на развитие у детей умения различать буквы на письме. Для этого вместе с детьми вспоминали, на что похожа та или иная буква, в чем сходства и различия разных букв.

Выполняя упражнение «Разложи буквы в книжку и тетрадку» школьникам предлагали печатные буквы поместить в книгу, а письменные в тетрадь. Данное упражнение помогло в формировании у детей умения различать письменные буквы от печатных. Благодаря проведенной работе количество ошибок в написании письменных букв сократилось.

Упражнение «Распредели картинки по столбикам» направлено на развитие умения анализировать звуки. Ребятам предлагали два парных звука, например «з» и «с». Далее предлагали определить, какой звук находится в названии предмета, изображенного на слайде, и соотнести его с изображением звука.

Приведем примеры использования в коррекционной работе интерактивного планшета. Выполняя задание-упражнение «Составь слова из слогов», дети тренировались в составлении слов из предложенных на слайде слогов. Данное упражнение рассчитано на работу в подгруппах, что позволило задействовать практически всех детей и способствовало развитию умения действовать в команде.

Упражнения по коррекции лексико-грамматических ошибок были направлены на формирование правильного использования падежей, суффиксов, сравнительной степени прилагательных, правильного употребления множественного и единственного числа и т.п.

Для упражнения в формообразовании слов разработали следующие задания:

- Составить слова из букв одного слова, например: пароход (пар, ход, хор).
- От записанного слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего слова: стол-лак-корова-аллея.

Благодаря сервису LearningApps в коррекционной работе использовали такие упражнения как «Звуковой анализ слов с опорой на цифровой ряд», «Согласные звуки», «Заполни пропуски» и др. Упражнения способствовали целенаправленному воздействию и постепенному формированию необходимых навыков.

Эффективным методом явился метод «дорисовывания» буквы. В данном случае школьник представлял, какая буква получится, если к буквам Г, К, Б, З, Р добавить дополнительные элементы. Данные упражнения стимулировали память, внимание, мыслительные процессы школьников.

Регулярно, три раза в неделю, в работе с детьми использовали диктанты, списывания. Они были организованы следующим образом: дети записывали небольшой отрывок из 5-6 предложений, при этом каждая буква текста помещалась в отдельную клетку. Это упражнение формировало графо-моторные навыки, учило делать отступы, соблюдать дистанцию между буквами, писать ровно. Важно было учитывать, что в процессе написания текста одна буква полностью занимала одну клетку.

Причем в процессе работы с детьми по устранению дисграфии сначала просили проговорить текст, который необходимо написать, вслух, и только после этого его написать.

Для более эффективной работы была организована и работа с родителями.

В сентябре для родителей провели консультацию «Дисграфия, виды, методы коррекционной работы», целью которой было расширить их представления о дисграфии, ее видах и методах коррекционной работы.

В декабре организовали мастер-класс «Использование кинезиологических упражнений в работе с детьми», в ходе которого рассказали родителям о возможности использования кинезиологических упражнений в процессе развития детей, на практике отработали некоторые из них. Родителей очень заинтересовало данное мероприятие, интересные упражнения вызвали эмоциональный отклик.

Таким образом, в ходе формирующего этапа была организована коррекционная работа с пятью детьми с дисграфией. В план работы были включены упражнения, в ходе которых были применены мультимедийные технологии: использование интерактивных планшетов; интерактивной доски; применение сервиса LearningApps. Для более эффективной работы была организована работа с родителями: консультация «Дисграфия, виды, методы коррекционной работы»; мастер-класс «Использование кинезиологических упражнений в работе с детьми».

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение в образовательный процесс мультимедийных технологий позволяет не только эффективно решать проблему дисграфии, но и значительно обогащать учебный процесс, делая его более интересным и доступным для учащихся младшего школьного возраста. Регулярная практика в сочетании с современными технологиями выступает надежным инструментом для формирования крепких навыков письменной речи.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Приложения: протоколы и обследования. М.: В. Секачев, 2008. 48 с.
2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. М.: ВЛАДОС, 2020. 232с.
3. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. М.: Союз, 2019. 220 с.

СТОРИТЕЛЛИНГ КАК СРЕДСТВО СТИМУЛЯЦИИ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ: ОТ АГРАММАТИЗМА К СВЯЗНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

STORYTELLING AS A MEANS OF STIMULATING
PHRASAL SPEECH IN CHILDREN
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (LEVEL III):
FROM AGRAMMATISM TO COHERENT UTTERANCE

Т.А. Соседова, А.А. Соколовская,
А.А. Пирогова

T.A. Sosedova, A.A. Sokolovskaya,
A.A. Pirogova

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

Общее недоразвитие речи III уровня, сторителлинг, связное высказывание, макросинтаксический каркас, нарратив.

В статье рассматривается технология сторителлинга как инструмент преодоления аграмматизма и развития связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Описаны преимущества нарративного подхода. Представлена поэтапная методика логопедической работы, включающая три последовательных уровня.

General speech underdevelopment Level III, storytelling, coherent utterance, macrosyntactic framework, narrative.

The article examines storytelling technology as a tool for overcoming agrammatism and developing coherent utterance in preschoolers with general speech underdevelopment (Level III). The advantages of the narrative approach are described. A step-by-step methodology of speech therapy work is presented, including three successive levels.

В современной логопедической практике особое место занимает проблема формирования грамматически правильной и содержательно связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня, которые проявляются как на уровне макроструктуры (то есть структуры повествования), так и на уровне микроструктуры (то есть языковой сложности).

В связи с низкой эффективностью традиционных методов в обеспечении переноса навыков в спонтанную речь возникает необходимость поиска актуальных коррекционных методик. Особого внимания заслуживают нарративные технологии, в частности сторителлинг.

Сторителлинг (от англ. story – история, tell – рассказывать) – способ передачи информации через повествование, имеющее структуру: экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка. В логопедии сторителлинг выступает как методический приём, при котором учебное содержание «упаковывается» в историю с персонажами и проблемой.

Выбор сторителлинга для коррекции аграмматизма при ОНР III уровня обусловлен несколькими факторами: естественная повторяемость без монотонности. В истории многократно используются однотипные фразы («пошёл..., увидел...»), что автоматизирует грамматическую модель без скучного повторения; смысловая нагрузка формы. Грамматическая правильность становится условием понимания сюжета: ошибка искажает смысл, побуждая ребёнка к самоконтролю. Повышение речевого контроля происходит за счёт эмоциональной вовлеченности, а также визуальной поддержки: использование цветовых маркеров (красный – субъект, синий – действие, зелёный – объект) помогают удерживать структуру фразы.

Интерес к персонажам ослабляет страх ошибки, улучшая беглость и правильность речи.

Логопедическая работа строится на принципах последовательности (от простого к сложному), наглядности, эмоциональной насыщенности и активности ребёнка. Методика «От фразы к истории» включает три этапа коррекции.

I этап. «Фраза-кирпичик» – формирование простой нераспространённой фразы из 2-3 слов («Котёнок идёт»). Используются истории-цепочки из 3-4 картинок и цветовые маркеры.

II этап. «Распространение истории» – введение прилагательных, предлогов, косвенных падежей. Формат «истории-выбора» или «истории с пропущенным элементом». Например, зайчик спрятался (за пенёк – под пенёк).

III этап. «Связная история» – соединение фраз в рассказ с помощью маркеров связности (сначала, потом, поэтому). Практикуется совместное рассказывание, затем самостоятельное. Эффективен приём «расскажи игрушке».

Заключение. Сторителлинг – это не модный тренд, а технология, позволяющая естественным образом перевести ребёнка с ОНР III уровня с аграмматичной, отрывочной фразы к грамматически правильному и логически связному высказыванию. Его преимущества: высокая мотивация, многократная повторяемость конструкций без скуки, опора на визуальные и смысловые маркеры. Перспективы развития метода: создание банка сценариев для разных типов аграмматизмов и внедрение элементов цифрового сторителлинга.

Библиографический список

1. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2026. 237 с. URL: <https://urait.ru/bcode/564928> (дата обращения: 01.03.2026).
2. Савенкова А.И. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста : учебник для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2025. 339 с. URL: <https://urait.ru/bcode/566298> (дата обращения: 04.04.2026).
3. Смирнова Е.О. Общение и его развитие в дошкольном возрасте : учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2025. 163 с. URL: <https://urait.ru/bcode/566982> (дата обращения: 05.04.2026).
4. Hadjadj O., Ardanouy E., Delage H. (2025) Group training of narrative skills in French-speaking children with developmental language disorder // Child Language Teaching and Therapy. Vol. 41, Issue 3. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/02656590251370107> (дата обращения: 01.03.2026).

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИИ: ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ НА КОРРЕКЦИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ И МОТИВАЦИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

MODERN TECHNOLOGIES IN LOGOPEDIA: THE INFLUENCE OF REMOTE FORMS OF WORK ON THE CORRECTION OF SPEECH DISORDERS AND LEARNERS' MOTIVATION

Т.А. Токарева

T.A. Tokareva

Дистанционное логопедическое обучение; цифровые технологии в логопедии; онлайн-занятия по коррекции речи; индивидуальный подход в дистанционном обучении; эффективность очного и дистанционного формата; взаимодействие логопеда и семьи в дистанционном формате; смешанное обучение в логопедии.

В статье анализируются современные тенденции и перспективы дистанционного логопедического обучения в условиях цифровизации образования. Рассматриваются возможности и ограничения онлайн-формата в сравнении с традиционной очной работой, а также влияние цифровых технологий на доступность, мотивацию и эффективность коррекционных занятий. На основе сравнительного анализа авторы выделили преимущества и недостатки каждой формы организации занятий. Сделан вывод, что наиболее продуктивным является сочетание очного и дистанционного форматов, позволяющее компенсировать ограничения каждого из них. Статья адресована специалистам в области логопедии, педагогам и родителям, заинтересованным в современных методах коррекционной работы.

Distance speech therapy; digital technologies in speech therapy; online speech therapy classes; individual approach in distance learning; effectiveness of in-person and distance formats; interaction between a speech therapist and a family in a distance format; blended learning in speech therapy.

The article analyzes current trends and prospects of distance speech therapy education in the context of digitalization of education. It examines the possibilities and limitations of the online format in comparison with traditional in-person work, as well as the impact of digital technologies on the accessibility, motivation, and effectiveness of correctional classes. Based on a comparative analysis, the authors highlight the advantages and disadvantages of each form of class organization. It is concluded that the most productive approach is to combine in-person and distance formats, which allows for compensating for the limitations of each format. The article is intended for speech therapy specialists, educators, and parents.

Современные образовательные реалии требуют радикального переосмысления традиционных подходов к обучению и коррекции речи. Бурное развитие технологий открыло перед специалистами принципиально новые инструменты, трансформирующие традиционную логопедическую работу. Использование технических достижений стало важнейшим фактором повышения

результативности занятий, обеспечивая удобство взаимодействия между учителем и учениками даже на больших расстояниях. Цель данного исследования – выявление возможностей успешной организации дистанционного логопедического сопровождения, изучение конкретных методов коррекционной работы и действительность влияния цифровых технологий на повышение уровня учебной мотивации.

С развитием интернета и мобильных устройств традиционные очные занятия заменяются дистанционной формой обучения. Это система, объединяющая методы педагогического воздействия и современные технические решения, позволяющие вести учебные занятия вне зависимости от физического местонахождения участников процесса. Онлайн-сессии, специальные мобильные приложения и программное обеспечение предоставляют логопеду механизмы наблюдения, анализа и коррекции нарушений речи ребёнка через интернет.

История дистанционного обучения начинается задолго до появления современного интернета. Первые попытки организовать обучение на расстоянии предпринимались ещё в XIX веке, когда использовались письма и печатные материалы. С появлением радио и телевидения возник первый опыт массового дистанционного обучения. Настоящий прорыв произошёл уже после распространения интернета, особенно ускорившийся в последние годы вследствие пандемии COVID-19. Сейчас педагоги применяют эти технологии для предоставления услуг детям, проживающим далеко от крупных центров или имеющим проблемы со здоровьем. В этом легко убедиться зайдя на сайты содержащие объявления о предоставлении дистанционных логопедических занятий как образовательной услуги, а также объявлений работодателей ищущих достойных логопедов для проведения онлайн услуги.

В области логопедии дистанционное обучение остаётся новой формой работы приобретая особую значимость в настоящее время.

Как любое нововведение данная форма работы имеет как плюсы, так и определённые минусы. Какие положительные мнения о проведении дистанционных логопедических занятий существуют?

1. Преимущества расширения географической доступности услуг.

Одним из важнейших преимуществ цифровых технологий становится доступность профессиональной помощи ребёнку, находящемуся буквально в любом месте. География перестала ограничивать взаимодействие ребёнка и специалиста. Дети из отдалённых районов могут пользоваться услугами специалистов любой точки страны, обеспечивающих сопровождение, невозможное ранее из-за отсутствия возможностей личного контакта.

1. Вопрос нашего исследования: действительно ли дистанционная работа эффективна как реальный контакт с педагогом, какая из этих форм организации наиболее продуктивна [2, с. 6]?

2. Сокращение финансовых и временных издержек.

Благодаря удалённым технологиям родители экономят денежные средства и времени, которое ранее тратилось на поездки и организацию очных встреч. Семья освобождается от переездов, ребёнок занимается дома.

2. *Вопрос нашего исследования:* комфортно ли проведение дистанционного обучения для семьи и самого обучающегося?

3. Возможность более продуктивного индивидуального подхода.

Современное программное обеспечение способно анализировать данные ребёнка, создавать персональные траектории обучения и автоматически адаптировать программу исходя из потребностей конкретного ученика.

3. *Вопрос нашего исследования:* индивидуальные особенности учитываются значительно точнее, чем при традиционной форме работы?

Применение онлайн технологий мы реализуем в условиях вуза (Томского государственного педагогического университета (ТГПУ)) в работе со студентами. Часть лекционных часов студентов, переносим в онлайн формат. Такие лекционные занятия стали традиционными на сегодняшний день. Идея проведения логопедических занятий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в онлайн формате возникла в период пандемии и самоизоляции как тогда единственно возможным. В кабинете психолого-педагогического сопровождения лиц с речевыми нарушениями на базе факультета психологии и специального образования ТГПУ, проводятся занятия с детьми, нуждающимися в логопедической помощи с 2008 года.

Все занятия проводились исключительно в кабинете при непосредственном его посещении. Прежде всего, нам необходимо было организовать процесс в соответствии требованиями к условиям информатизации образовательного процесса обозначенными в Федеральном Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», № 273-ФЗ и предполагают: «...оснащение образовательных учреждений современной техникой, ... использование при реализации образовательных программ различных технологий, в том числе дистанционных, электронного обучения» [4, ст. 13, п. 2]. «Дистанционное обучение», предполагающее использование специальных информационных технологий понимается как обучение, «...обеспечивающееся применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации» [1, с. 6].

Опыт дистанционной работы при проведении логопедических занятий позволил сделать вывод по каждому из вопросов исследования:

1. *Вопрос нашего исследования:* действительно ли дистанционная работа эффективна как реальный контакт с педагогом, какая из этих форм организации наиболее продуктивна?

Дистанционная работа и очный контакт с педагогом имеют свои особенности, и их эффективность зависит от целей, возраста обучающегося, специфики предмета и качества организации процесса. Данные представлены в таблице (табл. 1).

**Таблица сравнения эффективности применения
очной и дистанционной логопедической практики**

Критерий	Очный контакт	Дистанционная работа
Эмоциональный контакт	Высокий, личное общение	Сниженный, через экран
Контроль выполнения	Мгновенный, визуальный	Требует участия родителей/камеры
Индивидуализация	Легко реализуется	Возможна, но сложнее
Технические требования	Минимальные	Высокие (интернет, устройства)
Гибкость расписания	Ограничена	Выше, можно заниматься из дома
Вовлечённость родителей	Обычно ниже	Часто выше, требуется участие
Мотивация ребёнка	Обычно выше	Может снижаться, особенно у младших

2. Вопрос нашего исследования: комфортно ли проведение дистанционного обучения для семьи и самого обучающегося?

Дистанционное логопедическое обучение вызывает у семьи и самого обучающегося смешанные ощущения комфорта, поскольку этот формат сочетает в себе как очевидные преимущества, так и специфические трудности.

Плюсы для семьи: Не нужно тратить время и силы на дорогу – занятия проходят дома. Родители могут наблюдать за процессом, лучше понимать методы работы специалиста. Возможность гибко подстраивать расписание под семейные дела.

Минусы: Требуется организовать рабочее место, обеспечить стабильный интернет и технику. Часто возрастает нагрузка на родителей: нужно помогать ребёнку, контролировать выполнение заданий, иногда даже участвовать в упражнениях. Если в семье несколько детей или родители работают, совмещать всё это бывает сложно.

Плюсы для обучающегося: Ребёнок занимается в привычной, безопасной домашней обстановке, что снижает стресс. Можно использовать современные интерактивные материалы, игры, видео – это поддерживает интерес. Индивидуальный подход и гибкость в выборе заданий.

Минусы: Младшим детям сложно удерживать внимание через экран, они быстрее устают. Нет прямого физического контакта с логопедом (например, нельзя помочь с артикуляцией «руками»). Ребёнок может чувствовать себя одиноко, не хватает живого общения и эмоциональной поддержки [3, с. 165].

3. Вопрос нашего исследования: индивидуальные особенности и динамика прогресса учитываются значительно точнее, чем при традиционной форме работы?

Учёт индивидуальных особенностей при очном формате: специалист находится рядом с ребёнком, может наблюдать за мимикой, артикуляцией, осанкой, дыханием и даже микродвижениями в реальном времени. Это позволяет мгновенно корректировать упражнения и подстраиваться под состояние ребёнка.

Учёт индивидуальных особенностей при дистанционном формате: специалист видит ребёнка через камеру, что ограничивает полноту восприятия (например, не всегда видны детали артикуляции, сложнее оценить дыхание или мышечное напряжение). Однако дистанционный формат часто требует более тщательной подготовки: создания индивидуальных цифровых материалов, видеозаписей, адаптированных заданий. Это может способствовать более глубокому предварительному анализу особенностей ребёнка.

Проведённая исследовательская работа позволила сделать следующие выводы:

1. Наиболее продуктивной оказалась очная форма, особенно для детей более младшего возраста и в ситуациях, где важен личный контакт и наблюдение. Дистанционная форма может быть эффективной при грамотной организации, активном участии родителей и использовании современных технологий. Она удобна для повторения материала, консультаций, работы с мотивированными старшими обучающимися. Сочетание обеих форм (смешанное обучение) позволило использовать преимущества каждой из них и компенсировать недостатки.

2. Дистанционное логопедическое обучение может быть комфортным и даже удобным для семьи и ребёнка, если есть хорошая техническая база, поддержка родителей и грамотный специалист. Однако для многих семей и детей этот формат связан с дополнительными трудностями: техническим стрессом, повышенной нагрузкой на родителей и снижением мотивации у ребёнка. В целом комфорт зависит от индивидуальных особенностей семьи, возраста ребёнка и качества организации занятий.

3. В плане мгновенной реакции и наблюдения за нюансами очный формат превосходит дистанционный. Однако при грамотной организации дистанционной работы (использование видеозаписей, регулярная обратная связь с родителями) индивидуальный подход может быть реализован достаточно качественно.

Библиографический список

1. Волженина Н.В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения: учебное пособие. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2008. 59 с.
2. Ефимова О.В. Работа логопеда в дистанционном формате: опыт, проблемы, перспективы // General question of world science : Collection of Scientific Papers based on the results of an XIX international scientific conference, Vienna, 15 января 2023 года. Vienna: General question of world science, 2023. С. 4-7. DOI 10.18411/gqws-01-2023-01. EDN HVIXZH.
3. Чугунова А.Н., Орлова О.С. Специфика дистанционной работы логопеда с детьми раннего возраста // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2025. Т. 19. № 4. С. 164-180. DOI 10.24412/2076-9121-2025-4-164-180. EDN OYJJEM.
4. Федеральный Закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». URL : <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/st-13.php> (дата обращения: 10.04.2026).

ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

FORMATION OF PREPOSITIONAL-CASE CONSTRUCTIONS IN SPEECH THERAPY WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

В.С. Фролова

V.S. Frolova

Предложно-падежные конструкции в онтогенезе, общее недоразвитие речи, дошкольники.
В данной статье описываются методы коррекционно-логопедической работы, которая направлена на формирование предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Выявлена и структурирована последовательность необходимых этапов в работе логопеда.

Prepositional-case constructions during ontogenesis, general speech underdevelopment, preschoolers.
This article examines methods of speech therapy aimed at developing prepositional-case constructions in preschoolers with general speech underdevelopment. The sequence of prepositional-case construction formation during ontogenesis is examined.

В результате общего недоразвития речи у детей можно отметить проблемы с формированием предложно-падежных конструкций. У некоторых детей проявляются трудности с оптико-пространственными представлениями, что ведет к проблемам формирования предложно-падежных конструкций. Определенные пространственные представления дети осваивают только в ходе специального логопедического воздействия. Также, у таких детей есть трудности в понимании предлогов и падежей, отражающих пространственные отношения.

Целью статьи является важность формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, как предпосылки к успешному освоению программы коррекционной работы и дальнейшему обучению ребенка в школе.

В своей работе С.Н. Шаховская пишет о том, что дети с ОНР могут употреблять предлоги без верной падежной конструкции или употребляют предлоги с неправильным падежом. [4, с.19] Также у детей дошкольного возраста с ОНР возникают проблемы с пространственными предлогами.

На основе трудов А.Н. Гвоздева, была составлена таблица 1: «Нормальное развитие детской речи». В своих трудах А.Н. Гвоздев выделил важные периоды усвоения грамматической структуры предложения. [1, с.176-178]

**Нормальное развитие детской речи
при формировании предложно падежных конструкций**

Возраст	1 период		2 период			3 период
	1г.3мес.- 1г.8мес	1г.8мес.- 1г.10мес	1г.10мес. – 2г.1мес	2г.1мес- 2г.6мес	2г 6мес -3г	3 – 7 лет
Этап	Одноком- понентные предло- жения	Много- словные предло- жения	Первые формы сло- ва	Навык слово- изменения	Предлоги с падежами	Правила применяют- ся к незнако- мым словам

Работа с предложно-падежными конструкциями выступает не только инструментом коррекции речи, но и элементом логопедического воздействия, которое включает изучение местонахождения предмета, место действия и направление.

Предложно-падежные конструкции имеют важное значение при формировании грамматического строя речи у детей с ОНР. Устранение трудностей в их употреблении требует комплексного и персонализированного подхода, включающего методику логопеда. Под методикой логопеда в данной статье мы рассматриваем дидактические игры, направленные на развитие навыка правильного употребления предложно-падежных конструкций. Данную методику нельзя разрабатывать без опоры на сформулированные принципы ведущих ученых (Л.С. Выгодский, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина, С.Н. Цейтлин, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.). Методика должна включать работу над формированием словоизменения, упражнения на усвоение и формирование предложно-падежных конструкций, что включает в себя формы косвенных падежей, а также сложные морфологические закономерности.

Логопедическая методика должна соответствовать онтогенетическому принципу. Сначала изучаются предлоги более простые к усвоению, далее добавляем более сложные. [2, с.310]

Необходимо понимать, что предлоги надо использовать с падежными конструкциями.

Логопедическая работа по формированию предложно-падежных конструкций заключается в правильно подобранных дидактических материалах. У ребенка формируется представление предложно-падежных конструкций, благодаря грамотно подобранной методике в игровой форме. Логопед не только учит ребенка запоминать предложно-падежные конструкции, но и формирует у него оптические представления, а также развивает мышление.

Важно, чтобы ребенок умел определять какой предлог относится к какому падежу. Так как предлоги могут быть разные по значению, в зависимости от того, какой падеж будет применен.

Таким образом, логопедическая работа по формированию предложно-падежных конструкций должна включать в себя: работу над пространственным представлением, понимание предложно-падежных конструкций, употребление предложно-падежных конструкций, формирование пространственной ориентировки. [3, с.144]

В дошкольном возрасте очень важно сделать упор на раннюю диагностику нарушения речи у детей. Вовремя выявить проблемы у ребенка, провести логопедическое воздействие, подобрать правильную методику, а также произвести коррекционные мероприятия. Данные мероприятия помогут предотвратить проблемы в будущем и подготовить ребенка к освоению школьной программы.

Библиографический список

1. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. 1. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1949. 267 с.
2. Логопедия. Теория и практика: учебник / под редакцией Т.Б. Филичевой. 3-е изд., испр. и доп. М.: Эксмо, 2021. 604 с.
3. Филичева Т.Б., Чевелёва Н.А., Г.В. Чиркина Г.В. Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989. 223 с. URL: <https://pedlib.ru/Books/2/0032/index.shtml>свободный (дата обращения: 13.04.2026).
4. Шаховская С.Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией // Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.00. Москва, 1964. 19 с.

Раздел II.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

TO THE PROBLEM OF STUDYING THE EMOTIONAL-PERSONAL SPHERE IN ADOLESCENCE

С.В. Баландинская

S.V. Balandinskaya

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

Эмоционально-личностная сфера, эмоции, эмоциональные состояния, эмоциональное поведение, подростковый возраст.

В статье рассматривается проблема изучения эмоционально-личностной сферы в подростковом возрасте как одной из важнейших сторон психического развития. Раскрывается необходимость целенаправленного психологического сопровождения в оформлении эмоционально-личностной сферы подростков.

Emotional-personal sphere, emotions, emotional states, emotional behavior, adolescence.

The article examines the problem of studying the emotional-personal sphere in adolescence as one of the most important aspects of mental development. The need for targeted psychological support in the design of the emotional and personal sphere of adolescents is revealed.

Эмоционально-личностная сфера в подростковом возрасте представляет собой одну из актуальных проблем в современной психологии. Подростковый возраст является ярким, динамичным в личностном развитии, а также характеризуется бурными изменениями в анатомии и физиологии подростка. Это очень важный этап в психосоциальном развитии ребенка, определяющий психологические особенности подросткового поведения.

Данный возрастной период характеризуется интенсивным становлением структурных звеньев самосознания, самооценки и личностных характеристик, опосредованных центральными линиями развития интимно-личностного общения со сверстниками. Стремительно нарастающие изменения в психофизическом, гормональном и психологическом планах – всецело определяют сенситивные и, вместе с тем, критические изменения в структурных компонентах личности подростков. Становление эмоционально-личностной сферы в этом возрасте характеризуется импульсивностью, реактивностью, нестабильностью и частой сменой настроения, а также повышенной утомляемостью и раздражительностью. Важно понимать, что эти проявления являются естественной частью подросткового возраста, обусловленные перестройками в психике и организме, и по мере созревания личности и стабилизации эмоционального состояния они должны смягчиться.

Подростковый возраст называют переходным и критичным, но именно в этот период взросления формируются черты характера и основные модели межличностного поведения. Интенсивно происходящие изменения в структуре личности и сознания в данный возрастной период определяют необходимость целенаправленного психологического сопровождения в оформлении эмоционально-личностной сферы подростков. Актуальность исследования обусловлена важными факторами, такими как формирование гармоничной личности, улучшение психологического здоровья и социальных взаимодействий. Нарушения в эмоционально-личностной сфере могут привести к ухудшению качества жизни и стать причиной различных психоэмоциональных расстройств.

Проблемой изучения эмоционально-личностной сферы занимались такие ученые как: Л.С. Выготский (1921), К. Изард (2006), Е.П. Ильин (2001), К.Г. Ланге (1885), Е.Д. Хомская (1992) и другие. В трудах исследователей отмечается важность и, одновременно, малая разработанность данной проблемы. Сохраняются трудности в понимании феноменологии изучаемого явления, его структуры, механизмов и свойств.

Е.Д. Хомская (1992) полагала, что эмоционально-личностная сфера охватывает различные эмоциональные явления, включая эмоциональные реакции, состояния и личностные качества, связанные с эмоциями. К эмоционально-личностным качествам относятся индивидуальные характеристики человека, отражающие его эмоциональные особенности, такие как оптимизм, пессимизм, трусость, смелость и агрессивность.

Р.У. Липер (1948) и О.Х. Маурер (1960) подчеркивали важность эмоций в поведении людей. В работах авторов указывалось, что эмоции представляют собой важные регуляторы поведения. О.Х. Маурер (1960) считал, что эмоции являются ключевыми факторами в изменении поведения, называемые «научением» [3].

В эмоциональной сфере принято выделять эмоции, чувства (высшие эмоции), аффекты, а также эмоциональные состояния, такие как стресс, фрустрация, настроение и др. [4]. В отличие от эмоций, чувства связаны с потребностями, возникшими при эволюции человечества. В основе чувств лежат духовные потребности человека, связанные с отношениями между людьми.

А.Н. Леонтьев (1971) отмечает, что эмоции служат отражением оценочного и личностного отношения к текущим или возможным ситуациям, к собственной деятельности и к своей личности. В работе Б.И. Додонова (1978) раскрывается роль эмоций как ценности определяющей направление личности. В трудах ученых указывается, что эмоциональные процессы отвечают за регуляцию и управление деятельностью и отображают важность событий.

Исследователи всегда проявляли интерес к процессу становления эмоциональной сферы в детском и подростковом возрасте. Отмечали важность данного аспекта в когнитивном, личностном, мотивационном и общем психическом развитии. Обзор литературы показывает, что эмоциональная сфера – это сложная психофизиологическая система, состоящая из взаимосвязанных компонентов, влияющих друг на друга и образующих систему общих психологических ресурсов.

Эмоции, которые переживают подростки, могут либо способствовать развитию открытого доверительного взаимодействия, либо стать препятствием в гармоничном общении, вызывая недопонимание и конфликтные ситуации, влияя на качество межличностных отношений. В некоторых случаях неконтролируемые изменения подросткового возраста могут вызвать нарушения личности и поведения. В этом случае очень важно своевременно выявлять зарождающиеся проблемы, оперативно корректировать развитие эмоциональной сферы подростков, оказывать им поддержку в формировании позитивных отношений с окружающими.

Несмотря на то, что в подростковом возрасте возникают определённые сложности, современные исследования свидетельствуют, что благополучное разрешение критических изменений сопровождается качественными положительными изменениями в структуре самосознания, самооценки, мотивационно-потребностной сферы; развитием ценностно-смысловых образований личности и аффилиативных взаимодействий. Разработка психологических программ сопровождения в развитии эмоционально-личностной сферы подростков позволит нивелировать трудности подросткового кризиса, а также снизить риск возникновения отклонений в эмоционально-поведенческой сфере [2].

На основании современного состояния изучения проблемы исследования, можно выделить ряд факторов, влияющих на развитие эмоционально-личностной сферы в подростковом возрасте: социальная среда, процессы обучения и воспитания, психофизиологические особенности, культурные нормы, традиции и ценности. Эмоционально-личностная сфера представляет собой целостную интегративную структуру, на состояние которой влияют множество аспектов: познавательные процессы, волевая регуляция, межличностное взаимодействие [1]. Сложные интегративные взаимосвязи данных аспектов обеспечивают целостность и гармоничность развития эмоционально-личностной сферы в подростковом возрасте.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю. Предпосылки и перспективы исследования механизмов управления эмоциональным реагированием школьников в контексте компетентного подхода // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования, 2023. Т. 12. № 7А. С. 122-134. DOI: 10.34670/AR.2023.82.58.014
2. Верхотурова Н.Ю. Эмоциональная компетентность школьников: проблемы и перспективы исследования в условиях компетентностно-ориентированной парадигмы // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования, 2024. Т. 13. № 9А. С. 132-146.
3. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2012. 464 с. ISBN 978-5-314-00067-0.
4. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2004. 288 с.

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

STUDY OF SCHOOL ANXIETY OF YOUNGER ADOLESCENTS

М.Н. Волкова

M.N. Volkova

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

Школьная тревожность, тревога, младший подростковый возраст, показатели школьной тревожности, стресс.

В статье представлены результаты эмпирического исследования школьной тревожности учащихся младшего подросткового возраста (11-12 лет). Результаты диагностики позволяют сделать вывод, что более половины учеников класса имеют уровень школьной тревожности выше нормы, что требует своевременной коррекции. Определены направления психокоррекционных мероприятий по снижению школьной тревожности младших подростков.

School anxiety, early adolescence, indicators of school anxiety.

The article presents the results of an empirical study of the level of school anxiety among students of early adolescence (11-12 years old). The diagnostic results suggest that more than half of the students in the class have a higher-than-normal level of school anxiety, which requires timely correction. The article identifies the areas of psychocorrectional measures to reduce the school anxiety of young adolescents.

Переход учащегося из начальной школы в среднее звено является довольно стрессовым периодом в его школьной жизни. Смена образовательной среды, новые требования и модель поведения, усиление конкуренции и ответственности, а также возрастные изменения эмоциональной сферы младших подростков – всё это может оказывать психологическое давление и провоцировать рост школьной тревожности.

Несмотря на высокую распространенность данного факта, в психолого-педагогической практике наблюдается отсутствие своевременной диагностики, психологической помощи и сопровождения учащихся, имеющих высокий уровень школьной тревожности [1, 2].

Всё это определяет актуальность эмпирического исследования школьной тревожности учащихся младшего подросткового возраста.

В нашем исследовании приняли участие 20 учащихся 5 класса (11 лет) Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Решотинская средняя школа №10 им. В.В. Женченко».

Мы использовали тесты: Тест школьной тревожности Филлипса (1995 г.); Опросник явной тревожности СМАС, перевод и адаптация А.М. Прихожан (2000 г.); «Рисунок человека» К. Махвер (1996 г.).

Данные методики помогают выявить уровень школьной тревожности, её основные показатели, что в совокупности повышает полноту и достоверность нашего исследования [3, 4, 5].

Результаты «Теста школьной тревожности Филлипса» показали, что 45 % учащихся 5 класса имеют низкий уровень тревожности. Повышенный уровень тревожности выявлен у 50 %, а высокий у 5 % учащихся в классе. Наиболее высокие значения школьной тревожности имели показатели: общая тревожность, страх проверки знаний, страх самовыражения. Это говорит о том, что у данных детей школа воспринимается в целом как эмоционально небезопасная среда. Дети ощущают напряженность всё время, во всех ситуациях, связанных со школой. А наиболее стрессовыми являются контрольные, самостоятельные или другие варианты проверочных работ академических знаний учеников, а также ситуации. Большой страх у детей вызывают публичные выступления перед классом, учителями и школой.

Средние значения выявлены по показателям: фрустрация потребности в достижении успеха (81 % школьников) и страхи в отношениях с учителями (72 % школьников). Данные показатели имеют «второстепенное» отношение, но тем ни менее влияют на самочувствие учеников. Около половины класса не верят в свой успех, в связи с этим избегают и боятся школьных мероприятий. У детей наблюдается страх авторитарной фигуры взрослого, которая оценивает, критикует хвалит и поощряет.

Результаты «Опросника явной тревожности SMAS» показал, что 35 % (7 учеников) имеют нормальный уровень тревожности, несколько повышенный уровень тревожности имеют 35 % учащихся, у 20 % выявлен явно повышенный уровень тревожности и 10 % подростков имеют очень высокий уровень тревожности.

Показатель общего беспокойства и страхов в школе выявлены у 72 % младших подростков. Учащиеся данной категории ощущают беспокойство продолжительное время, им сложно сконцентрировать внимание при беспокойстве, сохранять спокойствие, также они имеют склонность к навязчивым мыслям («додумывать» ситуацию до пессимистичного финала).

Страх конкуренции, публичного сравнения и несоответствия другим или их ожиданиям выявлен у 100 % младших подростков. Все тревожные учащиеся демонстрируют сниженную мотивацию по отношению к достижению успеха, уверенность в себе и своих силах, низкую самооценку.

Показатель «межличностное напряжение» выявлен у 90 % учеников. Это говорит о том, что подавляющее большинство испытывает трудности в социальных контактах и опасаются осуждения со стороны окружающих, но открытого конфликта в данном классе не наблюдается. Данные дети чувствуют напряжение в ситуациях проявления индивидуальности и стараются их избегать.

Для выявления глубинных переживаний использовалась проективная методика «Рисунок человека». Анализ рисунков проводился по следующим параметрам: размер и расположение фигуры говорит об уверенности и самооценке личности. Так, у 72 % учеников изображена маленькая фигура относительно листа,

что определяет неуверенность школьника в себе и своих силах. Ее смещение от центра к низу или в левую сторону свидетельствует о личности, которая больше сконцентрирована на себе, своих переживаниях. Такой школьник может длительное время заикливаться на своих ошибках в прошлом, что мешает ему в настоящем.

Характер линии: её нажим, прерывистость, штриховка и наличие исправлений выявляют внутреннее напряжение и беспокойство ребенка. Данный характер линий отмечен в 81 % детей. Встречались, также, еле заметные линии, свидетельствующие о робости и застенчивости детей, которые боятся себя проявить в деятельности (учебе).

Так же мы отметили, что в рисунках детей уделяется особое внимание к какой-либо зоне рисунка, её детализация или прорисовка, что указывает на обеспокоенность ребенка в определенной сфере. Например, большая голова относительно тела или изображение только портретной зоны указывает на переживание в интеллектуальной сфере (в рисунках 45 % детей); детализация зоны груди, выделение средней линии – эмоциональная лабильность, закрытость (выявлено у 72 %); схематичное изображение рук или изображение рук за спиной – трудности в социальной сфере (у 81 % детей).

Проведенное эмпирическое исследование выявило, что большая часть учащихся 5 класса имеет уровень тревожности выше нормы. По результатам данной диагностики были определены следующие особенности проявления школьной тревожности: отмечается общее чувство тревожности в школе, страх проверки знаний и публичного сравнения, неуверенность в себе и своих силах, сниженная самооценка, переживание социального стресса, что, безусловно, требует психологической коррекции школьной тревожности учащихся младшего подросткового возраста.

Следующим этапом нашей работы будет психологическая коррекция школьной тревожности учащихся младшего подросткового возраста, где основными направлениями работы будут: снижение психоэмоционального напряжения и развитие навыков саморегуляции, работа с личностными страхами, связанными со школой, повышение самооценки, что поможет школьникам в адаптации и будет способствовать гармоничному развитию личности.

Библиографический список

1. Гурьянова Т.А. Психологическая служба в образовании: работа педагога-психолога с обучающимися. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2024. 177 с. ISBN: 978-5-907487-64
2. Данилова Н.Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний. М.: Моск. ун-т, 2020. 170 с.
3. Маховер К. Проективный рисунок человека. М.: Смысл, 2003. 154 с.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. 304 с.
5. Римский Р.Р., Римская С.А. Алиманах психологических тестов. М.: КСП, 1995. 400 с.

НАБЛЮДЕНИЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ДОСТОВЕРНОСТИ МЕТОДА ОПРОСА ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ТЕМ

OBSERVATION AS A WAY TO INCREASE THE VALIDITY OF THE SURVEY METHOD IN THE STUDY OF SOCIALLY SIGNIFICANT TOPICS

А.А. Дрянных

A.A. Dryannykh

Научный руководитель Е.А. Черенева
Scientific adviser E.A. Chereneva

Фокус-группа, наблюдение, эмоционально-ориентированный подход, валидность, достоверность данных.

Применение метода опроса в фокус-группах при проведении психологического исследования взаимодействия человека с обществом имеет ряд ограничений. Эти влияния снижают достоверность данных, полученных методом простого опроса и без дополнительных методов не позволяют добиться требуемой валидности в исследовании. Эмоционально-ориентированный подход, реализованный через сочетание методов опроса и наблюдения, позволяет частично решить эту задачу.

Focus group survey, observation, emotionally-oriented approach, validity, and reliability of data.

The use of the focus group survey method in conducting a psychological study of human interaction with society has a number of limitations. These influences reduce the reliability of data obtained through simple surveys and do not allow for achieving the required validity in the study without additional methods. An emotionally-oriented approach, implemented through a combination of survey and observation methods, allows us to partially solve this problem.

В эмпирических исследованиях, часто применяемых в психологии и социологии при исследовании поведения людей в вопросах, имеющих высокую социальную значимость, ключевыми критериями качества полученных данных являются надежность и валидность [1]. Получаемые с помощью метода опроса стенограммы при объективизации ответов (в том числе на важные для участвующих темы) не учитывают индивидуальные особенности респондентов, невербальные аспекты взаимодействия в группе, «эффект интервьюера» [6,7].

На личностный контекст обращают внимание многие современные исследователи в психологи и социологи [2]. Эмоциональные реакции респондентов, выражаемые ими во время обсуждения важных социальных тем, детерминируют возникновение систематических ошибок в эмпирических данных, при этом алгоритмы и процедуры учета этой составляющей до сих пор отсутствуют [3]. Наше наблюдение хоть и являлось по форме невключенным (дистантным) так как наблюдатель, в отличие от модератора, находился по другую сторону зеркала

Гезелла (окна с односторонним зеркалом), но одновременно было и открытым (участники о наблюдении с помощью видео фиксации знали) [4].

Вопросы были разбиты на группы (таблица), особым образом по подтемам и в определенной последовательности.

Таблица

Подтемы, заявленные для интервью в фокус-группах с условными баллами актуальности для исследования

очередность	временной период минуты	подтема	условные баллы
1	0-30	«Знакомство»	3
2	30-60	«Пожилой» человек	5
3	60-80	«Комьюнити»	4
4	80-100	«Стратегия жизни»	5
5	100-120	Портал «Долголетие»	4

Каждой подтеме нами были присвоены условные балы актуальности (от 1 до 5 баллов). Перед исследованием стояла задача определения отношения представителей неформальных групп городских жителей к разным аспектам жизни людей старше 60 лет и наличия у них жизненной стратегии на следующий этап [5]. Так как эти вопросы часто поднимаются в прессе и средствами массовой информации, наиболее распространенные и конформные точки зрения известны и поэтому могли оказать негативное воздействие на конечный результат опроса, и в случае «прямой» оценки стенограммы привести к необъективным выводам [4].

Рабочая гипотеза, выдвигаемая нами перед исследованием: комбинированный подход (опрос и наблюдение) позволит нам оценить ответы на вопросы модератора одновременно со смысловой и с эмоционально-психологической точки зрения, так как методом наблюдения мы будем учитывать показатели невербальной информации и тональности во время коммуникации.

Тема «Знакомство» при кажущейся «нейтральности» ожидаемо не вызвало эмоциональной вовлеченности, а на невербальном уровне присутствовали все признаки «Закрытости». Мы видим к 30 минутам спад «закрытости», Это состояние укрепилось в третьем периоде, так как тема комьюнити им актуальна. И это состояние продержалось до следующей важной для нас подтемы «Стратегия жизни» (рисунок).

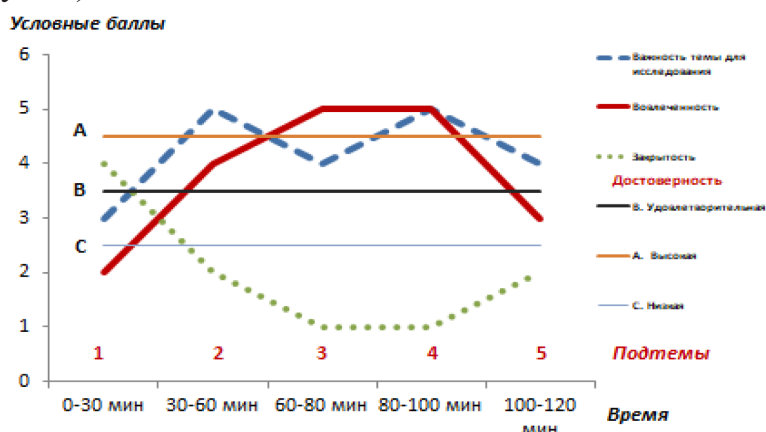


Рисунок. Соотношения периода, актуальности подтемы и эмоциональной динамики группы к достоверности исследования

Эмоциональные показатели (высокая «включенность» и низкая «закрытость»), несмотря на продолжительность интервью к этому времени 80-100 минут, так же свидетельствуют о высоком уровне доверия к ответам на обсуждаемые в это время вопросы. Далее эмоциональная составляющая поведения резко истощилась, но и тема была скорее информационной и не несла высокой смысловой нагрузки.

Уровень достоверности при интерпретации исследования благодаря использованию комбинации опрос-наблюдение был «высоким» в 70 %, и еще в 15 % – «удовлетворительным», что позволяет нам считать выдвигаемую перед этим исследованием гипотезу заслуживающей дальнейшего изучения. Несмотря на высокую вероятность «формального» отношения информанта к участию в интервью, когда затрагиваются социально-значимые вопросы, имеющие устоявшуюся конформную позицию – именно наблюдение позволяет выявить «шаблонность» и «неискренность» ответов и внести нужную коррекцию при интерпретации результатов исследования.

Библиографический список

1. Бусаргина Н. Качественные и количественные методы исследований в психологии: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2026. 423 с.
2. Гончаренко Е.В. Жесты закрытия в психологии лжи // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 89-96.
3. Ларина Т.И. Эмоционально ориентированный подход в эмпирических социологических исследованиях: 5.4.1 : автореф. дис. ... д-ра социол. наук / Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы». Москва, 2025. 37 с.
4. Подольский А.И., Ермолаева М.В., Шоркина Н.А. Пожилой человек как субъект изучения, поддержки и общения. М.: Высшая школа экономики, 2022. 176 с.
5. Шмакова Г.Р., Родиков А.С. Использование метода наблюдения в изучении практики социально-бытовой реабилитации пожилых граждан // В сборнике: XXVI Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета. Нижневартовск, 2024. С. 312-316.
6. Allport F.H. The influence of the group upon association and thought // Journal of Experimental Psychology. 1920. Vol. 3. № 3. P. 159-182.
7. Barchard K.A. Seven components potentially related to emotional intelligence. 2021. URL: <https://ipip.ori.org/newEmotionalIntelligenceKey.htm> (дата обращения: 24.03.2026).

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛЮДЕЙ С ОВЗ НА РЕАБИЛИТАЦИИ

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PEOPLE WITH DISABILITIES IN REHABILITATION

Г.В. Книга

G.V. Kniga

Научный руководитель **А.В. Чистохина**
Scientific adviser A.V. Chistokhina

Реабилитация, психологическая поддержка, люди с ОВЗ.

В статье подробно описана важность психологической поддержки людей с ОВЗ в процессе реабилитации. Рассмотрены различные системы методов в рамках данной темы. Изучены отечественные исследования для более подробного анализа теоретической базы.

Rehabilitation, psychological support, people with disabilities.

This article describes in detail the importance of psychological support for people with disabilities during the rehabilitation process. Various systems of methods within this framework are examined. Russian studies are reviewed for a more detailed analysis of the theoretical framework.

Согласно Федеральному закону [5, с. 9-11] у людей с инвалидностью и особыми возможностями здоровья, далее в тексте – ОВЗ, есть неотъемлемое право на реабилитацию, которая впоследствии должна закончиться приспособлением индивида к комфортной жизнедеятельности. В свою очередь, прийти к максимальному достижению результатов нельзя без психологического аспекта.

Не смотря на то, что вопросам реабилитации посвящается немало научных работ (на данный момент за 2026 год по запросу «реабилитация» уже опубликовано порядка пятисот материалов в научной электронной библиотеке elibrary), в настоящее время не удалось найти публикаций, затрагивающих важность психологической поддержки. Однако прежде чем углубиться в содержание проблемы, ознакомимся с основными понятиями, закрепленными в Федеральном законе.

Лица с ОВЗ – это люди, которые имеют какие либо недостатки в развитии, их статус подтвержден ПМПК и особенности здоровья не позволяют полноценно обустроить жизнедеятельность без создания специальных условий. Они испытывают значительные преграды на физическом, психологическом и социальном уровнях.

Реабилитация таких людей представляет собой многоаспектный процесс, нацеленный на восстановление или оптимизацию их функциональных

способностей и общего уровня благополучия [1, с. 3; 2, с. 34]. Неотъемлемой частью данного процесса является психологическая поддержка, способствующая преодолению внутренних ограничений, стимулированию мотивации и достижению стабильных результатов в восстановлении.

Психологическая поддержка – это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности. Сущность психологической поддержки заключается в преобразованиях, затрагивающих личность.

Во многих статьях рассматриваются методы психологической поддержки для конкретной группы лиц, имеющих общее заболевание и проживающих в одной местности. Разумеется, стоит учитывать индивидуальные особенности каждого, возраст, пол и прочие характеристики. Психологическую коррекцию стоит рассматривать ситуативно, а так же важно отличать от психологической поддержки в том, что это более обширное понятие.

Рассмотрим подробнее, что включает в себя понятие психологической поддержки. Выделяют как индивидуальные формы ее оказания, так и групповые. Если первые акцентируются на индивидуальной программе поддержки и особенностях конкретной личности, то вторые помогают человеку с ОВЗ понять принадлежность к определенной группе людей и получить поддержку от людей, похожих на себя. Выбор психотерапевтических подходов осуществляется персонализировано, принимая во внимание множество особенностей индивида.

Психологическая поддержка оказывает всестороннюю помощь людям с ОВЗ, чтобы они могли успешно приспособиться к новым условиям и значительно улучшить свою жизнь. Одна из первостепенных задач – помочь им принять свою изменившуюся реальность [3, с. 27]. Люди с ОВЗ часто сталкиваются с серьезными психологическими вызовами, вызванными изменениями в их физическом состоянии, здоровье или социальном положении. Психологическая поддержка помогает им переосмыслить свое состояние, уменьшить тревогу и внутреннее сопротивление, способствуя принятию ситуации и формированию более оптимистичного взгляда.

Помимо этого, важной целью является повышение общего уровня комфорта и психологического благополучия. Это достигается путем развития навыков управления стрессом, саморегуляции и укрепления веры в собственные силы. Такие меры помогают снизить уровень стресса и беспокойства, усилить внутренние ресурсы человека и дать ему ощущение контроля над собственной жизнью. В результате улучшается эмоциональное состояние и возрастает степень независимости.

Ключевым направлением реабилитационной работы является содействие социальной интеграции. Психологи работают над тем, чтобы люди с ОВЗ чувствовали себя уверенно, мотивируя их к активному участию в общественной, экономической и семейной жизни. Обучение навыкам общения и адаптации в социуме позволяет им легче взаимодействовать с окружающими, участвовать в различных видах деятельности и ощущать себя полноценными членами общества.

Наконец, психологическая поддержка направлена на развитие внутренних ресурсов человека. То есть она способствует укреплению самооценки, стимулирует к самостоятельности и активному развитию. Такой подход помогает людям с ОВЗ обрести внутреннюю стабильность, повысить уровень личностного роста и инициативности, что способствует их более полноценной и качественной жизни.

Исходя из всего вышесказанного, психологическая поддержка людей с ОВЗ в процессе реабилитации выходит за рамки простого дополнения к реабилитации; она является фундаментальным и незаменимым элементом, без которого процесс восстановления и полноценной интеграции человека с ограниченными возможностями здоровья в социум столкнётся с серьёзными препятствиями. Пациенты, интегрированные в комплексную систему психологической помощи, демонстрируют ускоренную адаптацию, снижение частоты депрессивных эпизодов, уменьшение уровня тревожности и, как следствие, более высокую эффективность в достижении реабилитационных целей. Отсутствие такой поддержки может привести к возникновению серьёзных внутренних препятствий, включая страх, депрессивные состояния, низкую самооценку и чувство безнадежности [4, с. 7]. Именно поэтому психологическая помощь занимает центральное место в системе реабилитации.

Библиографический список

1. Буренина И.А. Методологические основы современной реабилитации (клиническая лекция) // Вестник современной клинической медицины. 2008. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-sovremennoy-reabilitatsii-klinicheskaya-lektsiya> (дата обращения: 02.04.2026).
2. Зак Г.Г. Исторический анализ сущности понятия «Реабилитация» в системе специального образования // Специальное образование. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskiy-analiz-suschnosti-ponyatiya-reabilitatsiya-v-sisteme-spetsialnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 02.04.2026).
3. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ. М: Смысл, 2017. 79 с.
4. Сорокоумова Е.А., Васина Е.В. Диагностика депрессивных состояний у взрослых людей с ОВЗ // Коллекция гуманитарных исследований. 2023. №4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-depressivnyh-sostoyaniy-u-vzroslyh-lyudey-s-ovz> (дата обращения: 02.04.2026).
5. Федеральный закон от 24.11.1995 №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). URL: <https://base.garant.ru/10164504/> (дата обращения: 02.04.2026).

ЭМПАТИЯ ПЕДАГОГА: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, СТАДИИ РАЗВИТИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ВЫГОРАНИЯ

EMPATHY OF A TEACHER: PROFESSIONAL COMPETENCE, STAGES OF DEVELOPMENT AND PREVENTION OF BURNOUT

И.П. Колегов

I.P. Kolegov

Научный руководитель С.В. Шик
Scientific adviser S.V. Shik

Эмпатия, когнитивная эмпатия, аффективная эмпатия, педагогическая деятельность, выгорание.

Понятие эмпатии появилось в нашей жизни не так давно, хотя это было одним из основных качеств человека, которое позволяет нам совместно сосуществовать. В педагогической деятельности без осознанного владения эмпатией педагог может профессионально выгореть и в дальнейшем относиться к своей профессии формально, что, естественно, скажется на качестве обучения. В данной статье мы попытались выделить ключевые моменты формирования эмпатии и ее роль в педагогической деятельности.

Empathy, cognitive empathy, affective empathy, pedagogical activity, burnout.

The concept of empathy appeared in our lives not so long ago, although it was one of the main human qualities that allows us to co-exist. In pedagogical activity, without conscious possession of empathy, a teacher can lose professionally and continue to treat his profession formally, which, naturally, will affect the quality of education. In this article, we have tried to highlight the key points of empathy formation and its role in teaching.

Эмпатия-процесс восприятия чувственного и эмоционального состояния другого человека. Эмпатия несмотря на свою кажущуюся простоту, имеет непростую природу, только последние исследования в области изучения мозга человека приоткрыли для нас природу этого важного для человека явления. Эмпатия как способность понимать и/или чувствовать эмоции других рассматривается как многомерное понятие, состоящее как из аффективного, так и когнитивного компонентов (табл. 1) [2,3,4].

Таблица 1

Двухкомпонентная модель эмпатии

№	Компонент	Определение	Формулировка
1	Когнитивная эмпатия	Способность понимать внутреннее состояние другого человека, его мысли и намерения	Тенденция понимать или состояние понимания внутренних состояний других
2	Аффективная эмпатия	Способность эмоционально откликаться на состояние другого, разделять его чувства	Чувствование того же аффективного состояния, что и другой человек

Формирования эмпатии происходит с рождения. Мы можем рассмотреть стадии развития эмпатии по Мартину Хоффману (табл. 2).

Таблица 2

Стадии развития эмпатии по Мартину Хоффману

Стадия	Название	Возраст (приблизительно)	Ключевая характеристика
1	Глобальный эмпатический дистресс (Global Empathy)	Младенчество (0-1 год)	Ребенок еще не отделяет себя от других. Он «заражается» чужим страданием (например, плачет, слыша плач другого), реагируя как на собственное
2	Эгоцентрическая эмпатия (Egocentric Empathy)	Начало 2-го года жизни	Ребенок осознает, что страдает кто-то другой, но еще не может полностью встать на его место. Он пытается помочь, используя свои способы утешения (предлагает свою игрушку, даже если другому нужна еда)
3	Эмпатия к чувствам другого (Empathy for Another's Feelings)	2-3 года	Ребенок начинает понимать, что у других есть свои, отличные от его, чувства и желания. Он может предложить помощь, соответствующую реальной потребности другого
4	Эмпатия к общему состоянию другого (Empathy for Another's Life Condition)	Позднее детство / ранняя юность (с ~9 лет)	Подросток способен понять не только сиюминутную эмоцию, но и общее жизненное положение, судьбу другого человека или даже целой группы людей

Примечательно к педагогической деятельности, в дальнейшем человек учится быть рядом с другими людьми, понимать их состояния, чувства и эмоции и при этом не «заражаться» ими если того потребует ситуация помогать, не выгорая. Как отмечает К. Роджерс, эмпатия является одним из ключевых компонентов компетентности педагога наряду с конгруэнтностью и безусловным положительным принятием [5].

В современной педагогической психологии под педагогической эмпатией понимается способность учителя к осознанному сопереживанию текущему эмоциональному состоянию ученика без потери ощущения происхождения этого переживания. Эмпатия педагога способствует формированию эмоционально безопасной и учебно-результативной образовательной среды. Когда ученик чувствует, что его понимают и принимают, снижается уровень тревожности и повышается готовность к учебной деятельности. Когда учитель понимает эмоциональные состояния ученика, связанные с процессом обучения он может своевременно скорректировать педагогическое воздействие. Эмпатия в педагогике тесно связана с ценностным отношением к ученику. Как отмечает С. Дзеконьский (2021), эмпатия педагога основана на признании достоинства каждого ученика как личности [1]. Это предполагает:

1. Безусловное принятие ученика независимо от его академических успехов
2. Уважение к его уникальному жизненному опыту
3. Признание права на ошибку и несовершенство

Эмпатия играет фундаментальную роль в педагогической деятельности, выступая не просто как личностная черта, а как профессиональная компетенция, подлежащая целенаправленному развитию. Она обеспечивает:

1. Понимание индивидуальных особенностей и состояний учащихся
2. Создание эмоционально безопасной образовательной среды
3. Повышение эффективности обучения и воспитания
4. Профилактику профессионального выгорания педагогов

Развитие эмпатии у педагогов требует системного подхода, включающего теоретическую подготовку, практическое решение педагогических задач и рефлекссию собственного опыта. Развитая эмпатия при наличии навыков эмоциональной саморегуляции служит защитным фактором от профессионального выгорания. Способность понимать эмоции ученика, не «сливаясь» с ними, позволяет педагогу сохранять эмоциональные ресурсы.

Особого внимания заслуживает связь эмпатии с профессиональным выгоранием. Сама по себе высокая эмпатия не является прямой причиной выгорания, ключевым фактором риска выступает отсутствие навыков эмоциональной саморегуляции, собственные психологические травмы и не понимание собственных психологических границ. Баланс между развитой эмпатией и способностью не «сливаться» с эмоциями ученика служит надёжной профилактикой профессионального выгорания педагога.

Таким образом, целенаправленное развитие эмпатии у будущих и действующих педагогов (через анализ педагогических ситуаций, тренинги, рефлексивные практики) должно стать обязательным компонентом профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Дзеконский С. Достоинство человеческой личности в теории и практике воспитания в терминах Примаса Стефана Вышинского // Кардинал Стефан Вышинский. Путь жизни и папского служения. Варшава: Университет Кардинала Стефана Вышинского, 2021. С. 511-520. <https://cyberleninka.ru/article/n/kardinal-stefan-vyshinskiy-initsiator-i-kritik-vo-stochnoy-politiki-vatikana-1958-1978?ysclid=mp6zsf2db2842097368> (дата обращения 10.04.2026)
2. Дэвис М.Х. Измерение индивидуальных различий в эмпатии: доказательства применения многомерного подхода // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. Т. 44. № 1. С. 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113> (дата обращения 10.04.2026)
3. Кафф Б.М.П., Браун С.Дж., Тейлор Л., Ховат Д.Дж. Эмпатия: обзор концепции // Обзор эмоций. 2016. Т. 8. № 2. С. 144-153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466> (дата обращения 10.04.2026)
4. Клиффордсон К. Иерархическая структура эмпатии: пространственная организация и связь с социальным функционированием // Скандинавский журнал психологии. 2002. Т. 43. № 1. С. 49-59. (DOI): 10.1111/1467-9450.00268 <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00268> (дата обращения 10.04.2026)
5. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты. М.: МГУ, 1984. С. 235-237. https://pedlib.ru/Books/1/0333/1_0333-274.shtml?ysclid=mp6zuzpobj426174533 (дата обращения 10.04.2026)

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИЙ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

CONTEMPORARY RESEARCH ON BURNOUT SYNDROME AMONG SOCIAL PROFESSIONALS

Н.А. Кривопуст

N.A. Krivopust

Научный руководитель Е.А. Черенева
Scientific adviser E.A. Chereneva

Синдром эмоционального выгорания, специалисты социальной сферы, эмоциональное истощение, профилактика выгорания, факторы риска.

В представленной работе рассматривается проблематика синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у специалистов, занятых в социальной сфере. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований за период с 2015 по 2025 год выделены ключевые факторы риска, специфика проявления выгорания у специалистов. Показано, что частота встречаемости высоких уровней эмоционального истощения среди данных категорий достигает 35-60 % в зависимости от стажа и условий труда. Отдельное внимание уделено современным методикам диагностики (MBI, ОПИС) и программам профилактики, включающим супервизию, тренинги саморегуляции и организационные вмешательства. В работе также обсуждаются противоречия между отдельными исследовательскими группами относительно вклада личностных и средовых факторов.

Emotional burnout syndrome, social specialists, emotional exhaustion, burnout prevention, risk factors.

This paper examines the problem of emotional burnout syndrome (EBS) among professionals working in the social sector. Based on an analysis of domestic and international studies from 2015 to 2025, key risk factors and the specific manifestations of burnout in professionals are identified. It is shown that the incidence of high levels of emotional exhaustion among these categories reaches 35-60 %, depending on length of service and working conditions. Special attention is given to modern diagnostic methods (MBI, OPIS) and prevention programs, including supervision, self-regulation training, and organizational interventions. The paper also discusses contradictions between individual research groups regarding the contribution of personal and environmental factors.

Проблема истощения психологических ресурсов у людей, чья деятельность связана с интенсивным межличностным взаимодействием, приобрела особую остроту в последнее десятилетие. Специалисты социальной сферы ежедневно сталкиваются с высоким уровнем стресса, эмоциональной нагрузкой и необходимостью проявлять эмпатию в сложных, зачастую кризисных ситуациях. Именно в этих профессиях синдром эмоционального выгорания (СЭВ)

фиксируется с наибольшей регулярностью [7]. Согласно классической модели К. Маслач и С. Джексон, выгорание представляет собой трехкомпонентную структуру: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция личных достижений. В современных исследованиях этот подход дополняется организационными и средовыми переменными.

Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в России и за рубежом наблюдается дефицит квалифицированных кадров в социальных службах и образовании. Во-вторых, последствия СЭВ сказываются не только на самом работнике, но и на качестве предоставляемых услуг, что напрямую влияет на благополучие клиентов [4]. В-третьих, пандемия COVID-19 и последовавшие за ней экономические и социальные потрясения существенно увеличили нагрузку на «помогающие» профессии.

Цель данной работы – систематизировать современные научные данные о распространенности, детерминантах и способах коррекции синдрома эмоционального выгорания у специалистов социальной сферы, а также выявить наиболее перспективные направления профилактики.

Метааналитические работы, охватывающие более 50 тыс. респондентов из разных стран, показывают, что среди педагогов доля лиц с высоким уровнем эмоционального истощения варьируется от 25 % до 44 %. Интересно, что динамика нарастания симптомов неравномерна. Был описан эффект «эмоционального слома», наступающий у учителей после 5-7 лет стажа. Современные лонгитюдные исследования подтверждают эту закономерность: первые признаки истощения появляются уже на 2-3 году работы, однако пик приходится именно на интервал 5-8 лет. После 15 лет стажа у части специалистов наблюдается так называемая «адаптивная компенсация» – снижение уровня деперсонализации за счет выработки защитных механизмов, хотя эмоциональное истощение может оставаться высоким [5].

Зарубежные коллеги приводят схожие цифры. В исследовании, проведенном в Нидерландах среди 1200 социальных работников, 39 % респондентов набрали баллы выше клинического порога по шкале «эмоциональное истощение». При этом у молодых специалистов (до 30 лет) чаще диагностировалась редукция личных достижений – чувство, что они не справляются с работой, несмотря на объективные успехи.

В литературе традиционно выделяют три группы факторов, провоцирующих выгорание: индивидуально-психологические (тип личности, локус контроля, копинг-стратегии), содержательно-деятельностные (интенсивность контактов, эмоциональная нагрузка) и организационные (режим работы, поддержка руководства, вознаграждение) [6]. Данные последних лет показывают, что именно организационные переменные вносят наибольший вклад – до 40-50 % дисперсии уровня выгорания.

Ключевые факторы, подтвержденные в исследованиях 2018-2024 годов: высокая эмоциональная требовательность при низкой автономии в принятии решений (коэффициент корреляции $r=0.52$, $p<0.01$); недостаток социальной

поддержки со стороны коллег и администрации ($r=0.48$); несоответствие между затраченными усилиями и получаемым вознаграждением (как материальным, так и моральным); частые сверхурочные и нерегулярный график.

Индивидуальные черты, такие как нейротизм и перфекционизм, тоже повышают уязвимость. Однако, как показали результаты кластерного анализа на выборке из 340 учителей, даже при наличии предрасполагающих личностных характеристик выгорание не развивается, если организация обеспечивает адекватную обратную связь.

Анализируя литературу, нельзя не заметить ряд расхождений. Во-первых, разные авторы по-разному трактуют границы «социальной сферы».

Во-вторых, разнятся данные о гендерных различиях. Ряд исследований не находят значимых различий в общем уровне выгорания между мужчинами и женщинами в социальных профессиях.

В-третьих, дискуссионным остается вопрос о связи выгорания с трудовым стажем. Если классические работы описывали линейный рост выгорания с годами, то современные лонгитюдные данные указывают на нелинейную U-образную кривую: высокий уровень на первом году (адаптационный стресс), затем снижение к 3-4 году и новый пик к 7-8 году. Российские данные по педагогам коррекционных школ (С.В. Алехина, 2019) также подтверждают нелинейность, но с пиками на 2-й и 9-й год работы.

Практические выводы таковы. Эпизодические тренинги без изменения рабочей среды малоэффективны. Наиболее значимыми предикторами выступают организационные факторы: недостаток автономии, слабая поддержка руководства и дисбаланс «усилия-вознаграждение». Необходимы комплексные программы, сочетающие обучение сотрудников навыкам саморегуляции, регулярную супервизию, организационные изменения (гибкий график, снижение бюрократической нагрузки) и формирование поддерживающей корпоративной культуры.

Библиографический список

1. Балыкина О.С., Ерохина Н.М., Петухова Л.П. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности у представителей сферы образования // Ученые записки университета имени П.Ф.Лесгафта. 2013. № 11. С. 17-23.
2. Безносков С.П. Профессиональные деформации личности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2012. №3. С. 167-171.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филин, 1996. 472 с.
4. Брынских К.Г. Коррекция и профилактика синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов // Концепт. 2015. № 8. С. 26-30. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75134.htm> (дата обращения 02.04.2026).
5. Булыгина В.Г., Петелина А.С. Эмоциональное выгорание у специалистов общей и судебно-психиатрической практики (аналитический обзор) // Российский психиатрический журнал. 2013. № 6. С. 24-30.
6. Бухтояров О.В., Пономарев С.Б., Бурт А.А. Синдром эмоционального выгорания у сотрудников уголовно-исполнительной системы России // Вестник Уральской медицинской академической науки. 2017. № 14. С. 294-300.

СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE DEVELOPMENT OF SPATIAL REPRESENTATIONS AS A KEY FACTOR IN THE HARMONIOUS DEVELOPMENT OF YOUTH SCHOOL STUDENTS

М.Ю. Кутовая

M.Yu. Kutovaya

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

Пространственные представления, гармоничное развитие, коррекционное воздействие, младший школьный возраст.

В данной статье представлены результаты исследования взаимосвязи школьной успешности и гармоничного развития ребенка с достаточной сформированностью пространственных функций, отражающие то, что сформированность пространственных представлений закладывает основы для успешного обучения младших школьников и формирования полноценной личности.

Spatial representations, harmonious development, corrective influence, primary school age.

This article presents the results of a study on the relationship between school success and the harmonious development of a child with sufficient spatial functions, which reflects the fact that the development of spatial representations lays the foundation for successful learning in primary school and the formation of a well-rounded personality.

 ормирование пространственных функций – это сложный многоэтапный процесс онтогенеза ребенка. Понимание особенностей их развития, на основе научных знаний, позволяет установить взаимосвязь школьных трудностей с уровнем развития пространственных представлений у младших школьников как показателя дизгармоничного развития, посредством научного эксперимента.

Процесс формирования пространственных представлений основывается на развитии разных пространственных систем [3, с.158,160,162] и начинается с развития ориентации в схеме собственного тела, ориентации в пространстве, задавая вектор диагностической и коррекционной работе. Данная работа актуальна, ведь пространственные представления являются базисом для развития всех высших психических функций.

Целью исследования стало установление взаимосвязи уровня развития пространственных представлений младших школьников с наличием проблем в обучении и подтверждение того, что программа коррекционного воздействия

для развития пространственных представлений младших школьников способствует их развитию.

В исследовании приняло участие 40 детей, 20 из которых с выраженными учебными проблемами, в возрасте 8-9 лет, учащиеся во втором классе по основной образовательной программе.

Для диагностики уровня сформированности пространственных представлений использовались методики: Проба Хэда, кубики Коса, тест «копирование фигуры с поворотом на 180 градусов», тест «Рисунок объемной фигуры – стол».

По результатам исследования выявлено, что уровень сформированности пространственных представлений у детей, имеющих трудности в обучении значительно ниже, чем у детей не испытывающих таких проблем. Наглядно рассмотреть результаты пробы «Кубики Кооса» можно на диаграмме (Рис.1).

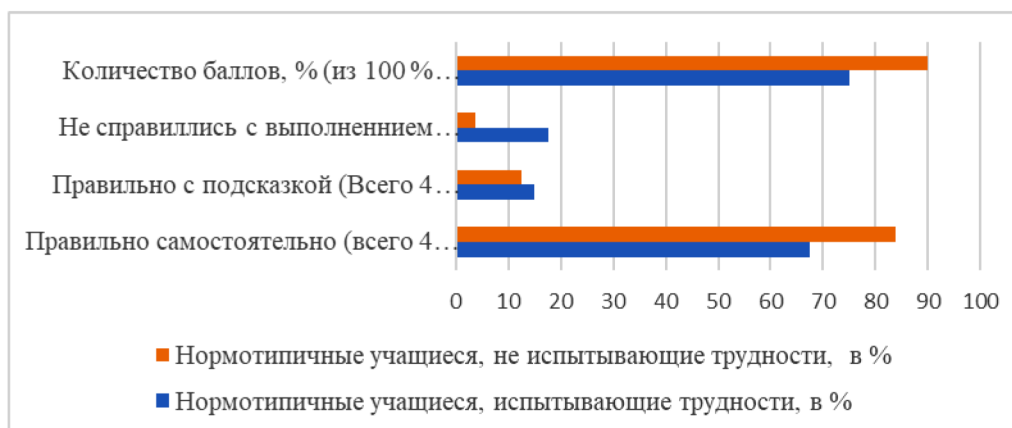


Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента, тест Кубики Кооса, в %

Выполнение пробы «правильно с подсказкой» лучше осуществили дети из группы испытывающих трудности (Рисунок 1), но при этом общий результат по группе по-прежнему лучше в группе успешных школьников (Рисунок 2).



Рис. 2. Сравнение контрольной и экспериментальной групп по общему количеству набранных баллов в тесте Кубики Кооса, %

Выполнение определенных проб детьми с трудностями лучше, чем отдельно взятыми детьми из группы успешных учеников объясняется, тем, что пространственные представления формируются поэтапно и представляют собой целую систему пространственных функций. Если одна функции уже достаточно сформировалась, а остальные нет, то совокупный результат по уровню сформированности пространственных представлений в целом все же будет низким.

Использование метода замещающего онтогенеза в качестве нейропсихологической технологии в программе коррекционного воздействия позволяет осуществлять развитие мозгового и нейропсихосоматического обеспечения психического онтогенеза ребенка [1,2,3].

Анализ данных формирующего эксперимента показал (Рис. 3), что уровень сформированности пространственных представлений в экспериментальной группе стал на 30 % выше, чем до коррекционного воздействия (Рис.4), а значит программа нейропсихологической коррекции оказала эффективное воздействие на уровень сформированности пространственных представлений, что важно для гармоничного развития ребенка в целом.

Таким образом, проведенное исследование показывает взаимосвязь сформированности пространственных представлений младших школьников с успешностью в обучении и то, что при помощи эффективной программы коррекции можно повысить уровень сформированности пространственных представлений младших школьников.

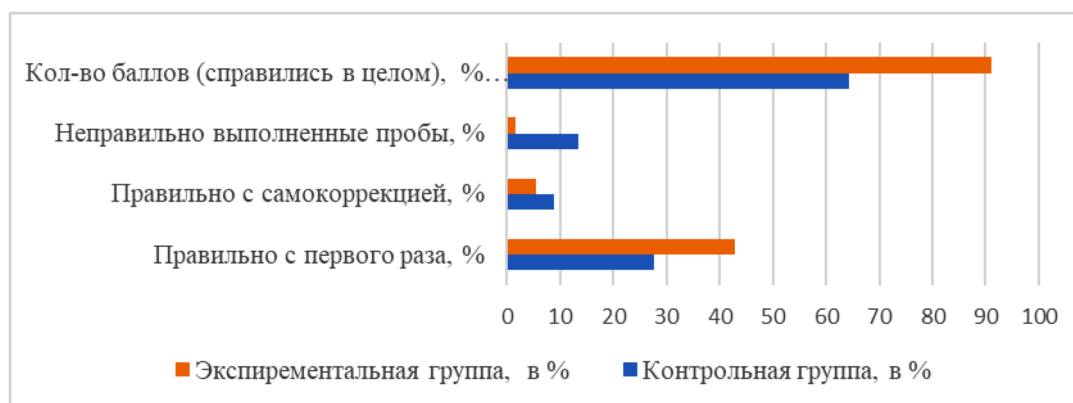


Рис. 3. Формирующий этап, проба Хэда, в %

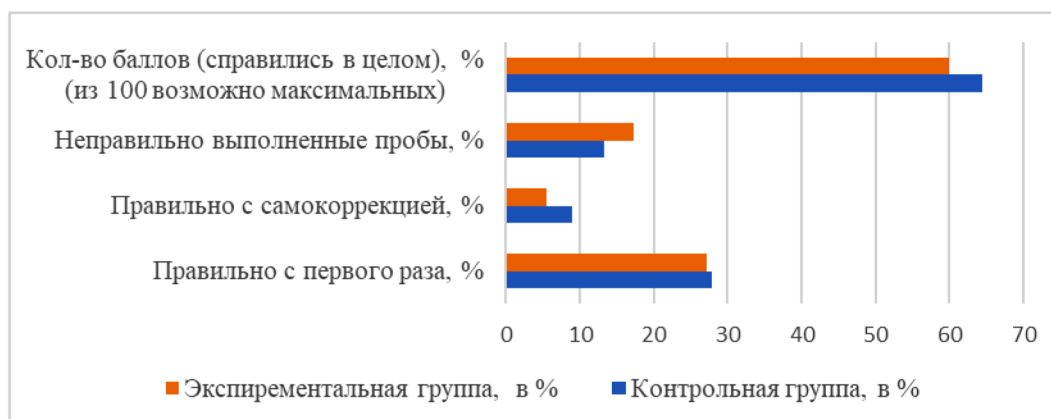


Рис. 4. Проба Хэда (до коррекционного воздействия), в %

Все это подтверждает важность и значимость работы по развитию пространственных представлений младших школьников, а также актуальность и необходимость исследований в данной научной области. Эффективная программа нейропсихологической коррекции пространственных представлений младших школьников будет способствовать гармоничному развитию детей, успешному

усвоению ими школьной учебной программы, а значит поможет сформировать гармоничную личность в целом.

Исследования в области развития пространственных представлений младших школьников позволяют расширить практический инструментарий для преодоления факторов, препятствующих полноценному формированию пространственных функций. Расширение методической базы с опорой на выявленные особенности обеспечит использование более точных и эффективных способов коррекционно-развивающего воздействия.

Библиографический список

1. Лисова Н.А. Основы детской нейропсихологии: учебное пособие. Краснояр. гос. пед. ун-т им В.П. Астафьева. Красноярск, 2024. 244 с.
2. Семаго Н.Я. СЗО Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие. М.: Айрис-пресс, 2007. 112 с.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. 12 изд. М.: Генезис, 2025. 474 с.

ОПОСРЕДОВАННАЯ ПАМЯТЬ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

MEDIATED MEMORY AS A PHENOMENON OF MODERN PSYCHOLOGY

П.А. Лопатина

P.A. Lopatina

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

Память; опосредованная память; высшие психические функции; мнемическая деятельность; произвольная регуляция

В статье анализируется память как базовый психический процесс и раскрывается сущность опосредованной памяти как одного из ключевых феноменов современной психологии. Рассматриваются современные теоретические подходы к изучению памяти, её структурно-функциональная организация и механизмы функционирования. Особое внимание уделяется характеристике опосредованного запоминания, его когнитивным механизмам и роли в развитии высших психических функций. Подчёркивается значимость опосредованной памяти в условиях цифровизации и усложнения информационной среды.

Memory; mediated memory; higher mental functions; mnemonic activity; voluntary regulation.

The article analyzes memory as a basic mental process and reveals the essence of mediated memory as one of the key phenomena of modern psychology. Contemporary theoretical approaches to the study of memory, its structural and functional organization, and mechanisms of functioning are considered. Particular attention is paid to the characteristics of mediated memorization, its cognitive mechanisms, and its role in the development of higher mental functions. The significance of mediated memory in the context of digitalization and the increasing complexity of the information environment is emphasized.

Память в современной психологической науке рассматривается как базовый психический процесс, обеспечивающий сохранение, преобразование и воспроизведение индивидуального опыта. Она выступает системообразующим компонентом познавательной деятельности, определяя возможности усвоения знаний, формирования умений и адаптации субъекта к условиям среды. Как отмечают В.А. Мунин и Е.С. Оленко, память представляет собой сложную многоуровневую систему, включающую процессы кодирования, хранения и извлечения информации [3].

Современные исследования демонстрируют, что память не является статичной системой, а характеризуется динамичностью и пластичностью. По мнению А.А. Созинова, мнемические процессы включают механизмы консолидации, реконсолидации и забывания, что отражает их непрерывную трансформацию

в зависимости от деятельности субъекта [4]. Указанные положения позволяют рассматривать память как активный процесс, интегрированный в структуру психической деятельности.

Существенный вклад в разработку структурных моделей памяти внесли представители когнитивной психологии. В частности, А. Бэддели рассматривает рабочую память как систему временного хранения и переработки информации, обеспечивающую реализацию сложных когнитивных операций [5]. При этом, как подчёркивает Н. Коуэн, рабочая память обладает ограниченной ёмкостью и тесно связана с механизмами внимания и когнитивного контроля [6].

Экспериментальные данные подтверждают реконструктивный характер памяти. Согласно исследованиям, воспроизведение информации зависит не только от условий её первоначального запоминания, но и от контекста актуализации, что обуславливает вариативность и возможные искажения мнемического материала.

Таким образом, память в современной психологии рассматривается как сложная, динамическая и функционально организованная система. Вместе с тем эффективность её функционирования в значительной степени определяется характером используемых субъектом способов запоминания.

В условиях усложнения информационной среды и увеличения когнитивной нагрузки непосредственные формы памяти оказываются недостаточными для обеспечения продуктивной мнемической деятельности. Это обуславливает необходимость обращения к более сложным механизмам организации запоминания, связанным с использованием вспомогательных средств и стратегий. В данном контексте особую значимость приобретает опосредованная память как форма мнемической деятельности, обеспечивающая осмысленное и произвольное запоминание.

Опосредованная память рассматривается как качественно особая форма мнемической деятельности, характеризующаяся использованием внешних и внутренних средств, обеспечивающих организацию и регуляцию процесса запоминания. В данном контексте опосредование выступает как универсальный механизм, обеспечивающий переход от непосредственных форм психической деятельности к произвольным и осознанным.

Сущностной характеристикой опосредованной памяти является включение в процесс запоминания специальных средств – знаков, символов, схем, вербальных и наглядных моделей. Указанные средства выполняют функцию структурирования информации, способствуя установлению смысловых связей и повышению эффективности её воспроизведения.

В отличие от непосредственной памяти, опосредованная память носит произвольный характер и предполагает активную позицию субъекта. Она включает осознание цели запоминания, выбор адекватных стратегий и целенаправленное использование вспомогательных средств. В процессе онтогенеза данные средства подвергаются интериоризации, трансформируясь во внутренние когнитивные механизмы.

Формирование опосредованной памяти тесно связано с развитием высших психических функций, в том числе мышления, речи и произвольного внимания. Использование знаково-символических средств обеспечивает переход к более высоким уровням организации познавательной деятельности и способствует развитию регуляторных процессов.

Эмпирические исследования подтверждают значимость опосредованной памяти для эффективного усвоения информации. Как отмечают Г.К. Антошечкина и Н.Ю. Верхотурова, использование мнемонических средств способствует повышению продуктивности запоминания и формированию произвольной регуляции познавательной деятельности [1].

В работе Н.Ю. Верхотуровой и В.А. Дик показано, что недостаточное развитие опосредованной памяти приводит к снижению эффективности обучения и затрудняет формирование познавательных стратегий [2]. Данные положения подчёркивают необходимость целенаправленного формирования опосредованных способов запоминания в образовательной практике.

Особую значимость проблема опосредованной памяти приобретает в условиях цифровизации современного общества. Современные информационные технологии выступают в качестве внешних средств хранения и обработки информации, расширяя возможности памяти, но одновременно трансформируя характер мнемической деятельности. Это обуславливает необходимость развития у человека навыков осознанного использования опосредованных стратегий.

Таким образом, опосредованная память представляет собой сложный психологический феномен, отражающий уровень развития высших психических функций и когнитивной регуляции. Её исследование имеет важное теоретическое значение для понимания механизмов функционирования памяти, а также практическое значение для разработки эффективных образовательных технологий.

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. С. 1-16. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/55PSMN622.pdf> (дата обращения: 21.04.2026).
2. Верхотурова Н.Ю., Дик В.А. Особенности опосредованной памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2025. Т. 14, № 8-1. С. 69-85. DOI: 10.34670/AR.2025.57.55.010.
3. Мунин В.А., Оленко Е.С. Теории механизмов формирования памяти // Психосоматические и интегративные исследования. 2022. Т. 8, № 2. URL: <https://pssr.pro/articles/371> (дата обращения: 21.04.2026).
4. Созинов А.А., Александров И.О., Горкин А.Г., Греченко Т.Н., Александров Ю.И. Консолидация, реконсолидация памяти, угашение и забывание: обзор литературы // Российский психологический журнал. 2023. Т. 20, № 3. С. 131-156. DOI: 10.21702/rpj.2023.3.7.
5. Baddeley A.D. Working memory: theories, models, and controversies // Annual Review of Psychology. 2012. Vol. 63. P. 1-29. DOI: 10.1146/annurev-psych-120710-100422.
6. Cowan N. Working memory capacity. Hove ; New York : Psychology Press, 2005. 246 p. ISBN 1-84169-097-X.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL WELL-BEING IN FIRST-YEAR STUDENTS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

А.М. Мадиева

A.M. Madieva

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

Эмоциональное благополучие, адаптация студентов, система кураторства, социальная поддержка, учебная нагрузка.

Статья посвящена анализу эмоционального благополучия студентов первого курса высших учебных заведений в период адаптации к новым академическим и социальным условиям. В работе рассматриваются ключевые факторы, влияющие на психологическое состояние первокурсников: повышенная учебная нагрузка, необходимость социальной адаптации, несоответствие ожиданий реальности, влияние стилей преподавания на эмоциональное благополучие студентов.

Emotional well-being, student adaptation, tutorial system, social support, academic workload.

This article analyses the emotional well-being of university freshmen during adaptation to new academic and social environments. It explores key factors affecting students' psychological state: heavier academic workload, social adaptation needs, mismatched expectations, and the influence of teaching styles.

Поступление в высшее учебное заведение – это не просто смена образовательной ступени, а комплексный переход, затрагивающий все сферы жизни молодого человека. Основываясь на данных исследований, можно сказать, что первый курс вуза становится периодом интенсивной адаптации, во время которого студенты сталкиваются с новыми академическими требованиями, социальной средой и бытовыми условиями [4]. Эмоциональное благополучие в этот период играет ключевую роль: оно определяет успешность адаптации, мотивацию к обучению и общее качество студенческой жизни.

А.С. Петрова подчёркивает, что переход от школы к вузу сопровождается значительными изменениями в жизни студента. В школе учебный процесс строго регламентирован: чёткое расписание, постоянный контроль со стороны учителей и родителей, привычные социальные связи. В высшем учебном заведении же студент оказывается в условиях большей свободы и одновременно большей ответственности [5]. Ему приходится самостоятельно планировать время, выбирать приоритеты, выстраивать отношения с новыми людьми.

Исследования подтверждают, что этот переход вызывает значительный стресс. По данным мониторинга, проведённом среди первокурсников 15 российских вузов, 72 % опрошенных испытывали повышенный уровень тревожности в первые два месяца обучения [4]. Основными источниками стресса стали: неопределённость в требованиях разных преподавателей, сложность учебных материалов, необходимость быстро адаптироваться к новой социальной среде.

В результате анализа ряда публикаций было выявлено, что проблема адаптации негативно влияет на эмоциональный комфорт иногородних студентов. Переезд в другой город означает не только смену места жительства, но и необходимость решать бытовые вопросы самостоятельно. Опрос, проведённый в 2022 году среди студентов региональных вузов, показал, что 45 % иногородних обучающихся испытывали чувство одиночества и изоляции в первые месяцы обучения [7]. При этом те, кто проживал в общежитиях с развитой системой кураторства, сообщали о более высоком уровне эмоционального комфорта – их показатели тревожности были на 25 % ниже.

Существенное влияние на эмоциональное состояние студентов оказывает учебная нагрузка, которая в вузе значительно превышает школьную. Исследование, опубликованное в журнале «Психология образования» (2023), выявило, что 75 % первокурсников ощущают перегрузку в период сессии. Симптомы эмоционального выгорания включали хроническую усталость (82 %), потерю интереса к учёбе (67 %), раздражительность и снижение концентрации (59 %) [2].

При этом учащиеся, которые заранее развивали навыки тайм-менеджмента и получали поддержку от кураторов, демонстрировали более высокий уровень эмоционального благополучия. Их показатели тревожности на 30–40 % ниже, а успеваемость – на 15–20 % выше [6].

По результатам анализа психолого-педагогической литературы, можно прийти к выводу, что система кураторства играет положительную роль в процессе адаптации. Например, в Казанском федеральном университете была внедрена программа [2], в рамках которой студенты старших курсов помогали первокурсникам встроиться в новую социальную группу. По результатам мониторинга через полгода после запуска программы 68 % первокурсников отметили, что наличие куратора значительно облегчило их адаптацию и улучшило эмоциональное состояние [6]. Основные преимущества системы кураторства включали: оперативную помощь в решении бытовых вопросов, поддержку в усвоении учебных требований, содействие в социализации.

По мнению Е.Н. Смирновой, социальная адаптация является одним из ключевых аспектов эмоционального благополучия первокурсников [7]. В новом коллективе студенту нужно найти своё место, выстроить отношения с однокурсниками, адаптироваться к иной системе взаимодействия с преподавателями.

Исследование, проведённое в Томском государственном университете (2023) [7], подтвердило, что студенты, имеющие сильную поддержку со стороны семьи и друзей, а также вовлечённые в активную внеучебную деятельность, демонстрируют более высокий уровень психологического комфорта. Например,

первокурсники, участвующие в студенческих клубах и спортивных объединениях, имеют показатель на 28 % ниже в сравнении с учащимися, которые ограничиваются только учёбой [7].

Как отмечает Л.М. Васильев, эмоциональное неблагополучие первокурсников часто связано с несоответствием ожиданий и реальности. Многие студенты представляют студенческую жизнь как период свободы, интересных знакомств и лёгкого обучения. Когда в реальности всё оказывается намного сложнее, наступает разочарование. Опрос, проведённый в Санкт-Петербургском государственном университете (2022) [1], показал, что 38 % студентов ожидали более неформального общения с преподавательским составом и больших возможностей в выборе учебных дисциплин. Когда эти ожидания не оправдались, у части студентов возникли негативные эмоции, которые сказались на общей удовлетворённости обучением. Уровень мотивации у данных учащихся на 18 % ниже, чем у тех студентов, чьи ожидания соответствовали реальности.

Подводя итог, можно сказать о том, что эмоциональное благополучие студентов первого курса – сложный феномен, зависящий от множества факторов: личностных особенностей, социальной поддержки, организации учебного процесса и доступности психологической помощи. Успешная адаптация в первый год обучения закладывает основу для дальнейшей учебной мотивированности и личностного развития. Комплексный подход, сочетающий поддержку кураторов вуза и развитие навыков саморегуляции у студентов, позволяет минимизировать негативные последствия переходного периода и создать условия для гармоничного развития личности в новой образовательной среде.

Библиографический список

1. Васильев Л.М. Ожидания и реальность в студенческой жизни: причины эмоционального неблагополучия // Вопросы психологии. М.: 2022. № 5. С. 88-99. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34567890> (дата обращения: 02.04.2026).
2. Исследование адаптации иногородних студентов и роли социальной активности (2023) / науч. рук. А.Г. Лебедев; Томский государственный университет. Томск: ТГУ, 2023. 64 с. URL: <https://www.tsu.ru/research/adaptation-survey-2023> (дата обращения: 03.04.2026.)
3. Исследование эмоционального выгорания среди первокурсников (2023) // Психология образования. М.: 2023. № 4. С. 72-85. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=87654321> (дата обращения: 03.04.2026).
4. Мониторинг адаптации первокурсников в российских вузах (2022): отчёт по результатам исследования / науч. ред. М.В. Соловьёва. М.: Центр образовательных исследований, 2022. 112 с. URL: <https://www.edu-research.ru/reports/freshmen-adaptation-2022> (дата обращения: 02.04.2026).
5. Петрова А.С. Адаптация студентов первого курса: вызовы и механизмы поддержки // Вестник психологии образования. М.: 2022. Т. 19. № 2. С. 45-58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12345678> (дата обращения: 03.04.2026).
6. Программа кураторства для первокурсников Казанского федерального университета: промежуточные результаты мониторинга / под ред. И.Р. Закирова. Казань: КФУ, 2023. 48 с. URL: <https://www.kfu.ru/monitoring-curatorship-2023> (дата обращения: 02.04.2026).
7. Смирнова Е.Н. Социальная адаптация и эмоциональное благополучие студентов: взаимосвязь и факторы влияния // Вестник социальной психологии. СПб.: 2023. Т. 15. № 1. С. 33-47. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23456789> (дата обращения: 03.04.2026).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

FEATURES OF DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

Е.А. Михайлова

E.A. Mikhailova

Научный руководитель Е.А. Черенева
Scientific adviser E.A. Chereneva

Младший школьный возраст, задержка психического развития, творческое мышление.

Динамичное развитие системы образования определяет новые подходы к пониманию личности обучающегося и направлений ее развития, в связи с чем особую значимость приобретает развитие гибкости мышления, самостоятельности и способности к поиску оригинальных способов решения задач. В этих условиях проблема развития творческого мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития приобретает особую актуальность. Для обучающихся данной категории характерна недостаточная сформированность когнитивной сферы, что затрудняет развитие ключевых компонентов креативности – оригинальности, беглости, разработанности и гибкости – и тем самым осложняет раскрытие творческого потенциала в образовательном процессе. В данной статье представлено исследование особенностей развития творческого мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Mental development delay, primary school age, creative thinking.

Against the backdrop of the continuous transformation of the education system, new guidelines for understanding the student's personality and its developmental directions are emerging. Therefore, the development of flexible thinking, independence, and the ability to find original solutions to problems are becoming particularly important. Under these circumstances, the development of creative thinking in primary school children with mental development delay is particularly pressing. Students in this category are characterized by underdeveloped cognitive skills, which hinders the development of key components of creativity – originality, fluency, sophistication, and flexibility – and, consequently, complicates the development of creative potential in the educational process. This article presents a study of the development of creative thinking in primary school children with mental development delay.

Творческое мышление представляет собой важный компонент познавательной деятельности ребенка, обеспечивающий возможность выдвижения новых идей, поиска нестандартных способов решения задач, гибкого преобразования имеющегося опыта и создания оригинального продукта деятельности.

В младшем школьном возрасте развитие творческого мышления приобретает особую значимость, поскольку именно на данном возрастном этапе активно формируются произвольность психических процессов, познавательная мотивация, воображение и мыслительные операции.

Развитие творческого мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР) имеет ряд особенностей. У данной категории детей отмечаются недостаточная познавательная активность, трудности концентрации и переключения внимания, слабая сформированность мыслительных операций, замедленный темп переработки информации, снижение воображения и мотивационного компонента деятельности. Это проявляется в стереотипности решений, недостаточной гибкости и оригинальности мышления, трудностях самостоятельного выдвижения оригинальных идей и преобразования предложенной проблемной ситуации. Кроме того, у младших школьников с ЗПР нередко наблюдаются неуверенность в собственных возможностях, скованность в совместной творческой деятельности со сверстниками и затруднения в построении целостного сюжета или образа [2].

Исследование уровня развития творческого мышления у обучающихся с ЗПР проводилось на базе КГБОУ «Красноярская школа №7». В исследовании приняли участие 20 обучающихся данного образовательного учреждения в возрасте 11 лет.

Диагностический этап исследования осуществлялся с использованием стандартизированного психодиагностического инструментария, отвечающего содержанию поставленных исследовательских задач:

- тест творческого мышления Торренса [3];
- тест Гилфорда на изучение творческого мышления (модифицированный Е. Туник) [1].

Результаты диагностики показали, что наиболее выраженные трудности у обучающихся с задержкой психического развития связаны с компонентами творческого мышления, отражающими способность к генерации и преобразованию идей.

Согласно результатам методики Дж. Гилфорда в модификации Е. Туник, наименее благоприятные показатели были зафиксированы по параметру «беглость». Среди 20 обучающихся, принявших участие в диагностике, 60 % продемонстрировали средний уровень развития беглости, 40 % – ниже среднего.

По параметру «оригинальность» были получены более вариативные результаты: 40 % испытуемых показали средний уровень, еще 40 % – ниже среднего, и лишь 20 % школьников смогли достигнуть показателей выше среднего уровня. Параметр «гибкость» оказался относительно более сформированным: у половины обучающихся (50 %) он соответствует среднему уровню, у 30 % – ниже среднего, и у 20 % – выше среднего. Наиболее стабильные значения зафиксированы по параметру «точность», где у 70 % обучающихся выявлен средний уровень и у 30 % – выше среднего (рис. 1).

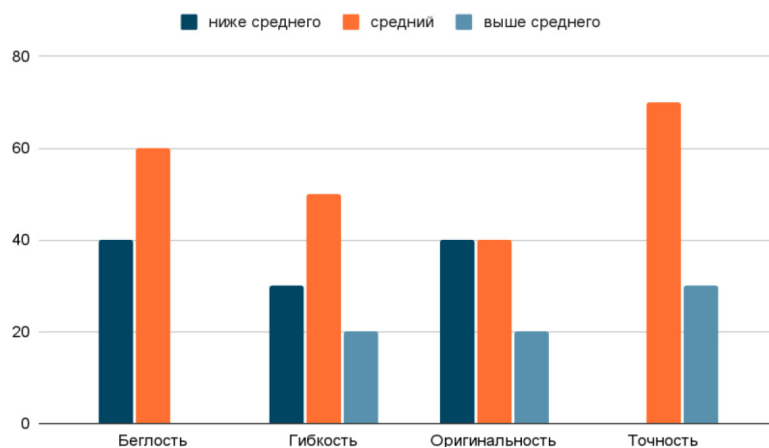


Рис 1. Результаты исследования уровня развития творческого мышления по методике «Тест Гилфорда на изучение творческого мышления (модифицированный Е. Туник)»

Анализ данных по методике Э.П Торренса подтверждает общий характер выявленных особенностей развития творческого мышления у исследуемой категории детей: у 50 % обучающихся выявлен уровень «ниже нормы», у 30 % – уровень «плохо», и лишь у 20 % – уровень «несколько ниже нормы» (рис. 2).

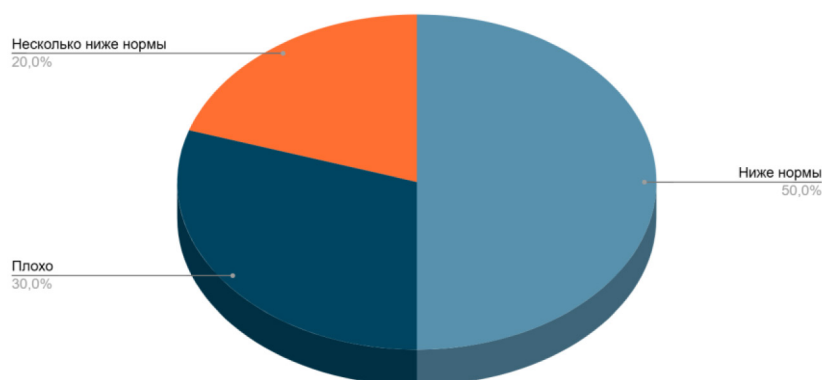


Рис 2. Результаты исследования уровня развития творческого мышления по методике «Тест творческого мышления Торренса»

Таким образом, полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты свидетельствуют о необходимости организации целенаправленной психолого-педагогической работы, ориентированной на развитие творческого мышления, воображения и познавательной активности обучающихся.

Библиографический список

1. Коган А.А., Пряхина Т.В., Немирова С.А. Методики оценки креативности и показатели сенсомоторной асимметрии как предикторы инсайтных решений // Психологические исследования. М.: Институт психологии РАН, 2020. С. 116-129.
2. Скавичева Е.Н., Есауленко Е.С. Особенности развития творческого мышления младших школьников с задержкой психического развития // Педагогический вестник. 2020. № 17. С. 71-73.
3. Суздорф А.А. Особенности творческого мышления младших школьников с задержкой психического развития // Молодежь и наука: актуальные проблемы и тенденции развития специального и инклюзивного образования : Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Донецк, 13 ноября 2025 года. – Донецк: ДонГУ, 2025. С. 271-274.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ
В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I УРОВНЯ**

PSYCHOLOGICAL PROGRAM
FOR FORMING CHILD-PARENT RELATIONS
IN FAMILIES THAT RAISE CHILDREN
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT
OF THE FIRST LEVEL

А.А. Морозова

A.A. Morozova

Научный руководитель Е.А. Черенева
Scientific adviser E.A. Chereneva

Детско-родительские отношения, общее недоразвитие речи, компоненты родительского отношения, психологическая программа.

Семьи, воспитывающие ребёнка с речевыми нарушениями испытывают трудности в формировании детско-родительских отношений. Согласно проведенному исследованию это связано с недостаточным развитием когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов родительского отношения, поэтому такие семьи нуждаются в психологическом сопровождении. В данной статье описаны результаты апробации психологической программы по формированию детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с общим недоразвитием речи I уровня.

Child-parent relationships, general speech underdevelopment, components of the parent's attitude, psychological program.

Families raising a child with speech impairments experience difficulties in parent-child relationships. According to research, this is due to the developmental complexity of the cognitive, emotional, and behavioral components of parental relationships, which is why such families require psychological support. This article describes the testing of psychological interventions in a program for fostering parent-child relationships in families raising children with general speech underdevelopment of the I level.

Детско-родительские отношения являются фундаментом взаимодействия родителей и ребенка. Под детско-родительскими отношениями рассматривается культурно-исторический феномен, изменчивое явление, которое находится под влиянием общественных норм и ценностей [3].

Формирование детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с речевыми нарушениями происходит иначе, чем в семьях, воспитывающих детей без особенностей развития. Родители детей, имеющих общее

недоразвитием речи I уровня (далее – ОНР I уровня), ежедневно сталкиваются с трудностями, связанные с нахождением их ребенка в социуме. Как правило, это связано с непринятием речевых особенностей ребенка, предъявлении к нему требований, не соответствующих, в данный момент, его возможностям, гиперопекой, потерей эмоционального контакта с ребенком, излишней концентрации на его благополучии и т.д. [5].

На базе «Краевого центра психолого-медико-социального сопровождения» мы провели исследование уровня родительских компетенций среди представителей семей, воспитывающих детей с ОНР I уровня. В исследовании приняли участие по одному родителю из 20 семей.

Для проведения исследования были выбраны соответствующие надежные и валидные методики:

- методика PARI (Е.С. Шефер и Р.К. Белл) [1];
- опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) [2].

Средние результаты, полученные в ходе прохождения родителями опросника по методике PARI представлены на рисунке 1.

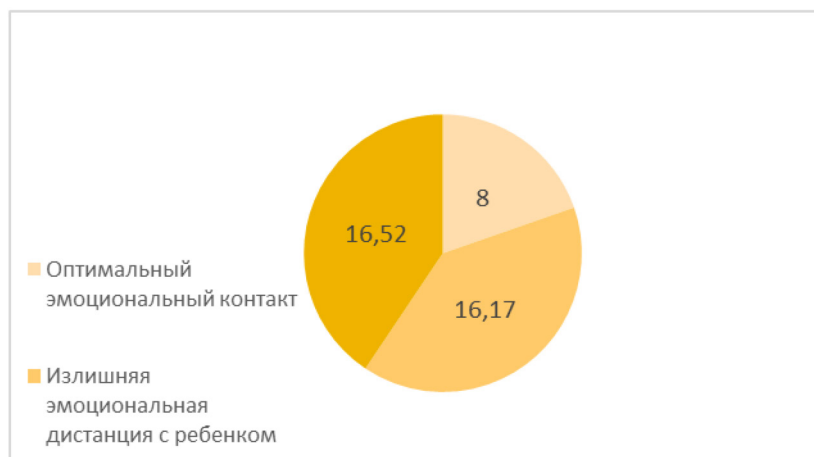


Рис. 1. Результаты исследования детско-родительских отношений по методике PARI

Проведя исследование преобладающего родительского отношения по методике А.Я. Варга и В.В. Столина мы получили следующие результаты, представленные на рисунке 2.

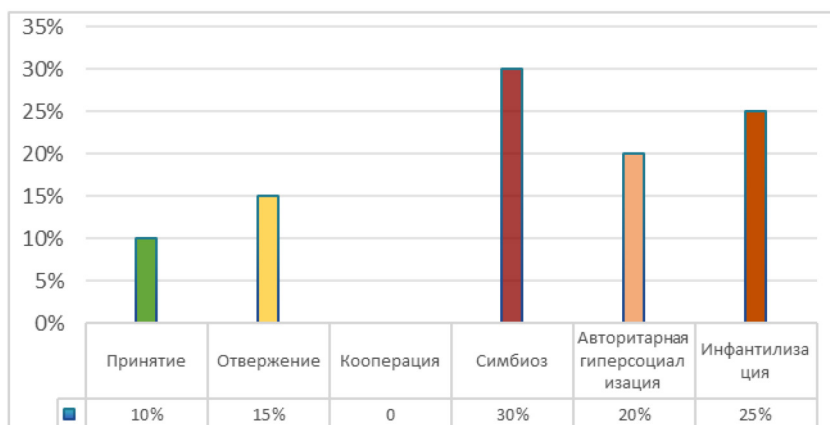


Рис. 2. Результаты исследования преобладающего родительского отношения по методике А.Я. Варга и В.В. Столина

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что респондентам необходима организация и проведение психолого-педагогической работы по формированию эффективных детско-родительских отношений с их детьми.

В течение двух месяцев, в онлайн-формате с респондентами реализовывалась разработанная нами программа психологической помощи по формированию детско-родительских отношений. В рамках психологической программы осуществлялась работа по трем компонентам родительского отношения, выделенных Р.В. Овчаровой: когнитивному, эмоциональному и поведенческому [4]. Испытуемые были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную, по 10 респондентов в каждой группе. Апробация психологической программы проходила с экспериментальной группой.

После реализации психологической программы мы провели повторное исследование по этим же методикам. Исследуя респондентов по методике PARI, мы получили следующие данные:

- в экспериментальной группе среднее значение группы «Оптимальный эмоциональный контакт» повысилось до 15,6 баллов, в контрольной группе средний результат составил 8,53 балла.

- среднее значение группы «Излишняя эмоциональная дистанция» в экспериментальной группе составило 9,1 балл, а в контрольной 15,73 балла.

- в экспериментальной группе среднее значение группы «Излишняя концентрация на ребенке» снизилось до 8,27 балла, а в контрольной составило 15,5 баллов.

Анализ результатов экспериментальной группы по опроснику родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина показывает положительную динамику. Респонденты продемонстрировали преобладание позитивных стилей воспитания: 40 % – «принятие», 30 % – «кооперация». Негативные стили («инфантилизация», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация») отмечены у 10 % участников, а стиль «отвержение» не проявился ни у кого. В контрольной группе, в отличие от экспериментальной, преобладают следующие стили воспитания: «принятие» продемонстрировали лишь 10 % респондентов, 30 % показали «инфантилизацию» и «симбиоз», а «отвержение» и «авторитарную гиперсоциализацию» – по 10 % и 20 % соответственно.

Сравнительный анализ показал эффективность психологической программы. В экспериментальной группе, в отличие от контрольной, наблюдается положительная динамика в формировании детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОНР I уровня.

Библиографический список

1. Арбатская Е.С., Дичина Н.Ю. Диагностика выявления проблем в детско-родительских отношениях: методическое пособие. Ангарск : Иркутск: УМЦ РСО, 2017. 104 с.
2. Голзицкая А.А., Кисельникова Н.В., Маркова С.В. Опросник PARI как методика исследования родительских установок // Вопросы психологии. 2018. №. 3. С. 147-157.

3. Дубанова В.А. Теоретические подходы к изучению детско-родительских отношений // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2012. №5. С. 64-67.
4. Овчарова Р.В. Психологическая структура родительской толерантности // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. №. 4. С. 121-129.
5. Темникова Е.Ю. Развитие детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с общим недоразвитием речи // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. №. 3 (37). С. 115-119.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, ИМЕЮЩИХ ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ ПРИВЯЗАННОСТЬ К ПЕРСОНАЖАМ АНИМЕ

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF YOUNG ADULTS WHO HAVE EMOTIONAL ATTACHMENTS TO ANIME CHARACTERS

В.Е. Новикова

V.E. Novikova

Научный руководитель Е.А. Черенёва
Scientific Adviser E.A. Chereneva

Аниме, вымышленные персонажи, эмоциональная привязанность, парасоциальные отношения, молодые люди.

В статье рассматриваются психологические особенности молодых людей, проявляющих эмоциональную привязанность к персонажам аниме. Анализируются предпосылки формирования подобных эмоциональных привязанностей, их функции в психической жизни личности, а также их влияние на личность. Рассматриваются феномены эскапизма и парасоциальных отношений как ключевые механизмы взаимодействия с вымышленными персонажами.

Anime, fictional characters, emotional attachment, parasocial relationships, young adults.

The article examines the psychological characteristics of young adults who develop emotional attachments to anime characters. The study analyzes the antecedents of such emotional attachments, their functions in the individual's mental life, and their impact on personality development. The phenomena of escapism and parasocial relationships are discussed as key mechanisms underlying interaction with fictional characters.

В последние десятилетия наблюдается высокий рост популярности аниме (японской анимации) за пределами Японии, вместе с тем усиливается интерес исследователей к феномену эмоциональной привязанности зрителей к вымышленным персонажам. Это явление особенно ярко проявляется как у подростков, так и у молодых людей, находящихся на этапе личностного и социального развития.

Целью статьи является выявление и описание психологических особенностей молодых людей, испытывающих эмоциональную привязанность к персонажам аниме.

Аниме (в широком смысле японская мультипликация), благодаря глубокой проработке персонажей, сложным сюжетам и акценту на внутреннем мире персонажей, способствует формированию глубоких эмоциональных привязанностей зрителя к ним.

Одним из ключевых понятий в сфере социальной психологии и медиа-психологии выступает феномен *парасоциальных отношений* – односторонних эмоциональных связей, которые человек формирует с вымышленными персонажами или медийными персонами, не знающими о его существовании [1]. В то время как реальные отношения несут взаимность, парасоциальные отношения не предполагают взаимности, однако могут переживаться человеком как значимые и эмоционально насыщенные.

Увлечение аниме может выступить средством *эскапизма* – психологического ухода от реальности. Просмотр аниме позволяет временно снизить уровень тревожности, стресса или неудовлетворённости жизнью. Вымышленные миры становятся пространством, где человек переживает альтернативные жизненные сценарии [2].

Теоретический анализ источников, посвященных исследованию предпосылок формирования увлечением аниме и его персонажами, а также их влияния на зрителя, позволяет выявить следующие *психологические особенности* молодых людей, имеющих эмоциональную привязанность к персонажам аниме [2; 3].

1. *Склонность к фантазированию.* Для увлечённых произведениями аниме и его персонажами характерно развитое воображение и потребность в творчестве. Как и во время просмотра аниме, так и за его пределами, молодые люди могут «жить» в мире произведения, мысленно взаимодействовать с персонажами аниме, а также создавать альтернативные сценарии с ними – писать сюжеты про них, рисовать их и так далее.

2. *Повышенная эмоциональная чувствительность.* Молодые люди, увлекающиеся аниме и склонные к эмоциональной привязанности к вымышленным персонажам, часто обладают высокой чувствительностью и эмпатией. Они глубоко переживают сюжетные линии и эмоциональные состояния персонажей, за которыми могут длительно наблюдать, сохраняя эмоциональный отклик.

3. *Социальная избирательность.* Некоторые молодые люди, имеющие эмоциональную привязанность к персонажам аниме, демонстрируют ограниченность реальных социальных контактов, отдавая предпочтение виртуальной коммуникации или парасоциальным отношениям. Данная особенность может быть связана в том числе с повышенной социальной тревожностью и ощущением одиночества у исследуемой группы лиц; она может варьироваться и не является универсальной.

4. *Потребность в эмоциональном контакте и поддержке.* Молодые люди воспринимают персонажей аниме безопасными объектами, не вызывающими угрозу отвержения. Взаимодействуя с персонажами аниме и находя в них поддержку, молодые закрывают имеющиеся социальные и эмоциональные дефициты. Этот опыт может стать основанием для формирования эмоционального контакта в реальной жизни.

5. *Низкая психологическая адаптивность.* Представители исследуемой группы лиц часто имеют проблемы с психологической адаптацией. Увлечение аниме

и его персонажами помогает молодым людям адаптироваться к окружающему миру. Эта особенность связана с эскапизмом как механизмом бегства от реальности, а также с выраженностью других механизмов психологической защиты.

6. *Выраженность механизмов психологической защиты.* Эта особенность указывает на наличие у молодых людей неразрешённых внешних и внутренних конфликтов. Среди наиболее выраженных механизмов психологической защиты у исследуемой группы лиц обычно выделяют компенсацию, идеализацию, отрицание, подавление, идентификацию и др.

7. *Особенности самоидентификации.* Персонажи аниме часто служат зрителям примерами для подражания. Зрители исследуют и «примеряют» ценностные ориентиры персонажей, их роли и стратегии поведения, что является важным в период формирования самоидентичности.

Следует подчеркнуть, что эмоциональная привязанность к персонажам аниме сама по себе не является патологией. Она носит проблемный характер в случае, если ухудшает самоощущение личности и приводит к её дезадаптации. Описанное явление требует комплексного подхода с учётом индивидуально-психологических особенностей молодых людей, а также функций, которые оно выполняет в их жизни.

Таким образом, эмоциональная привязанность к персонажам аниме представляет собой сложный психологический феномен, отражающий психологические особенности молодых людей и влияющий на последних.

Библиографический список

1. Коновалова Д.А. Отражение феномена парасоциальных отношений в жанровом многообразии манги // Иностранные языки в современном мире: Материалы Международной студенческой научно-практической конференции. Ростов н/Д: РГЭУ (РИНХ), 2021. С. 290-293.
2. Криворучко М.В., Алексеева И.В. Социально-психологические особенности и типы молодежной аудитории с различной степенью увлеченности фильмами и сериалами в жанре фэнтези // ОмГУ. 2017. № 2. С. 49-58.
3. Сидорова А.А., Орлянский А.А. Особенности адаптационного потенциала представителей субкультуры аниме // Психология XXI века: Психологические исследования и психологические технологии современности : Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25-26 ноября 2021 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2022. С. 44-49.

ПРОФИЛАКТИКА НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

PREVENTION OF ADVERSE EMOTIONAL STATES IN SPECIAL EDUCATION STUDENTS

Д.В. Плотников

D.V. Plotnikov

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

Тревожность, депрессивные состояния, студенты-дефектологи, эмоциональное выгорание.
В статье представлены результаты психологической диагностики 38 студентов-дефектологов 1–2 курсов. Обнаружено, что высокая личностная тревожность зафиксирована у 48,65 % участников, преобладание отрицательных эмоций у 47,37 %, сниженная активность у 34,21 %, симптомы депрессивного спектра наблюдаются у 38,46 %. Полученные данные служат основанием для разработки специализированной профилактической программы для студентов-дефектологов.

Anxiety, depressive states, special education students, emotional burnout.

The article presents the results of a psychological assessment of 38 first- and second-year special education students. It was found that high personal anxiety was recorded in 48.65 % of the participants, a predominance of negative emotions – in 47.37 %, reduced activity – in 34.21 %, and symptoms of the depressive spectrum were observed in 38.46 %. The obtained data provide a basis for developing a specialized preventive program for special education students.

Будущие дефектологи (логопеды, сурдопедагоги, олигофренопедагоги, специальные психологи) уже на первых курсах сталкиваются с высокими психоэмоциональными нагрузками: погружение в клинические аспекты нарушений развития, ранние контакты с лицами с ОВЗ и их семьями, осознание личной ответственности за результаты коррекции. Всё это создаёт риск развития тревожных и депрессивных состояний в период профессиональной подготовки.

Представители социальных профессий (педагоги, психологи, врачи) в период обучения уже демонстрируют повышенную уязвимость к эмоциональному истощению [1]. Однако, как отмечают Торопова Д.А. и Подлеснов А.А., адресных профилактических программ именно для студентов-дефектологов пока недостаточно [2].

В действующем документе, определяющем развитие психологической помощи в образовании до 2030 г., профилактика эмоционального неблагополучия

студентов отнесена к приоритетным задачам. Следовательно, своевременная диагностика и профилактика тревожных и депрессивных состояний у студентов-дефектологов приобретает особую значимость.

Цель исследования – выявить частоту и характер тревожных и депрессивных состояний у студентов 1–2 курсов дефектологического факультета, чтобы обосновать необходимость профилактической программы.

Исследование выполнено на базе КГПУ им. В.П. Астафьева. Участвовали 38 студентов 1–2 курсов дефектологического факультета (девушки, возраст 18–20 лет). Все участники дали письменное согласие на участие. Для оценки эмоционального состояния использовались четыре стандартизированные методики: тест САН, восьмицветный тест Люшера, шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина, тест тревожности Бека.

Тест САН позволил оценить три интегральных показателя функционального состояния: самочувствие, активность и настроение.

Более половины испытуемых (54,05 %) продемонстрировали нормальное самочувствие, что свидетельствует об отсутствии выраженных соматических или психоэмоциональных нарушений у большинства студентов. Примерно четверть выборки (24,32 %) находится в благоприятном состоянии с незначительным снижением самочувствия. При этом пятая часть студентов (21,62 %) показывает неблагоприятное состояние (оценки ниже 4 баллов), что может свидетельствовать о наличии усталости, сниженного тонуса или эмоционального дискомфорта.

Распределение по шкале «Активность» является наиболее неравномерным. Лишь чуть менее трети испытуемых (28,95 %) демонстрируют нормальный уровень активности. Более трети (36,84 %) находятся в благоприятном состоянии с несколько сниженной активностью. Тревожным сигналом является то, что чуть более трети студентов (34,21 %) показывают неблагоприятное состояние, что может свидетельствовать о наличии признаков утомления, сниженной работоспособности, апатии или отсутствия мотивации.

По шкале «Настроение» получены наиболее благоприятные показатели. Подавляющее большинство испытуемых (72,98 %) демонстрируют нормальное состояние, что говорит о достаточно высоком уровне эмоционального благополучия в выборке. Группы с благоприятным и неблагоприятным состоянием примерно равны по численности – по 13,51 % (по 5 человек в каждой). Данные указывают на то, что основная часть выборки находится в устойчивом эмоциональном состоянии, но около четверти участников (27,02 %) всё же нуждаются в дополнительной поддержке или внимании.

По результатам теста Люшера оптимальная вегетативная регуляция выявлена у 43,24 % (17 из 38). Усталость зафиксирована у 27,03 % (10 из 38), истощение – у 24,32 % (9 из 38), перевозбуждение – у 5,41 % (2 из 38). Таким образом, более половины выборки (51,35 %) находятся в состоянии усталости или истощения.

Преобладание отрицательных эмоций (СО) отмечено у 47,37 % (18 из 38), норма – у 44,74 % (17 из 38), положительный фон – лишь у 7,89 % (3 из 38). Почти половина участников (47,37 %) испытывают эмоциональный дискомфорт.

На основании данных по шкале Спилбергера-Ханина у 54,05 % участников (21 из 38) выявлена умеренная (средняя) ситуативная тревожность – это самая многочисленная группа, что является нормальной реакцией на учебные нагрузки и экзаменационные стрессоры. У 27,03 % (10 из 38) зафиксирована высокая ситуативная тревожность, что может свидетельствовать о наличии значимых стрессовых факторов. Низкая тревожность наблюдается у 18,92 % (7 из 38) – наименьшая доля среди всех категорий.

У 48,65 % участников (19 из 38) выявлена высокая личностная тревожность – это самая многочисленная группа. Это может свидетельствовать о наличии значимых стрессовых факторов или повышенных нагрузках, а также о сформированной склонности воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающие. У 45,95 % (17 из 38) зафиксирована умеренная тревожность – нормальная реакция на повседневные стрессоры. Низкая тревожность наблюдается лишь у 5,41 % (2 из 38) – наименьшая доля среди всех категорий. Полученные данные указывают на то, что почти половина студентов-дефектологов имеет повышенную личностную тревожность.

Согласно анализу результатов по тесту тревожности Бека, у 61,54 % участников (23 из 38) отсутствуют депрессивные симптомы – это самая многочисленная группа. У 23,08 % (9 из 38) выявлена лёгкая депрессия (субдепрессия) – состояние, которое может проявляться в снижении настроения, усталости. Умеренная депрессия зафиксирована у 7,69 % (3 из 38). Выраженная депрессия также наблюдается у 7,69 % (3 из 38). Ни у одного участника (0 %) не выявлено признаков тяжёлой депрессии. Таким образом, почти 40 % выборки (38,46 %) имеют симптомы депрессивного спектра различной степени выраженности.

Сходные данные приводят Торопова Д.А. и Подлеснов А.А. (2023): у студентов педагогических специальностей также фиксируется высокий уровень эмоционального истощения [3]. Галахова А.А. и Елисеева Ж.М. (2021) указывают на связь неадаптивных психологических защит с развитием выгорания у студентов [2].

Таким образом, сниженная активность у трети выборки (34,21 % в неблагоприятной зоне по САН) и состояние усталости/истощения у 51,35 % (по вегетативному коэффициенту Люшера) могут быть связаны с высокими учебными нагрузками, характерными для дефектологического образования (большой объём клинических дисциплин и практик). Это совпадает с данными Чупраковой С.В. (2021) о высоком риске эмоционального истощения у студентов педагогических специальностей уже на начальных этапах обучения [4].

Таким образом, в результате проведенного исследования получено, что необходима специализированная программа профилактики. Её основные мишени – снижение личностной тревожности, коррекция эмоционального состояния

(уменьшение доли отрицательных эмоций), повышение активности и энергетического ресурса, профилактика депрессивных симптомов.

Библиографический список

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 3-е изд. СПб.: Питер, 2018. 336 с.
2. Галахова А.А., Елисеева Ж.М. Исследование механизмов психологической защиты как предпосылок возникновения синдрома эмоционального выгорания у студентов // Достижения науки и образования. 2021. № 8 (80). С. 108-110.
3. Торопова Д.А., Подлеснов А.А. Профилактика эмоционального выгорания студентов посредством формирования эмоциональной устойчивости // Шамовские чтения: сборник статей XV Международной научно-практической конференции. М.: МПГУ, 2023. С. 312-317.
4. Чупракова С.В. Психологическая профилактика эмоционального выгорания у студентов педагогических специальностей // Вестник практической психологии образования. 2021. Т. 18. № 3. С. 78-86.

ЦЕННОСТИ И ВЫБОРЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЛЮДЕЙ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ С ОПЫТОМ ТРАВМИРУЮЩИХ ОТНОШЕНИЙ

VALUES AND RELATIONSHIP CHOICES OF PEOPLE IN ADULTHOOD WITH EXPERIENCE OF TRAUMATIC RELATIONSHIPS

Е.В. Романова

E.V. Romanova

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

Ценностно-смысловые ориентации, ценности, избегающий тип поведения, опыт прошлых травмирующих отношений, возраст после 35 лет.

В статье представлен взгляд на изучение вопроса о возможности создания новых отношений и влиянии ценностно-смысловых ориентаций у лиц зрелого возраста, после опыта травмировавших их отношений в прошлом, освещены современные представления отечественных и зарубежных авторов на данную тему, приведены результаты экспериментальных исследований, и сделанные выводы.

Value-semantic orientations, values, avoidant type of behavior, experience of past traumatic relationships, age after 35 years.

The article presents a look at the study of the possibility of creating new relationships and the influence of value-semantic orientations in mature people, after the experience of traumatic relationships in the past, highlights the current views of domestic and foreign authors on this topic, the results of experimental research, and the conclusions drawn.

Изучая вопрос о возможности построения новых межличностных отношений людьми пережившими, травмирующие предыдущие отношения, мы обратили внимание на то, что в литературе чаще встречаются описания исследований, пережитых, одним из партнёров, событий, трагедий в профессиональной, служебной сфере, или ситуациях, связанных с военными, экстренными действиями, и/или их последствиями, повлекшими потерю близких людей.

Нас же заинтересовали исследования по изучению возможных способов выстраивания новых взаимоотношений в паре мужчина и женщина в периоде средней и поздней взрослости (зрелости), после пережитой травмы межличностных отношений; изучение ориентаций, связанных с выбором нового партнёра. Изучение современной отечественной и зарубежной литературы привело к пониманию, что проблема построения новых межличностных отношений, (между мужчиной и женщиной), после травматического опыта прошлых отношений у лиц старше 35 лет требует дополнительного освещения.

Обращаясь к опыту З. Фрейда, работе О. Кернберга, статье Н.П. Абытаевой [1, с.293-296], исследованиям С.А. Калашниковой [2, с 161-167], мы провели самостоятельное исследование, желая выявить ценностно-смысловые ориентации личности, которые позволят лицам, пережившим опыт травмирующих отношений построить новые.

Целью статьи является описание проведенного эмпирического исследования и выявление ценностей людей в возрасте 35-50 лет.

Базой исследования является сеть Интернет, онлайн-инструмент «Google Forms». Количество респондентов, прошедших предварительное анкетирование – 100 человек, из которых по критерию «возраст 35-50 лет», были отобраны 25 человек – 20 женщин и 5 мужчин.

В задачи исследования включались выявление особенностей семейных ценностей, определение смысложизненных ориентаций, и фиксацию закономерностей между особенностями семейных ценностей и оценкой отношений в рамках типа привязанности личности. Методики, которые применялись в исследовании, показали результаты, которые мы представляем в процентном отношении, и для большей наглядности – в рисунках.

Использование «Методики изучения семейных ценностей» [3, с.42-54] показали высокую степень ориентации на семейные отношения (рис. 1).

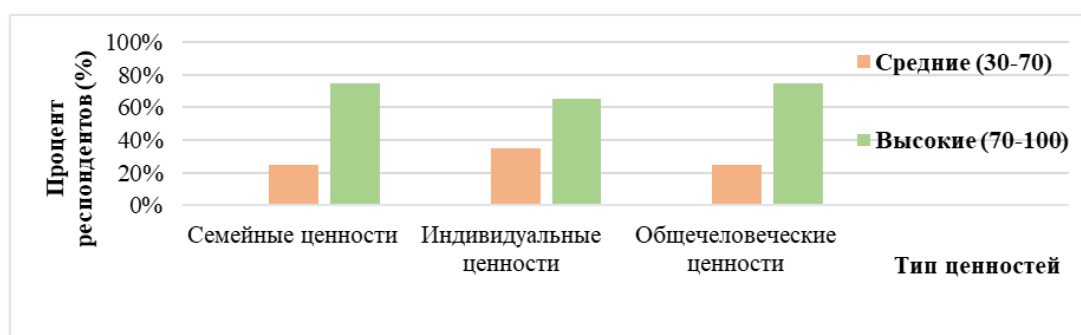


Рис. 1. Распределение респондентов по уровню выраженности семейных, индивидуальных и общечеловеческих ценностей «Методика изучения семейных ценностей», %

Опросник «Опыт близких отношений» [5, с. 87-98] позволил определить: тревожность – низкие баллы показали большинство респондентов, избегание: низкие баллы – половина, а высокие – четверть обследованных (рис. 2).

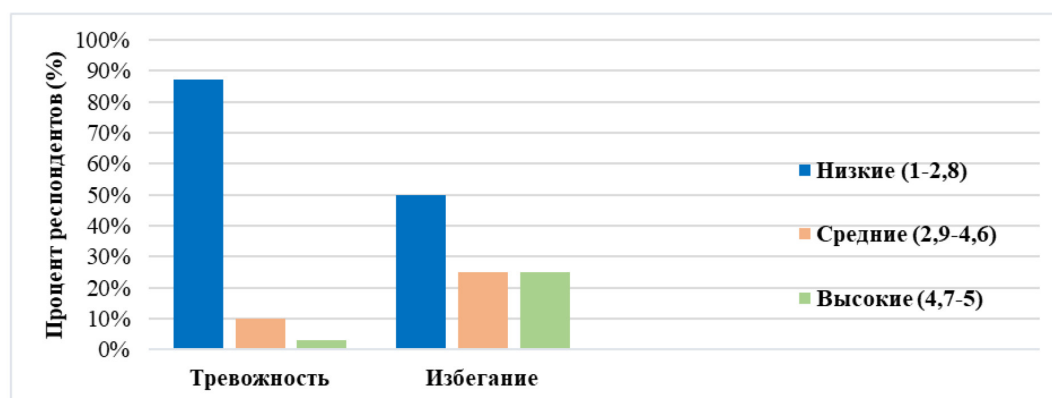


Рис. 2. Распределение респондентов по шкалам «Тревожность» и «Избегание» по опроснику «Опыт близких отношений», %

Результаты шкал «Теста смысложизненных ориентаций» [4, с. 18] выявили высокую «Осмысленность жизни» респондентами, «Цели в жизни» чаще ставятся средние. «Процесс жизни» оценен поровну низкими и средними баллами. «Результативность» – высокие баллы показали лишь 10 % респондентов. «Локус контроля – Я»: средние – поставили чаще всего, высокие – 8 % обследованных. «Локус контроля – Жизнь»: низкие баллы не поставил ни один человек, средние – 90 %, высокие – 10 % (рис. 3).

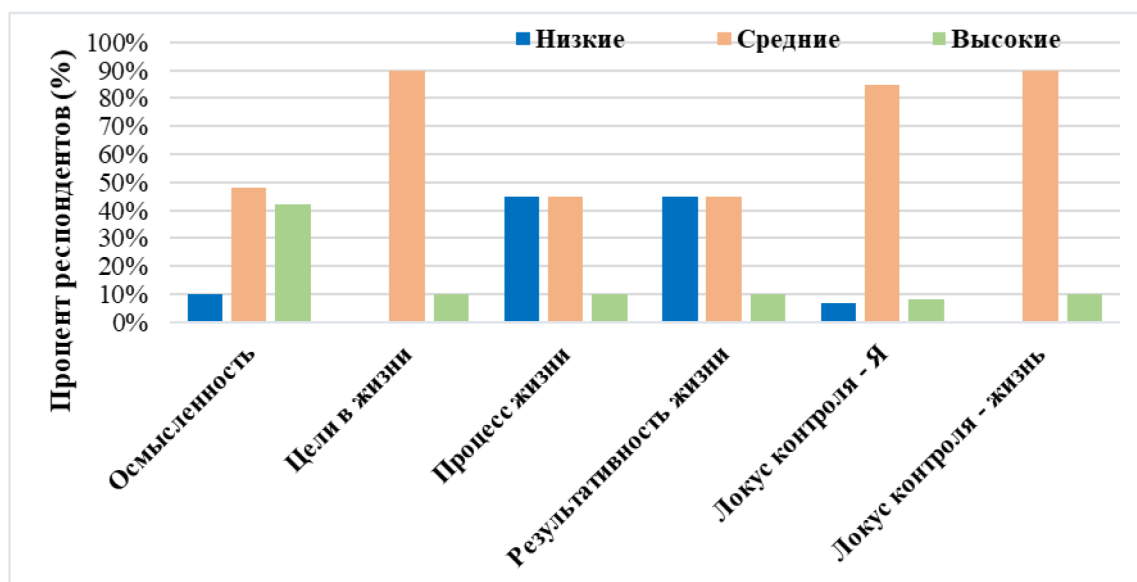


Рис. 3. Распределение респондентов по шкалам «Смысложизненные ориентации», %

Таким образом, применённые методики дали качественный и количественный анализ ценностно-смысловой сферы личности у лиц в возрасте 35-50 лет с опытом травмирующих отношений, позволили определить такие ценности, как семья, нравственность, духовность. При этом, выявили внутриличностный конфликт, выразившийся в приверженности этих людей к семейным ценностям, способности определять свои цели, и доминированию у них избегающего типа привязанности, что приводит к неудовлетворённости и невозможности достичь желаемых целей.

Библиографический список

1. Абатаева П.Н. Понятие ценностей в психологических исследованиях // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63. С. 293-296.
2. Калашникова С.А. Смысложизненные ориентации, базовые убеждения и стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях людей с различными показателями жизнестойкости // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2011. № 5. С. 161-167.
3. Куницына В. Н. Методы изучения семейных ценностей и взаимодействия внутри семьи (ЦО-36, ПиН) // Семья в современном мире. СПб.: СПбГУ, 2010. С. 42-54.
4. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
5. Чистопольская К.А. Адаптация краткой версии «Переработанного опросника – Опыт близких отношений» (ECR-R) на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2018. Т. 39. №5 С. 87-98.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ON THE PROBLEM OF STUDYING
INTERPERSONAL COMMUNICATION
IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN
WITH MENTAL RETARDATION

А.В. Титор

A.V. Titor

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

Межличностное общение, задержка психического развития, старший дошкольный возраст, коммуникативные навыки, социальная адаптация.

В статье рассматриваются особенности межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Анализируется специфика социальных взаимодействий данной категории детей в контексте психолого-педагогических исследований. Особое внимание уделяется эмоционально-волевым процессам, коммуникативным навыкам и их роли в эффективности межличностного общения детей с задержкой психического развития. Обсуждаются стратегии поддержки и формирования эффективной коммуникативной среды, а также влияние образовательной практики на социальную адаптацию дошкольников с задержкой психического развития.

Interpersonal communication, mental development delay, senior preschool age, communication skills, and social adaptation.

The article examines the features of interpersonal communication in older preschool children with mental retardation. It analyzes the specifics of social interactions in this category of children in the context of psychological and pedagogical research. Special attention is paid to emotional and volitional processes, communication skills, and their role in the effectiveness of interpersonal communication in children with mental retardation. The article discusses strategies for supporting and creating an effective communication environment, as well as the impact of educational practices on the social adaptation of preschool children with mental retardation.

Межличностное общение в современной психологической науке рассматривается как одно из фундаментальных аспектов развития ребенка, определяющих его успешность в различных сферах жизни и эмоциональном благополучии. Оно включает в себя обмен информацией и эмоциями, что способствует установлению и поддержанию социальных связей. Этот процесс является важным для личностного развития и успешной социализации. Говоря о проблеме изучения межличностного общения детей с задержкой

психического развития, значительный вклад внесла У.В. Ульенкова [7]. Она отмечает, что дети с задержкой психического развития зачастую неспособны полноценно понимать и интерпретировать сложные социальные сигналы. В дальнейшем это приводит к проблемам и отрицательному результату их адаптации в коллективе.

Межличностное общение включает в себя как когнитивные процессы, связанные с восприятием и интерпретацией информации, так и эмоциональные аспекты, которые поддерживают эмпатию и эмоциональный резонанс во взаимодействии. Как показывают исследования В.И. Лубовского, понимание невербальных сигналов, таких как мимика и жесты – играют ключевую роль в межличностном общении, что в дальнейшем влияет на социализацию индивидуума в целом [6].

В современном понимании межличностное общение представляется как важнейший компонент успешной социализации детей, особенно в старшем дошкольном возрасте. Дети с задержкой психического развития сталкиваются с различными трудностями при установлении и поддержании коммуникации с окружающими. Как отмечают К.С. Лебединская и М.С. Певзнер, такие трудности часто связаны с когнитивными и эмоционально-волевыми нарушениями, характерными для задержки психического развития [5]. Поэтому проблема межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития сохраняет свою актуальность и требует создания специализированных методик поддержки и коррекции, которые учитывали бы индивидуальные особенности каждого ребенка.

Для детей с задержкой психического развития межличностное общение представляет собой особые трудности, связанные с ограничениями когнитивных способностей и эмоционально-волевой сферы. Исследования К.С. Лебединской демонстрируют, что дети данной категории чаще испытывают проблемы с инициацией и поддержанием контактов [5]. Эта проблема требует адекватных коррекционных методов и индивидуализированного подхода.

Важным аспектом является понимание того, как дети с задержкой психического развития воспринимают и интерпретируют социальные сигналы и эмоциональные выражения. Известно, что у категории таких детей часто можно наблюдать заниженную самооценку и высокую тревожность, что существенно отражается в их неспособности эффективно взаимодействовать с окружающими. А.В. Запорожец концентрирует свое внимание на сенсомоторных аспектах межличностного общения, утверждая, что они являются фундаментальными для успешной коммуникации и социализации детей [4].

Развитие сенсомоторной координации у детей с задержкой психического развития способствует осознанию своего тела и пространства, помогает лучше ориентироваться в социальных взаимодействиях и интерпретировать намерения и эмоции других людей. Методики А.В. Запорожца включают использование физических упражнений и сенсорных игр, которые специально разработаны для улучшения у детей этих навыков [4].

Эффективное решение проблемы формирования межличностного общения детей с задержкой психического развития требует комплексного подхода. А.А. Бодалев предлагает использовать сенситивные методы, которые учитывают внутренний мир ребенка и делают акцент на развитии социальных представлений и эмпатии [1]. Он считает, что педагоги должны участвовать в процессе разработки стратегий, которые будут способствовать успешной социальной интеграции детей с задержкой психического развития.

Эмпирические исследования показывают, что дети с задержкой в психическом развитии, вовлеченные в специально разработанные коррекционные программы, демонстрируют улучшения в области межличностного общения и взаимодействия, что в дальнейшем способствует более успешной адаптации к образовательной среде. Поддержка и укрепление социально-эмоциональной компетентности являются основой для успешного развития детей данной категории [3].

Таким образом, исследование межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеет важное значение для понимания их специфических нужд, а также для разработки эффективных стратегий вмешательства и поддержки. Необходимы дальнейшие исследования, которые могут предложить решения для улучшения качества жизни детей с задержкой психического развития и способствовать их полноценной интеграции в общество.

Библиографический список

1. Бодалев А.А. Психология общения: исследования и проблемы. М.: МГУ, 1996. С. 102-108.
2. Верхотурова Н.Ю. Социально-ролевое взаимодействие – сущность и возможности в коррекции эмоционального реагирования учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2009. № 13. С. 383-387.
3. Дмитриева С.А., Верхотурова Н.Ю. Изучение психологических симптомокомплексов у детей-сирот с задержкой психического развития в процессе оценки их эмоциональной компетентности // Специальное образование: научно-методический журнал. 2013. № 3. С. 41-47.
4. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. 144 с.
5. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2011. 144 с.
6. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 104 с.
7. Ульenkova У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 184 с.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS AS A RESEARCH PROBLEM IN MODERN PSYCHOLOGY

Е.А. Трофимова

E.A. Trofimova

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

Межличностные отношения, старший дошкольный возраст, речевые нарушения, коммуникация, социализация.

В статье поднимается проблема межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, как одна из наиболее актуальных для современной психологической науки. Анализируются исследования, раскрывающие психологические особенности межличностного взаимодействия, а так же причины и факторы, обуславливающие возникновение трудностей в становлении межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Interpersonal relationships, senior preschool age, speech disorders, communication, socialization.

This article addresses the issue of interpersonal relationships in older preschool-aged children with speech impairments, a topic of particular relevance to modern psychological science. Possible approaches to studying this problem, taking into account the development of modern technologies, are considered. Research exploring the psychological characteristics of this category of children is analyzed, as well as the causes and factors that contribute to difficulties in developing interpersonal relationships in older preschool-aged children with speech impairments.

Одной из значимых проблем в психологической науке является изучение межличностных отношений. На протяжении последних десятилетий данная проблема привлекала внимание многих ученых и выступает предметом активного изучения до настоящего времени. Исследованию данной проблемы посвящены работы отечественных ученых: Б.Г. Ананьев (1980), Л.С. Выготский (1992), М.И. Лисина (1986), Б.Ф. Ломов (2004), Я.Л. Коломинский (2007) и др. Согласно авторам, межличностные отношения – это субъективно переживаемые отношения между людьми, выражающиеся в характере и способе их взаимодействия в процессе общения и совместной деятельности [1].

Межличностные отношения основаны на общении и взаимодействии между людьми, которые можно рассматривать как базовые социальные потребности человека. Процесс коммуникации понимается как межличностное взаимодействие, основанное на потребностях взаимодействующих субъектов, цель которого – удовлетворить их. Без социального взаимодействия невозможно формирование личности. В психологии общение рассматривается как взаимодействие между людьми, включающее в себя обмен информацией эмоционального и когнитивного характера, через который формируются межличностные отношения [4].

Исследованием межличностных отношений на разных этапах онтогенеза занимались: Г.М. Андреева (2003), Т.И. Бабаева (2010), И.В. Дубровина (2010), М.И. Лисина (2007). Многие авторы выделяют старший дошкольный возраст, как основной период формирования межличностных отношений. У детей формируется личность и самооценка, развивается эмпатия, закладываются основы общения, возникают новые формы взаимодействия [5].

Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова (2026) уделяли внимание изучению особенностей детских отношений. Согласно авторам, что отношения строятся не только за счет общения, но и его побудителей (предпосылок) к нему. Формирование избирательных предпочтений между сверстниками, потребность в признании и уважении, и сотрудничество становятся основой для межличностного взаимодействия [3].

И.В. Барабанова (2012), В.С. Волков (2010), А.А. Иванова (2016) рассматривали особенности общения детей с речевыми нарушениями со сверстниками. По мнению авторов, трудности межличностного взаимодействия обусловлены несформированностью коммуникативных компетенций, отсутствием направленности на межличностное сплочение, стеснительностью, замкнутостью, конфликтностью и вспыльчивостью.

Проблеме изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями уделяли внимание Т.А. Власова (1965) и А.Р.Лурия (1956). Авторы указывают на тесную взаимосвязь речевого развития и познавательной, личностной, поведенческой сфер. Речевые нарушения, в большинстве случаев, приводят к снижению уровня саморегуляции действий – экспансивности (импульсивности), что значительно затрудняет выстраивание доброжелательной коммуникации, но является компенсаторной стратегией [2].

Вопросами социальной адаптации детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями занимались В.С. Волков, Н.В. Волкова (2008). Ученые внесли значимый вклад в развитие логопсихологии. По мнению авторов, трудности коммуникации у детей с речевыми нарушениями вызваны социальными и психологическими барьерами. Такие дети имеют низкий социометрический статус, трудности в интерпретации вербальных и невербальных сигналов, отсутствие инициативы в общении. Причинами данных нарушений могут являться: гиперопека, недостаточная речевая практика и нарушения нейропсихологических механизмов.

М.А. Жукова, В.А. Манасевич (2022) в своих исследованиях сделали выводы о том, что речевые нарушения связаны с дефицитом работы нейрокогнитивных систем. Авторы указывают, что нарушения речи в старшем дошкольном возрасте могут создавать трудности в социальной адаптации и интеграции в новую среду социального взаимодействия. У детей наблюдаются: затруднения в подавлении импульсивных реакций, нарушения обработки социальных сигналов, сложности с пониманием и принятием правил.

Д. Бишоп (2021), связывает трудности коммуникации у старших дошкольников с имеющимися речевыми нарушениями. Среди особенностей выделяются, повышенная тревожность при построении коммуникации, избегание общения. Автор указывает на необходимость использования различных подходов при коррекции социальных навыков.

Современные исследования указывают на важность своевременного распознавания проблемы и выбора комплексного подхода при реализации коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Наиболее эффективными методами психологической коррекции в дошкольном возрасте считаются игровые и социально-ролевые, имеющие функцию развития навыков межличностного взаимодействия.

Недостаточная разработанность проблемы межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в современной психологической науке и практике, требует обобщения и систематизации знаний, а также системного подхода к ее изучению. Понимание причин и факторов, особенностей и возможных последствий данной проблемы поможет разработать стратегии профилактики и коррекции.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю. Социально-ролевое взаимодействие – сущность и возможности в коррекции эмоционального реагирования учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2009. № 13. С. 383-387.
2. Дмитриева С.А., Верхотурова Н.Ю. Изучение психологических симптомокомплексов у детей-сирот с задержкой психического развития в процессе оценки их эмоциональной компетентности // Специальное образование: научно-методический журнал. 2013. № 3. С. 41-47.
3. Смирнова Е.О. Общение и его развитие в дошкольном возрасте // Высшее образование. 2026. С. 140-145. URL: <https://urait.ru/bcode/598975> (дата обращения: 01.04.2026).
4. Корягина Н.А. Психология общения: учебник и практикум для вузов // Высшее образование. 2026. С. 145-149. URL: <https://urait.ru/bcode/583178> (дата обращения: 01.04.2026).
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения: монография. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ТРЕВОЖНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

THEORETICAL REVIEW OF RESEARCH INTO THE PROBLEM OF ANXIETY IN PSYCHOLOGY

Н.И. Фоменко

N.I. Fomenko

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

Тревожность, тревога, ситуативная тревожность, личностная тревожность, тревожные расстройства.

В статье представлен краткий теоретический обзор изучения проблемы тревожности в психологии. Рассматриваются ключевые исследовательские подходы, базовые понятия и основные виды тревожности. Показано, что проблема развивалась от личностно-диагностических и когнитивных моделей к современным интегративным концепциям, учитывающим когнитивные, эмоциональные, нейробиологические и средовые факторы. Особое внимание уделено разграничению ситуативной и личностной тревожности, а также современным представлениям о роли неопределённости в поддержании тревожных состояний.

Anxiety, fear, state anxiety, trait anxiety, anxiety disorders.

The article presents a brief theoretical overview of anxiety research in psychology. It examines key research approaches, basic concepts, and the main types of anxiety. The review shows that the problem has developed from personality-diagnostic and cognitive models to modern integrative concepts that take into account cognitive, emotional, neurobiological, and environmental factors. Special attention is given to the distinction between state anxiety and trait anxiety, as well as to contemporary views on the role of uncertainty in maintaining anxious states.

Проблема изучения тревожности занимает одно из центральных мест в психологии, поскольку связана с эмоциональной регуляцией, мотивацией, адаптацией и психическим благополучием личности. Современные обзорные работы определяют тревожные расстройства как состояния, в которых страх, тревога или избегание угрозы становятся чрезмерными, устойчивыми и нарушают повседневное функционирование. При этом тревожные расстройства относятся к числу наиболее распространённых психических расстройств и нередко начинаются ещё в детстве, подростковом или раннем взрослом возрасте [5, 7].

В истории изучения тревожности можно выделить несколько подходов. В личностно-диагностическом направлении важную роль сыграл Ч. Спилбергер,

предложивший различать тревожность как состояние и тревожность как относительно устойчивую личностную характеристику; именно эта логика легла в основу широко используемого инструмента STAI [1]. Когнитивное направление было существенно развито А. Беком, Г. Эмери и Р.Л. Гринберг, которые объясняли тревожность через особенности переработки информации, дисфункциональные убеждения и склонность интерпретировать ситуацию как угрожающую [3]. Д.Х. Барлоу предложил более широкий интегративный взгляд, объединив данные теории эмоций, когнитивной науки, нейронаук и психологии развития для объяснения происхождения тревоги и паники [2]. В современных исследованиях тревожность рассматривается уже как многофакторное явление, в котором взаимодействуют генетические, средовые, когнитивные и нейробиологические механизмы [5, 7].

В теоретическом плане важно различать тревогу и тревожность. Тревога чаще понимается как текущее эмоциональное переживание напряжения, опасения и ожидания неблагоприятного исхода, тогда как тревожность рассматривается как склонность человека чаще и интенсивнее переживать подобные состояния. В этом контексте в психологии обычно выделяют ситуативную тревожность, связанную с конкретной ситуацией, и личностную тревожность, отражающую устойчивую предрасположенность воспринимать широкий круг обстоятельств как потенциально опасных [1]. При этом необходимо различать нормальную, адаптивную тревогу, которая может выполнять мобилизующую функцию, и патологическую тревожность, когда переживание угрозы становится чрезмерным, плохо контролируемым и дезадаптирующим [1, 2, 7].

С точки зрения видов тревожности в психологической литературе чаще всего выделяются два основных уровня классификации. Первый уровень, общепсихологический, включает ситуативную и личностную тревожность [1]. Второй уровень, клинико-психологический, связан с формами тревожных расстройств. К основным из них относят генерализованное тревожное расстройство, паническое расстройство, социальное тревожное расстройство и фобические расстройства [6]. В современных обзорах подчёркивается, что все эти формы объединяет не только переживание страха и тревоги, но и поведение избегания, а также значительное снижение качества жизни [5, 7].

Современный этап исследования тревожности характеризуется усилением интереса к трансдиагностическим механизмам. Одним из наиболее востребованных направлений стало изучение интолерантности к неопределённости. В исследовании R. Breaux показано, что высокая интолерантность к неопределённости связана с большей выраженностью тревоги и её динамикой во времени, что подтверждает значимость не только содержания тревожных мыслей, но и самого способа реагирования человека на неопределённость [4]. Тем самым современные исследования смещают акцент от описания отдельных симптомов к анализу универсальных психологических механизмов, поддерживающих тревожность [4, 5, 7].

Анализ литературы показал, что в психологии проблема изучения тревожности рассматривается как сложный и многокомпонентный феномен, имеющий важное значение для понимания эмоциональной сферы личности. В ходе развития психологической науки были сформулированы разные подходы к её изучению. Работы Ч. Спилбергера позволили разграничить ситуативную и личностную тревожность [1]. Когнитивное направление, представленное трудами А. Бека и его коллег, раскрыло роль мыслительных схем и субъективной интерпретации ситуации в возникновении тревожных переживаний [3]. Интегративный подход Д.Х. Барлоу и современные исследования расширили представления о тревожности, показав значение эмоциональной регуляции, неопределённости и других психологических механизмов [2, 4].

Разные подходы к изучению тревожности позволяют сделать вывод, что она может проявляться и как временное состояние, связанное с конкретной ситуацией, и как устойчивая личностная особенность, влияющая на восприятие мира и способы реагирования на неопределённость. Комплексное понимание тревожности является наиболее обоснованным, поскольку позволяет рассматривать её не только как проблему, требующую психологического объяснения, но и как важный показатель внутреннего состояния человека в условиях современных нагрузок и нестабильности. Поэтому дальнейшее изучение тревожности сохраняет особую значимость, так как способствует более глубокому пониманию личности и создаёт основу для более точной диагностики и эффективной психологической помощи.

Библиографический список

1. Bieling P.J., Antony M.M., Swinson R.P. The State-Trait Anxiety Inventory, Trait version: structure and content re-examined // Behaviour Research and Therapy. 1998. № 36. P. 777-788.
2. Barlow D.H. Anxiety and Its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2002. 704 p.
3. Beck A.T., Emery G., Greenberg R.L. Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective. New York: Basic Books, 2005. 384 p.
4. Breaux R., Naragon-Gainey K., Katz B.A. et al. Intolerance of uncertainty as a predictor of anxiety severity and trajectory during the COVID-19 pandemic // Journal of Anxiety Disorders. 2024. Vol. 106. Article 102910. DOI: 10.1016/j.janxdis.2024.102910.
5. Craske M.G., Stein M.B., Eley T.C. и соавт. Anxiety disorders // Nature Reviews Disease Primers. 2017. Vol. 3. P. 1-18. DOI: 10.1038/nrdp.2017.24.
6. National Institute of Mental Health. Anxiety Disorders [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/anxiety-disorders> (дата обращения: 16.04.2026).
7. Penninx B.W.J.H., Pine D.S., Holmes E.A., Reif A. Anxiety disorders // The Lancet. 2021. Vol. 397, No. 10277. P. 914-927. DOI: 10.1016/S0140-6736(21)00359-7.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЖЕНЩИН, ПОСТРАДАВШИХ ОТ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ

PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF WOMEN SUFFERING FROM DOMESTIC VIOLENCE

М.В. Чеснокова

M.V. Chesnokova

Научные руководители: Т.А. Кожевникова, В.В. Костарев
Scientific advisers: T.A. Kozhevnikova, V.V. Kostarev

Насилие, тестирование, психологическая реабилитация, женщины-жертвы насилия.

В статье представлен обзор отечественных и зарубежных исследователей по проблеме психологической реабилитации женщин, пострадавших от домашнего насилия. Выделены наиболее перспективные направления и методики исследований в области психологической помощи женщинам-жертвам домашнего насилия.

Violence, testing, psychological rehabilitation, women victims of violence.

This presents a review of domestic and international research on the psychological rehabilitation of women victims of domestic violence. The most promising research areas and methods in the field of psychological assistance to women victims of domestic violence are highlighted.

В настоящее время в связи с ростом случаев домашнего насилия во всем мире, разрабатываются методы реабилитации и психологической помощи женщинам [1,4]. Вопросы восстановления психического здоровья у жертв насилия в связи с ростом насилия во всем мире особенно актуальны и востребованы. Современными научными исследованиями установлено, что психологическое состояние женщин – жертвы домашнего насилия имеет сходство с проявлениями посттравматического стрессорного расстройства, что проявляется нарушением сна, избыточной тревожностью, воспоминаниями о пережитом насилии, нарушением концентрации внимания, психосоматическими расстройствами [3].

Научные исследования в области изучения домашнего насилия актуализируют важность необходимости психологической реабилитации женщинам-жертвам насилия. Ученые актуализируют необходимость выявления психических расстройств и возможностей их ранней коррекции у женщин, испытывающих насилие. В научной литературе обсуждаются данные о применении рациональной психотерапии, в комплексе с аутогенной тренировкой. Различают два основных направления психологической помощи лицам, пережившим насилие в семье: экстренная психологическая помощь при острой травме при насилии, которая помогает женщине в эмоциональной стабилизации и индивидуальное консультирование а также проведение групповой работы с пострадавшими [2,5].

Важно предоставить необходимую информации женщине о способах и мерах защиты и оказать помощь в выборе выхода из ситуации насилия. При оказании психологической помощи специалист-психолог должен акцентировать внимание на том, что обращение женщины за помощью требует от нее большой силы воли и мужества. В связи с чем обращение к специалисту за помощью может откладываться на длительное время. При любых обстоятельствах психологическая работа специалиста должна быть обусловлена оказанием квалифицированной помощи женщине. Психологическое консультирование должно помочь женщине выйти из ситуации насилия. Все методики и технологии психологической помощи должны побуждать женщину к нахождению внутренних личностных ресурсов для преодоления проблемы насилия.

Таким образом, при оказании психологической помощи женщинам, пережившим насилие в семье, необходимо грамотно и корректно исследовать её эмоциональное состояние, что позволит более результативно оказать ей необходимую психологическую помощь. Необходимо учитывать, что каждая ситуация домашнего насилия в семье всегда индивидуальна. Во время оказания психологической помощи важно ориентировать женщину на будущие её достижения.

Библиографический список

1. Гончаренко А.С., Куфтяк Е.В. Личностные характеристики женщин, когнитивные особенности и стратегии совладания при угрозе здоровью // Медицинская психология в России. 2024. Т. 16, № 4 (85). С. 2-9. EDN RJVJYO.
2. Семенова Н.Д. Гендерно обусловленное насилие, психические расстройства и психосоциальная терапия // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2022. Т. 13. № 3. С. 344-351. DOI 10.34883/PI.2022.13.3.009. EDN DZIKGV
3. Куфтяк, Е. В. Психологические проблемы современной семьи / Е. В. Куфтяк, О. В. Сирина, В. И. Васильева // Познание и переживание. – 2025. – Т. 6, № 1. – С. 1-17. – DOI 10.51217/cogexp_2025_06_01_01. – EDN BUBXUA.
4. Костарев В.В., Стоянова И.Я., Кожевникова Т.А., Иванова Е.В., Титовец К.И.. Психологические и социально-личностные характеристики женщин, подвергающихся семейному насилию // International Journal of Medicine and Psychology. 2025. Т. 8. № 4. С. 260-269. EDN SMGRDY
5. Denckla C.A., Cicchetti D., Kubzansky L.D., Seedat S., Teicher M.H., Williams D.R., Koenen K.C. Psychological resilience: an update on definitions, a critical appraisal, and research recommendations // European Journal of Psychotraumatology. 2020. Vol. 11 (1). Art. 1822064. DOI: 10.1080/20008198.2020.1822064 EDN: XTAKBY

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

ANALYTICAL REVIEW OF ART THERAPY METHODS
IN CORRECTING ANXIETY
IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION
IN EDUCATIONAL PRACTICE

А.М. Чижов

A.M. Chizhov

Научный руководитель Я.В. Чежина
Scientific adviser Ya.V. Chezhina

Арт-терапия, дети с умственной отсталостью, коррекция эмоционально-волевой сферы, тревожность.

В статье представлен аналитический обзор современных методов арт-терапии, направленных на коррекцию эмоционально-волевой сферы и снижение тревожности у детей с интеллектуальными нарушениями. Исследование охватывает методики, систематизируя их по целевому назначению и механизмам воздействия. Также рассматривается современное состояние проблемы умственной отсталости в образовательной среде.

Art therapy, children with mental retardation, correction of the emotional and volitional sphere, anxiety.

The article presents an analytical review of modern art therapy methods aimed at correcting the emotional and volitional sphere and reducing anxiety in children with intellectual disabilities. The study covers methods, systematizing them by purpose and mechanisms of influence. The article also discusses the current state of the problem of mental retardation in the educational environment.

«Часто руки знают, как распутать то, над чем тщетно бьётся разум»,
Карл Густав Юнг.

Современное образовательное пространство тесно связано с обучением и воспитанием детей с ограничениями и особенностями в развитии. При этом характеристики эмоционально-волевой сферы вообще, а тревожные состояния в частности, оказывают существенное влияние на социализацию данной категории детей, их поведение и познание окружающего мира [2, с. 1-2]. Актуальность проблемы связана с рядом негативных тенденция. В первую очередь, по данным доктора медицинских наук, специалиста в области арт-терапии А. И. Копытина, в России недостаточно изучено комплексное воздействие

арт-терапевтических методов, которое, по мнению автора, претендует на более высокую эффективность и характерно для западной практики [5, с. 11]. Во-вторых, в последнее время количество детей с умственной отсталостью (далее УО) возрастает при одновременном сокращении кадрового потенциала в сфере общего и специального образования. Согласно результатам V всероссийского съезда дефектологов, мониторинг общего образования обучающихся с ОВЗ склонился к признанию обучаемыми детей с выраженными нарушениями интеллекта и тяжелыми множественными нарушениями в развитии. Следовательно, перспектива психолого-педагогического сопровождения и помощи детям с интеллектуальными нарушениями касается увеличения его длительности (срок школьного образования таких детей – 13 лет) и требует эффективных методов его коррекции [3, с. 22]. Вышеназванные трудности в психолого-педагогическом сопровождении тревожных детей с интеллектуальными нарушениями требуют разработки, интеграции и систематизации методов арт-терапии с целью улучшения уровня жизни и получения качественного образования данной категории детей.

Цель статьи – выделение и отбор эффективных методов арт-терапии в коррекции тревожности детей с УО. Теоретическая значимость работы заключается в анализе существующих арт-терапевтических методик и описании их практического применения. Материал статьи может быть использован в образовательном и научно-методическом применении студентами педагогических вузов, специалистами в сфере психолого-педагогического сопровождения, дефектологами и практикующими психологами. В частности, результаты исследования могут использоваться для создания методического инструментария, разработке рекомендаций, а также определения направлений для перспективных исследований по эффективности комплексных арт-терапевтических программ, с последующей их апробацией и оценкой в контексте образовательного пространства.

В результате проведения анализа научной литературы по вопросу методов арт-терапии была осуществлена их систематизация, результаты которой представлены в таблице.

Таблица

**Арт-терапевтические методы коррекции тревожности
у обучающихся с интеллектуальными нарушениями**

Методы арт-терапии	Техники	Упражнения
Музыкотерапия	Рецептивная, активная, интегративная	Аудиозаписи «Морской прибой» Классические произведения например П.И. Чайковского «Сентиментальный вальс»
Глинотерапия	Активное взаимодействие	Работа с образом из глины
Сказкотерапия	Коррекционные сказки М. А. Панфиловой «Лесная школа», сборник М. А. Андрианова «Философия для детей»	Рассказывание сказочных историй Сочинение сказочных историй Рисование сказки Игра в школу
Изотерапия	Рисование	Рисование по точкам Рисование в воздухе Рисование воском

В результате анализа методов арт-терапии, применяемых в коррекции тревожности детей с УО, выявлена их эффективность в следующих аспектах:

1. Метод глинотерапии демонстрирует положительную динамику в коррекции общей тревожности, уменьшении раздражительности и различных проявлений агрессии, повышении самооценки и развитию коммуникации детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ментальными нарушениями (умственная отсталость, аутизм и др.) [6, с. 2].

2. Метод сказкотерапии в работе с детьми младшего школьного возраста с УО способствует установлению эмоционального контакта с детьми, эффективен как для коррекции тревожности, связанной с адаптацией первоклассников к школе, так и для коррекции эмоционально-личностных качеств обучающихся, коррекции поведения и общения [4, с. 26-27].

3. Эффективным методом коррекции учебной тревожности у детей с умственной отсталостью является изотерапия. Приёмы «рисование по точкам», «рисование в воздухе», «рисование воском» позволяют добиться положительной динамики в коррекции тревожности и агрессивности, улучшения эмоционального фона в коллективе, преодолению страхов и застенчивости [7, с. 22-23].

4. Метод музыкотерапии эффективен для коррекции тревожности детей с УО уже с дошкольного возраста и значительно улучшает их психоэмоциональное состояние [1, с. 191].

Подводя итог, можно заключить, что в статье описаны лишь некоторые эффективные методы и техники арт-терапии в коррекции тревожности детей с интеллектуальными отклонениями. Специалисту по работе с данной категорией детей рекомендуется самостоятельно использовать на практике и адаптировать разнообразное количество богатого арт-терапевтического арсенала ориентируясь, на индивидуальный подход.

Библиографический список

1. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для вузов. М.: Академия, 2001. 248 с.
2. Диль-Илларионова Т.В., Вибе Д.А. Арт-терапия как средство коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы обучающихся с умственной отсталостью // Теория и практика научных исследований: Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Астана, 26 сентября 2022 года. Нефтекамск: Мир науки, 2022. С. 46-50. EDN GJWOIA.
3. Доклад о результатах комплексного анализа системы общего и дополнительного образования обучающихся в рамках исполнения поручения Президента Российской Федерации по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по развитию гражданского общества и правам человека 10 декабря 2024 года Пр-248 от 07.02.2025 года. URL: <https://contact-autism.ru/new/wp-content/uploads/2025/06/ikp-doklad-prezidentu-.pdf> (дата обращения: 15.04.2026).
4. Зотова Я.А. Эффективность сказкотерапии в психокоррекции тревожности детей младшего школьного возраста // Вестник магистратуры. 2020. № 2-3 (101). С. 26-28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-skazkotterapii-v-psihokorreksii-trevozhnosti-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 15.04.2026).

5. Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг / Под ред. А.И. Копытина. М.: Когито-Центр, 2008. 288 с.
6. Расторгуева О.И. Глинотерапия как средство реабилитации детей с ментальными нарушениями. Из опыта работы педагога-психолога по программе «Путешествие в глиняную страну» // Евразийский научный журнал. 2018. № 11. URL: <https://journalpro.ru/articles/glinoterapiya-kak-sredstvo-reabilitatsii-detey-s-mentalnymi-narusheniyami-iz-opyta-raboty-pedagoga-p/> (дата обращения: 15.04.2026).
7. Цитцер Е.М. Использование на уроках приемов изотерапии для снижения степени выраженности негативных эмоций у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. №1 (58). С. 19-24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-na-urokah-priemov-izoterapii-dlya-snizheniya-stepeni-vyrazhennosti-negativnyh-emotsiy-u-detey-s-umerennoy-i-tyazheloy> (дата обращения: 17.04.2026).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ПОДРОСТКАМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

A THEORETICAL REVIEW OF THE STUDY OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN FAMILIES WITH ADOLESCENTS IN SOCIALLY DANGEROUS SITUATIONS

Т.И. Чирков

T.I. Chirkov

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

Психологическое благополучие, стиль семейного воспитания, эмоциональная поддержка, типология семьи, отклоняющееся поведение

В статье представлен теоретический обзор изучения проблемы детско-родительских отношений в семьях с подростками, находящимися в социально опасном положении. Изучены взгляды ученых психологов на структуру, содержание и отклонения детско-родительских отношений в рассматриваемых семейных отношениях. Выделены ключевые факторы, влияющие на формирование социально опасного поведения личности подростка.

Psychological well-being, family upbringing style, emotional support, family typology, deviant behavior.
This article presents a theoretical review of the study of parent-child relationships in families raising adolescents in socially dangerous situations. The relevance of this issue is substantiated. The views of Russian and international psychologists on the structure, content, and dysfunctions of parent-child relationships in this category of families are analyzed. Key factors influencing the development of socially dangerous behavior in adolescents are identified.

Интерес к изучению проблемы детско-родительских отношений в семьях с подростками, находящимися в социально опасном положении, неуклонно возрастает с каждым годом. Данный вопрос характеризуется высокой социальной значимостью, поскольку подростки в социально опасном положении демонстрируют широкий спектр отклоняющегося поведения – от систематических прогулов в школе и самовольных уходов из дома до правонарушений и антиобщественных действий. Такое поведение подростка представляет собой сложную социальную и психологическую проблему актуальную для современной российской семьи и общества в целом. В связи с этим, тщательное исследование детско-родительских отношений рассматриваемых семей – главный критерий понимания воздействия семейных отношений на возникновение антиобщественного образа действия подростка.

Цель работы – научный анализ аспектов детско-родительских отношений в семьях с подростками, находящимися в социально опасном положении.

Подросток в социально опасном положении, согласно Федерального закона от 24.06.1999 № 120-ФЗ, пребывает в условиях, не отвечающих требованиям к его воспитанию или содержанию, либо совершает правонарушение или антиобщественные действия [5]. В психолого-педагогической литературе отмечается, что семья немаловажную роль играет в формировании личности подростка.

Анализ научной литературы показывает, что детско-родительские отношения рассматриваются большинством авторов, как основной фактор социализации подростка. По мнению А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис – семья для подростка выступает первичной моделью социализации. Психологами было установлено, что отклонения внутрисемейных отношений создает условия для формирования у несовершеннолетних антисоциальных паттернов поведения. При этом формируется соответствующая модель взаимодействия подростка с социальным окружением. Изучение профильной литературы, позволяет выделить значимый фактор влияющий на формирование поведения подростка – конфликты между родителями. В рамках многолетних наблюдений К. Хесс эмпирически подтвердил, что регулярные супружеские ссоры затрудняют социализацию подростка. При этом, автор отмечает, что одним из условий психологического благополучия подростка является его успешная социализация.

Аналогичную позицию занимает О.А. Карабанова, отмечая, что семья является главным фактором, влияющим на социализацию подростка.

Раскрывая содержание понятия «психологическое благополучие подростка» А. Бюлов отмечает, что это понятие связано с спецификой семейных отношений, периодичностью и природой разногласий в семье, существующими в семье способами разрешения конфликтов и стилем семейного воспитания [7].

Особого внимания заслуживает формирования ценностных ориентаций у подростков. Исследователи отмечают, что они складываются под влиянием разнообразных внешних факторов, среди которых главное место занимают детско-родительские отношения. Как отмечают И.Н. Коноплева и А.С. Лозовенко, ценностные ориентации подростка влияют на формирование поведения и зависят от стиля семейного воспитания. Существующий в семье стиль семейного воспитания выступает ключевой детерминантой. В исследовании была установлена устойчивая связь системы ценностей подростка и стиля семейного воспитания [4]. Характеризуя отношения подростка в семье, исследователи отмечают сниженную эмоциональную поддержку со стороны семьи. Как было показано в исследованиях Е.В. Дворской, и Т.О. Гордеевой, такие подростки находятся в ситуации эмоциональной холодности и недостатка поддержки со стороны семьи, что выражается в эмоциональной дистанции между родителями и подростком [2]. У.В. Колесникова отмечает, что недостаток эмоциональной поддержки приводит к формированию у подростков тревожности, неуверенности в себе и склонности к социально опасному поведению [3].

Важным фактором, оказывающим влияние на поведение подростка выступает тип семьи. Как отмечает Б.Н. Алмазов, таких типов четыре: неполная семья, где функции воспитания осуществляет единственный родитель; семьи с недостатком внимания к подростку; конфликтные семьи; нравственно-деформированные семьи; педагогически некомпетентные семьи [1].

По мнению Р. Кармакер: поведение подростка – социальное или антисоциальное – определяется спецификой его взаимодействия с родителями, а также значимыми взрослыми. Р. Кармакер отмечает: последовательность воспитания создает условия формирования у несовершеннолетнего социального поведения только в случае, когда материнская и отцовская фигуры обладают для подростка авторитетом [6]

Подводя итог, следует отметить, что изучение вопросов и проблем детско-родительских отношений сохраняет высокую актуальность в последнее время. Характер отношений в семье оказывает влияние на формирование поведения подростка и определяются совокупностью факторов: наличие психологического благополучия подростка, наличие конфликтов в семье, стиль воспитания в семье, уровень эмоциональной поддержки со стороны семьи, тип семьи, устойчивость стиля родительского воспитания.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости дальнейших исследований в данном направлении с целью оптимизации детско-родительских отношений в семьях с подростками, находящимися в социально опасном положении.

Библиографический список

1. Глаголенко А.А. Типология семейного неблагополучия [Электронный ресурс] // Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/statya-tipologiya-semejnego-neblagopoluchiya-7591526.html> (дата обращения: 22.03.2026).
2. Дворская Е.В., Гордеева Т.О. Психологическое благополучие подростков, растущих в семье и вне семьи // Культурно-историческая психология. 2025. Т. 21. № 4. С. 38-49. DOI: 10.17759/chp.2025210404.
3. Колесникова У.В. Психологический портрет и благополучие современных детей и подростков // Социальные науки и детство. 2025. Т. 6. № 4. С. 57-76. DOI: 10.17759/ssc.2025060404.
4. Коноплева И.Н., Лозовенко А.С. Стиль воспитания в семье и ценностные ориентации у подростков с девиантным поведением // Психология и право. 2012. Т. 2. № 2. С. 1-14. URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n2/52034.shtml> (дата обращения: 22.03.2026).
5. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». URL: <https://base.garant.ru/12116087/> (дата обращения: 22.03.2026).
6. Кармакер Р. Зависимость просоциальной мотивации подростков от восприятия ими последовательности родительского воспитания // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 101-115. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2017080207>.
7. Bülow A., Neubauer A.B., Soenens B., Boele S., Denissen J.J.A., Keijsers L. Universal ingredients to parenting teens: parental warmth and autonomy support promote adolescent well-being in most families // Scientific Reports. 2022. Vol. 12, article ID 16836. 18 p. DOI: 10.1038/s41598-022-21071-0.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

DEVELOPING PSYCHOLOGICAL RESILIENCE IN ADOLESCENT

И.К. Шевченко

I.K. Shevchenko

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

Психологическая устойчивость, психологическая неустойчивость, стресс, дети среднего школьного возраста, подростки.

Статья посвящена выявлению и описанию особенностей психологической устойчивости у детей среднего школьного возраста. В ней представлены результаты эмпирического исследования, отражающие основные компоненты психологической устойчивости подростков.

Psychological stability, psychological instability, stress, children of secondary school age, teenagers.
The article is devoted to the identification and description of the features of psychological stability in children of secondary school age. It presents the results of an empirical study reflecting the main components of adolescent psychological resilience. Recommendations on the formation of psychological stability in adolescents are also given.

Психологическая устойчивость человека – это результат, комплексный показатель итогов обучения и воспитания, а также опыт коммуницирования с окружающей средой. Базовыми параметрами психологической устойчивости личности являются способность сохранения положительных качеств в непредсказуемых жизненных обстоятельствах. Для детей подросткового возраста такими качествами являются устойчивая самооценка, положительное психоэмоциональное состояние, умение сохранять контроль в своем поведении и придерживаться морально-этических норм даже в сложных жизненных обстоятельствах, а также плодотворной учебной деятельности [1].

Подростковый этап – особый для становления личностного роста подростка. Особенности данного возраста в специализированной литературе описаны как «подростковый комплекс», и, зачастую, ему подвержены большая часть подростков от 11 до 15 лет. Из всего этого следует, что психологическая устойчивость подростков может колебаться, но чаще всего, она находится на низком уровне [5].

Формирования психологической устойчивости у учащихся общеобразовательных учреждений представляет собой актуальную проблему, которая находится в фокусе внимания психологов, педагогов, родителей. Психологическая неустойчивость, как одно из наиболее выраженных проявлений психического неблагополучия требует комплексного подхода к ее появлению и преодолению [3].

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена: социальной значимостью проблемы формирования психологической устойчивости для подрастающего поколения [2].

Целью настоящего исследования является изучение особенностей психологической устойчивости у детей среднего школьного возраста (подростки). Для исследования были отобраны 4 методики исследования: 1) диагностика «САН» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева и др.); 2) тест самооценки психических состояний (по Айзенку); 3) тест жизнестойкости (методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева); 4) методика определения эмоциональной напряжённости (Г.И. Габреева) [4].

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «СОШ № 150» г. Красноярск.

В рамках исследования приняло участие 40 детей среднего школьного возраста (14-15 лет).

В процессе исследования были получены следующие результаты.

Методика «САН» показала, что по шкале «Активность» высокий уровень выявлен у 32 % подростков. У последних наблюдается много энергии, данная категория чувствует прилив бодрости, в деятельности активны. Средний уровень выявлен у 24 %, подростки чувствуют некоторое снижение энергии, но в целом, ее хватает на решение повседневных задач. Низкий уровень выявлен у 44 % подростков. Они пассивны и сонливы.

В результате интерпретации результатов теста самооценки психических состояний (по Айзенку) были получены результаты, свидетельствующие о высоком уровне тревожности у испытуемых который был выявлен у 30 % (12) подростков. Он проявляется от чрезмерного правления тревоги в ситуациях, когда это не нужно, вплоть до нервозности и потери аппетита. Средний уровень тревожности выявлен у 45 % (18) подростков. Этот уровень считается нормой, поскольку тревога как защитный механизм должна присутствовать у нормально развивающейся личности. Низкий уровень тревожности выявлен у 25 % (10) подростков, что фактически является отклонением от нормы.

Тест жизнестойкости показал, что высоким уровнем жизнестойкости обладают 35 % (14) подростков. Они переживают неудачи легко, быстро восстанавливаются после стрессовых ситуаций, сохраняя, при этом жизненную эффективность. Средний уровень выявлен у 37 % (15) школьников, которые показывают недостаточно благоприятные показатели, но в целом, адекватные для данного возраста. Низкий же уровень жизнестойкости выявлен у 28 % (11) подростков. Наблюдается пассивность, апатия. Подростки трудно переживают стрессовые ситуации и социальное давление.

Методика диагностики эмоциональной напряжённости позволила выявить, что высокий уровень эмоционального напряжения выявлен у 27 % (11) подростков. Нередко отмечается неправильная оценка собственных сил, самоконтроль неадекватный. Средний уровень выявлен у 38 % (15) подростков, что является

допустимой нормой в сложные периоды жизни. Низкий уровень выявлен у 35 % (14) подростков. Состояние максимально расслабленное, что также не является нормой, самоконтроль слабый.

Проведенное исследование психологической устойчивости детей в возрасте от 14 до 15 лет показало о наличии проблем у ряда испытуемых. Иными словами – подростковый возраст явился одним из периодов развития психики в рамках которого могут возникать непосредственные проблемы с формированием жизнестойкости [6].

Психологическая устойчивость является малоизученным феноменом, активное изучение которого началось только лишь в последние 20 лет. Психологическая устойчивость – это комплексное качество личности позволяющее противодействовать отрицательным факторам среды, одновременно уметь сохранить внутреннюю силу и психологическое равновесие.

Исследование показало, что подростки с высоким уровнем психологической устойчивости эмоционально стабильны, отмечается устойчивое настроение, они способны контролировать свои эмоции в экстренных ситуациях и обладают низким (средним) уровнем тревожности. В свою очередь дети с низким уровнем психологической устойчивости у которых чаще всего наблюдается эмоциональная нестабильность: частые перепады настроения, повышенная или высокая тревожность и раздражительность, чувство беспомощности перед появляющимися трудностями, не способны должным образом реагировать на окружающую их социальную действительность. С учетом изложенного в настоящее время данный вопрос требует своевременного научного взгляда, а также более углубленного изучения самой его проблематики [7].

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т.15. № 1. С. 3-18.
2. Баева И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. СПб.: Питер, 2002. 236 с.
3. Дубровина И.В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. 4-е изд. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 176 с.
4. Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств. Описание методик, инструкций по применению. СПб.: СПбГУ, 2003. 197 с.
5. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Педагогика, 1987. 244 с.
6. Тихомирова Т.С. Формирование стрессоустойчивости подростков. Методическое пособие. М.: СИП РИА, 2003. 88с.
7. Федосенко Е.В. Психологическое сопровождение подростков. СПб.: Речь, 2006. 192 с.

Раздел III.

СОЦИАЛЬНАЯ ЭКСКЛЮЗИЯ
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН.
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФИЛАКТИКИ
И ПРЕОДОЛЕНИЯ РИСКОВ
СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ
В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ В РАБОТЕ РОДИТЕЛЬСКОГО КЛУБА (НА ПРИМЕРЕ КГКУ СО «КРАЕВОЙ ЦЕНТР СЕМЬИ И ДЕТЕЙ»)

INTERACTION BETWEEN PARENTS AND SPECIALISTS
IN THE WORK OF A PARENT CLUB
(CASE STUDY OF THE REGIONAL CENTER
FOR FAMILY AND CHILDREN, KRASNOYARSK)

В.В. Креймер

V.V. Kreimer

Научный руководитель С.В. Шик
Scientific adviser S.V. Shik

Родительский клуб, родительская компетентность, взаимодействие родителей и специалистов, партнерство, социально-педагогическая поддержка семьи.

В статье рассматривается взаимодействие родителей и специалистов в родительском клубе как форма социально-педагогической поддержки семьи. Цель – описать модель такого взаимодействия на примере клуба «Лаборатория семейного счастья «Зернышки»», выявить потенциал и ограничения. Практическая часть опирается на материалы учреждения и мини-опрос трех родителей. Результаты показывают положительную динамику родительской самооценки. Раскрыты риски клубной работы и даны рекомендации.

Parent club, parental competence, interaction between parents and specialists, partnership, socio-pedagogical support for the family.

The article examines the interaction between parents and specialists in a parent club as a form of socio-pedagogical support for the family. The aim is to describe a model of such interaction using the example of the club “Family Happiness Laboratory ‘Zernyshki’” and to identify its potential and limitations. The practical part is based on institutional materials and a mini-survey of three parents. The results show positive dynamics in parental self-assessment. The risks of club work are identified, and recommendations are given.

Современная социальная работа с семьей направлена на профилактику семейного неблагополучия и развитие воспитательных ресурсов семьи [1]. Особенно актуально это для семей в трудной жизненной ситуации, которые испытывают дефицит ресурсов и эмоциональное напряжение. Помощь, ограниченная разовыми рекомендациями, недостаточна. Более продуктивна модель сопровождения, когда родители включаются в совместную деятельность и получают поддержку специалистов [4; 5].

Цель статьи – описать модель взаимодействия родителей и специалистов в родительском клубе. Задачи: раскрыть теоретические основания клубной работы; описать организационную модель клуба «Зернышки»; представить результаты мини-опроса; определить риски и условия повышения результативности.

Родительская компетентность – интегративное качество, включающее знание возрастных особенностей ребенка, умение конструктивно общаться и регулировать свои эмоции [1; 2]. Работа с родителями не должна сводиться к советам, а должна помогать осмыслить трудности и опробовать новые способы в безопасной среде. В клубе «Зернышки» это реализуется через консультации, тренинги, кейс-стади, практикумы и праздники [6].

Партнерство родителей и специалистов предполагает сопровождающую, а не контролирующую роль специалиста [2]. В клубе партнерство проявляется через совместные мероприятия, где специалист – организатор и помощник.

Групповая поддержка – важное основание: клуб создает пространство регулярного общения, где родители обмениваются опытом и снижают чувство одиночества [4; 5]. Занятия проводятся не реже раза в неделю [6]. Однако периодичность не гарантирует результат – нужны данные о посещаемости и сохранении контакта.

Клуб действует в рамках специального проекта «Вызов» КГКУ СО «Краевой центр семьи и детей», направленного на профилактику социального сиротства и поддержку семей в трудной жизненной ситуации [7]. Цель клуба – гармонизация детско-родительских отношений и повышение родительской компетентности [6].

Структура включает шесть направлений: психолого-педагогическое, спортивно-оздоровительное, семейно-творческое, духовно-нравственное, досугово-культурное и компьютерно-информационное [6]. Группа – 12 родителей (малая группа, приемлемая для клубной работы).

Результаты опроса родителей. Три родителя оценили пять утверждений до и после участия в клубе (шкала от 1 до 5). Данные – предварительная иллюстрация динамики (таблица 1).

Таблица 1

Показатель	Средний балл до	Средний балл после	Динамика
Понимание возрастных особенностей ребенка	2,3	3,7	+1,4
Обсуждение конфликта без крика, угроз и наказаний	1,7	3,3	+1,6
Совместное время с ребенком, не связанное только с учебой или требованиями	2,3	3,7	+1,4
Готовность обращаться за помощью к специалисту	2,7	4,3	+1,6
Готовность назвать новый способ общения с ребенком и использовать его дома	1,0	4,3	+3,3

Наиболее выражена динамика по готовности применять новые способы общения. Открытые ответы родителей показывают: они стали лучше понимать причины капризов, снизили чувство вины, стали чаще предлагать совместные занятия. Запросы на будущее: детские истерики, ревность, правила дома, агрессия, зависимость от гаджетов.

Сравнение с другими моделями родительских клубов. В литературе выделяют клубы для семей с детьми с ОВЗ (реабилитационная направленность) [4] и для семей проблемных подростков (профилактика девиантного поведения) [5].

Клуб «Зернышки» занимает промежуточную позицию: он комплексный, сочетает психолого-педагогическое сопровождение с творческими, досуговыми и спортивными формами. От школьного родительского клуба его отличает ориентация на социальную поддержку семей в трудной жизненной ситуации.

Риски и ограничения клубной формы. Основные риски: нерегулярное посещение семьями; высокая нагрузка на специалистов; формализация встреч; низкая мотивация родителей (восприятие клуба как контроля); неоднородность группы. Ограничения проведенного анализа: малая выборка, отсутствие контрольной группы и длительного наблюдения, опора на самооценку родителей.

Практические рекомендации. Для учреждений: начинать с малых групп (4–6 семей); определить целевую группу, периодичность, правила, конфиденциальность. Специалистам: чередовать групповые и индивидуальные формы; делать содержание практико-ориентированным (разбор ситуаций, упражнения); собирать обратную связь после каждой встречи; фиксировать динамику с помощью коротких анкет и журнала посещаемости.

Таким образом, взаимодействие родителей и специалистов в родительском клубе – ресурс социально-педагогического сопровождения семьи. Модель клуба «Зернышки» объединяет профилактические, консультативные, развивающие и поддерживающие элементы. Мини-опрос показывает положительную динамику родительской компетентности. Потенциал клуба – в снижении дистанции между семьей и учреждением, укреплении детско-родительских отношений и создании пространства взаимной поддержки.

Библиографический список

1. Быкова Е.А., Истомина С.В., Самылова О.А. Особенности родительской компетентности современной российской семьи // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 111-125. DOI: 10.32744/pse.2020.4.7.
2. Горлова Е.Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2010. № 17 (60). С. 214-224.
3. Дацюк Е.В., Удова О.В. Детско-родительский клуб как средство гармонизации взаимоотношений в семье // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 5 (188). С. 120-127.
4. Макеева Т.В., Кокошникова П.А. Родительский клуб как реабилитационная структура для семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Коллекция гуманитарных исследований. 2021. № 2. С. 66-69.
5. Никитская Е.А., Маркова С.В. Родительский клуб как форма работы с семьями проблемных подростков // Народное образование. 2011. № 1. С. 251-255.
6. О родительском клубе «Лаборатория семейного счастья «Зернышки»» // КГКУ СО «Краевой центр семьи и детей» : официальный сайт. URL: <https://www.kcsd24.ru/spetsialnyj-proekt-vyzov/roditelskij-klub-laboratoriya-semejnego-schastya-zernyshki/o-roditelskom-klube-laboratoriya-semejnego-schastya-zernyshki.html> (дата обращения: 12.04.2026).
7. О специальном проекте «Вызов» // КГКУ СО «Краевой центр семьи и детей» : официальный сайт. URL: <https://www.kcsd24.ru/spetsialnyj-proekt-vyzov/o-spetsialnom-proekte-vyzov.html> (дата обращения: 07.04.2026).

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОБСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

CHARACTERISTICS OF OWNERSHIP CONCEPTS IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION: DEVELOPMENT AND TESTING OF DIAGNOSTIC METHODS

Е.С. Никанов

E.S. Nikanov

*Научный руководитель С.В. Шик
Scientific adviser S.V. Shik*

Дети с задержкой психического развития, ЗПР, представления о собственности, собственность, диагностические методики, социальная реабилитация, дошкольный возраст.

В статье рассматриваются представления о собственности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также их возможные искажения из-за негативных поведенческих детерминант. Цель исследования – разработать и апробировать комплекс диагностических методик, адаптированных к особенностям поведения детей данной категории. В рамках практической работы был создан комплекс из десяти моделируемых бытовых ситуаций-заданий, цель которых выявить негативные поведенческие особенности (детерминанты). Представлены результаты апробации на базе КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга». В результате выявлена высокая распространённость искажённых представлений о собственности, что подтверждает эффективность методик и необходимость включения их в программу социальной реабилитации.

Children with mental retardation, developmental delay, perceptions of property, ownership, diagnostic methods, social rehabilitation, preschool age.

This article examines ownership concepts in preschool-aged children with mental retardation, as well as their potential distortions due to negative behavioral determinants. The aim of the study is to develop and test a set of diagnostic methods adapted to the behavioral characteristics of children in this category. As part of the practical work, a set of ten simulated everyday situations and tasks was created. The purpose of these tasks was to identify negative behavioral characteristics (determinants) such as: weak thought processes, impulsivity, poorly formed moral standards, weak willpower, infantilism, egocentrism and selfishness, low empathy, demonstrative negativism, emotional immaturity, and inadequate self-esteem. The results of a pilot study at the Raduga Rehabilitation Center in the Krasnoyarsk Krai presented. The results revealed a high prevalence of distorted perceptions of property, confirming the effectiveness of the methods and the need to include them in social rehabilitation programs.

Введение

Адекватные представления о собственности, такие как, разграничение «своё – чужое», это важное условие социализации. У детей с задержкой психического развития формирование этих представлений затруднено из-за комплекса

негативных поведенческих особенностей: слабости мыслительных процессов, импульсивности, несформированности нравственных норм, слабых волевых качеств, инфантилизма, эгоцентризма и эгоистичности, низкой эмпатии, демонстративного негативизма, эмоциональной незрелости и неадекватной самооценки [1; 4; 5; 6; 7]. Актуальность исследования обусловлена малым количеством специализированных методик для выявления особенностей представлений о собственности именно у дошкольников с ЗПР.

Цель статьи разработка и апробация комплекса адаптированных диагностических методик, позволяющих выявлять и классифицировать указанные негативные особенности, а также формирование на этой основе направлений для реабилитационной работы.

Теоретические основы исследования

Собственность – это многогранное явление, важное для развития личности и социализации ребёнка [3]. У нормотипичных дошкольников представления о «своём» и «чужом» формируются чётко и поэтапно: от активного использования ассоциации «моё» в кризис трёх лет до понимания процесса дарения, обмена и социальной ценности собственности к концу дошкольного возраста в семь лет [3].

У детей с ЗПР эти процессы комплексно нарушены из-за особенностей их психического и эмоционального развития. На основе научных работ были найдены наиболее важные поведенческие особенности, которые могут негативно влиять на поведение ребёнка с ЗПР. Слабость мыслительных процессов не позволяет анализировать условия ситуации и выделять признаки принадлежности предмета, из-за чего любая привлекательная вещь воспринимается как «своя» [7]. Импульсивность проявляется в неспособности контролировать спонтанные желания, что ведёт к присвоению чужого [1]. Несформированность нравственных норм не даёт усвоить принцип уважения к чужой собственности [6]. Слабые волевые качества лишают возможности сдерживать импульсы даже при знании правил [1]. Инфантилизм закрепляет потребительское отношение к окружению и игнорирование социальных норм [5]. Эгоцентризм и эгоистичность не позволяют учитывать права других [1]. Низкая эмпатия лишает эмоционального отклика на переживания владельца вещи [1]. Демонстративный негативизм превращает нарушение запретов в способ протеста и самоутверждения [1]. Эмоциональная незрелость оборачивается агрессивными реакциями на запрет и порчей имущества [5]. Неадекватная самооценка создаёт иллюзию вседозволенности [4].

Содержание и результаты апробации диагностических методик

Разработанный комплекс включает десять моделируемых заданий-ситуаций, каждое из которых направлено на выявление одной из указанных поведенческих особенностей. Под моделируемым заданием понимается специально

организованная бытовая ситуация, в которой ребёнку предлагается выполнить конкретное поручение или разрешить дилемму, а процесс его решения оценивается по заранее определённым критериям. Задания разделены на две группы: в первой исследователь даёт ребёнку прямое поручение, во второй – создаёт ситуацию выбора и наблюдает за поведением, не вмешиваясь. Оценивание строится так: фиксируются два вида показателей. Основной показатель: «+» (один балл), если ребёнок не выполнил поручение или в дилемме проявил негативное поведение; «-» – если справился адекватно. Дополнительных показателей три на каждую ситуацию – это конкретные ожидаемые поведенческие реакции; за каждую проявившуюся также ставится «+». Таким образом, за одно задание можно набрать от 0 до 4 баллов. Если сумма больше двух, соответствующая поведенческая характеристика считается выявленной.

Апробация проводилась на базе КГБУ СО «Реабилитационный центр для детей-инвалидов, детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга» (г. Красноярск). В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте от 4 до 7 лет с диагнозом «задержка психического развития». Моделирование ситуаций осуществлялось в привычное время игр и занятий при участии педагогов центра в качестве ассистентов.

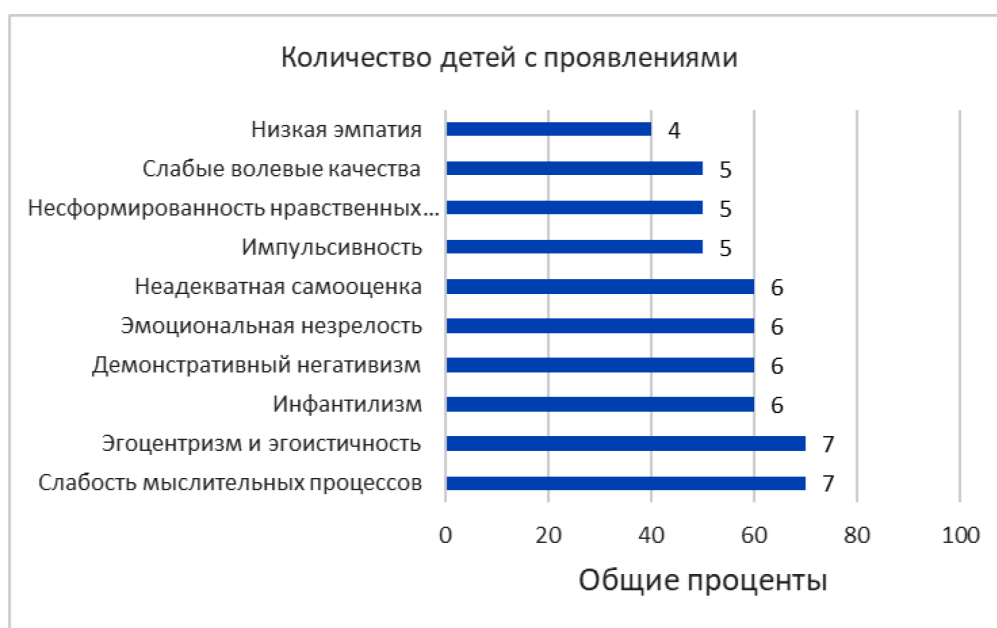


Рисунок 1. Процентные и количественные показатели проявления негативных поведенческих особенностей

Результаты диагностики показали, что искажения представлений о собственности в той или иной форме присутствуют у всех испытуемых. Наиболее распространёнными характеристиками стали эгоцентризм и слабость мыслительных процессов (по 70 %). Более чем у половины детей (60 %) выражены эмоциональная незрелость, инфантилизм, неадекватная самооценка и демонстративный негативизм. В половине случаев (50 %) проявились слабая воля, импульсивность несформированные нравственные нормы.

Заключение

Результаты подтвердили гипотезу о преобладании у дошкольников с ЗПР несформированных или искажённых представлений о собственности и доказали эффективность разработанного инструментария, позволяющего дифференцировать типы проблемного поведения. На основе полученных данных были сформулированы направления для реабилитационной работы: развитие мыслительных операций по дифференциации признаков «своё – чужое», формирование произвольной регуляции и волевых качеств, коррекция эгоцентрических установок через групповые формы взаимодействия, развитие эмпатии, преодоление демонстративного негативизма и выработка адекватной самооценки. Последовательная реализация этих направлений в рамках социальной реабилитации позволит снизить риски социальной дезадаптации детей с ЗПР при переходе на следующие ступени образования.

Библиографический список

1. Ларионова С.О. Особенности девиантного поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 45-51.
2. Никуленко Т.Г. Коррекционная педагогика: учебное пособие для вузов. М.: Феникс, 2006. 382 с.
3. Смирнова Е.О., Суханова М.Д. Отношение к собственности как предмет психологического исследования // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 4. С. 18-32.
4. Сычевич И.В. Особенности представлений о себе и значимых других у младших школьников с ЗПР в разных условиях обучения // Дефектология. 2008. № 3. С. 31-39.
5. Лукьянова Ю.Н. Эмоционально-личностные особенности детей с задержкой психического развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. С. 142-145.
6. Кисова В.В., Чугунова В.В. Экспериментальное исследование развития нравственного поведения у старших дошкольников с задержкой психического развития // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 97-99.
7. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: кн. для педагога-дефектолога. М.: ВЛАДОС, 2005. 180 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕМПОРАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗЕ КАК ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

APPLICATION OF THE TEMPORAL APPROACH IN THE PEDAGOGICAL HEIGH SCHOOL AS A PROPHILACT FOR THE SOCIAL EXCLUSION OF YOUNG TEACHERS

С.Е. Шляпников

С.Е. Shlyapnikov

Темпоральный подход, образовательный процесс, профессиональная подготовка, профессиональное развитие.

В статье рассматривается профессиональная подготовка студентов педагогического ВУЗа с точки зрения темпорального подхода. Представлены основные положения данного теоретико-методологического подхода через работы различных российских авторов. Также, представлены перспективные формы реализации темпорального подхода в образовательных практиках педагогического ВУЗа.

Temporal approach, educational process, professional training, professional development.

The article considers the professional training of students of the pedagogical university from the point of view of the temporal approach. The main provisions of this theoretical and methodological approach are presented through the works of various Russian authors. Also, promising forms of implementation of the temporal approach in the educational practices of a pedagogical university are presented.

Для рассмотрения проблем подготовки педагогов в системе высшего образования сегодня широко используется компетентностный подход к педагогической деятельности, отражённый в работах таких авторов как В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур. Компетентностный подход предполагает, что результатом образовательного процесса должен стать комплекс развитых компетенций в различных сферах. Содержание образования с точки зрения компетентностного подхода формирует у обучающихся систему навыков для какой-либо профессиональной деятельности, в том числе и способность организовать своё время.

С точки зрения Е.В. Палей, рассмотрение образования в темпоральном контексте связано со сменой самого онтологического статуса понятия времени в науке. Поскольку, существует образовательное пространство, время всегда учитывалось в педагогических концепциях, как форма измерения этого пространства [4, С.141]. Многие авторы рассматривают тайм менеджмент

как основную форму регуляции образовательного пространства во времени. Но это только самый примитивный уровень рассмотрения темпорального подхода к образовательному процессу.

Как указывает Е.В. Палей, установка на непрерывность образовательного процесса, его развертывание в течение всей жизни перестает быть ценностью. Непрерывность в образовательном процессе от преемственности и последовательности переходит к непрерывности как совокупности случайных знаний и навыков, нарушая единство образовательного взаимодействия [4, С.145].

Как отмечает Ю.С. Богачинская, поскольку время является одним из важнейших понятий в педагогике, поскольку и педагог и обучающиеся всегда находятся в определённом временном контексте [1, С.5]. И если педагог не находится в одном темпоральном контексте с обучающимися, мы можем наблюдать социальную эксклюзию молодых педагогов.

Чтобы преодолеть это явление, как отмечает, Ю.С. Богачинская необходима особая «темпоральная культура учителя». Это понятие включает два компонента:

1. Педагогическое время – осознание ценности времени участниками педагогического процесса и его рациональное использование.

2. Личностное время – установка на самореализацию в педагогической деятельности, определение событий, связанных с профессиональной деятельностью как значимых [1, С.7].

Высокая темпоральная культура педагога позволяет, как осуществлять самореализацию в профессии, так и выстраивать эффективное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса, принимая ценность их времени. Рассматривая понятие призвания в контексте современных научных представлений, Ю.С. Богачинская предлагает рассматривать призвание как включение профессиональных ценностей профессии учителя в свой образ будущего и ценностно-смысловые ориентиры [1, С.8].

С точки зрения Поповой Т.А. и Цилиной М.И. наша жизнь может рассматриваться как определённая система выборов в процессе развития личности [5]. Сначала выбирается профессия, затем учебное заведение, курсы повышения квалификации после окончания ВУЗа. Кто-то выбирает для себя вести профессиональную деятельность, или заниматься научной работой. Исходя из имеющихся у обучающегося представлений о профессии, формируется определённая система навыков и знаний, необходимых для профессиональной деятельности.

Всю эту сложную систему профессиональных выборов и смысловых связей между ними, безусловно, необходимо рассматривать в контексте субъективной темпоральности личности. В работах авторов, работающих в рамках системной организации психологического времени личности Е.И. Головахи, А.А. Кроника [2], таких как Н.Б. Кучеренко [3], структура смысло-жизненных ориентаций непосредственно связывается со структурой субъективной темпоральности. Если событие осмысливается, как позитивное для профессионального развития, выстраивается большое количество смысловых связей с другими событиями.

Если же событие не соответствует представлениям обучающегося о своей профессиональной деятельности, с ним не выстраиваются смысловые связи. Такое событие относится субъектом к личным, семейным событиям, а не к образованию или работе. В совокупности события формируют определённые темпоральные сценарии профессиональной самореализации, как позитивные, так и деструктивные.

Имея определённую стратегию личностно-профессионального развития, студент выбирает соответствующие сценарии профессионального и личностного роста, представляющие собой некоторую структуру событий и оценки связи между ними. В результате, у студента выстраивается определённая стратегия личностно-профессионального развития, включающая различные сценарии. Педагоги ВУЗа, мотивируя студента к профессиональной деятельности должны активировать его позитивные сценарии профессионального развития, способствовать личностному росту. Все формы воспитательной и образовательной деятельности в ВУЗе должны приводить к формированию позитивных сценариев и у студентов, имеющих деструктивные сценарии.

Таким образом, формирование целостной системы смысложизненных ориентаций необходимо осуществлять с учётом темпорального фактора. С одной стороны это связано с тем, что формирование осмысленного образа будущего, связанного с профессиональной деятельностью, должно осуществляться исходя из представлений о темпоральности как системообразующем факторе. С другой стороны, умение организовывать свою деятельность во времени является одним из важнейших элементов профилактики профессионального выгорания. Необходима систематически организованная работа с будущими педагогами для формирования как образа будущего, связанного с профессиональной деятельностью, так и навыков самоорганизации времени. Такая организация обучения поможет будущим педагогам находиться в одном темпоральном контексте с обучающимися и обеспечивать соответствующее качество образовательного процесса.

Библиографический список

1. Богачинская Ю.С. Педагогическое призвание в структуре темпоральной культуры учителя // Омский научный вестник. 2006. № 1 (34). С. 5-8.
2. Кроник А.А., Головаха Е.И. Психологическое время личности. Киев: Наукова Думка, 1984. 236 с.
3. Кучеренко Н.Б. Психологическое время как интегральная характеристика личности. Томск: Пеленг, 2001. 192 с.
4. Палей Е.В. Темпоральная составляющая современного образования: аксиологический аспект // Вестник Гуманитарного института. 2020. № 1. С. 140-146.
5. Попова Т.А., Цилина М.И. Смыслы и ценности. Структурные компоненты смысложизненных ориентаций // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXV Международного симпозиума. М.: Психологический институт РАО, 2021. 345 с. С.216-221.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Артемьева Ольга Владимировна – учитель МАОУ «Средняя школа №27 им. А.Б. Ступникова», магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск), e-mail: olya-lya900@mail.ru

Баландинская Светлана Валерьевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: balandinskaya@rambler.ru

Белякова Анастасия Евгеньевна – студент КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: sport.anastasiya@gmail.com

Веретнова Ксения Сергеевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск), e-mail: ksushaveretnova@yandex.ru

Волкова Мария Николаевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: volkovamariaxx1@gmail.com

Дегтеренко Наталья Анатольевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: deg8228@mail.ru

Дрянных Андрей Анатольевич – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: dryannykh@yandex.ru

Ермолина Яна Юрьевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: yanulya0806@mail.ru

Книга Глеб Владимирович – магистрант СФУ (Красноярск); e-mail: krs.976@mail.ru

Колегов Иван Петрович – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: ivaalexan@yandex.ru

Кондакова Виктория Игоревна – воспитатель МБОУ № 145 г. Иркутска; e-mail: ms.viktora@mail.ru

Креймер Василина Валерьевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: psychologistdoc@mail.ru

Кривопуст Наталья Алексеевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: psychologistdoc@mail.ru

Кутовая Мария Юрьевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: marya.svet@mail.ru

Лопатина Полина Александровна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: polincha_l@mail.ru

Мадиева Ангелина Михайловна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск; e-mail: madievaam2003@mail.ru

Михайлова Екатерина Александровна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: catia.mihajlova2015@yandex.ru

Морозова Анастасия Андреевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: svaile.ru@mail.ru

Никанов Егор Сергеевич – студент КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: egornikanov3@gmail.com

Новикова Виолетта Евгеньевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева, (Красноярск);
e-mail: vtnv.vtnv@gmail.com

Пирогова Алена Андреевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: kozich_alena@mail.ru

Плотников Дмитрий Вячеславович – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: plotnikov.krsk@yandex.ru

Прокофьева Анна Евгеньевна, магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: anna120587@mail.ru

Прусова Татьяна Александровна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: prusova.t.a@mail.ru

Романова Елена Валерьевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: rom69@internet.ru

Садыкова Лилия Равилевна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Набережночелнинский госпедуниверситет»; e-mail.ru: s.l.r73@mail.ru

Соколовская Анна Александровна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: sokolovskaya-aa@mail.ru

Соседова Татьяна Андреевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: tanya.sosedova.95@mail.ru

Титор Алина Владимировна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: alinatitor00@mail.ru

Токарева Татьяна Алексеевна – старший преподаватель кафедры дефектологии Томский государственный педагогический университет (Томск); e-mail: abatina74@mail.ru

Трофимова Екатерина Андреевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: katyatrofa2002@gmail.com

Федореева Юлия Ивановна, магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: yliya.fedoreeva@yandex.ru

Фоменко Наталья Игоревна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: natali.lt.88@mail.ru

Фролова Виктория Сергеевна – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: elfantasmadelaopera@mail.ru

Чеснокова Мария Владимировна – студент КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: mashachesnokova769@gmail.com

Чижов Алексей Михайлович – студент РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург);
e-mail: chizhan52718@yandex.ru

Чирков Тимур Изосимович – магистрант КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: eprkras@gmail.com

Шевченко Иван Константинович – магистрант КГПУ им В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: Shevchenko22111992@mail.ru

Шляпников Сергей Евгеньевич – старший преподаватель кафедры дефектологии ТГПУ;
старший преподаватель кафедры фундаментальной психологии и поведенческой медицины
СибГМУ, e-mail: spesnaz-s@bk.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

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

Гладун Лариса Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практик специального обучения и воспитания, Педагогический институт Иркутского государственного университета (Иркутск); e-mail: gla__@mail.ru

Иванова Наталья Георгиевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева; Электронная почта: natasha@kspu.ru

Кожевникова Татьяна Альбертовна – доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kogevnikova52@bk.ru

Костарев Владислав Владимирович – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, педагогики и экологии человека, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: vladkost@list.ru

Лисова Надежда Александровна – кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: lisova@kspu.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

Чежина Яна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: janachezhina@herzen.spb.ru

Черенёва Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elen_korn@bk.ru

Чистохина Анна Валерьевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики СФУ (Красноярск); e-mail: annachistokh@ya.ru

Шик Сергей Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shik.krsk@mail.ru

Шкерина Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shkerinat@mail.ru

Молодежь и наука XXI века

XXVII Международный научно-практический форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА:
СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ

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

Красноярск, 23–24 апреля 2026 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 20.08.26.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 15,6