

МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЩЕГО,
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

Материалы
V Международной научно-практической конференции
(Тула, 10 апреля 2025 г.)

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2025

УДК 159.9:37.0(082)
ББК 88.8+74.00я43
П86

Рецензенты: **Максименко Елена Георгиевна**, д-р психол. наук, доцент ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
Яценко Татьяна Евгеньевна, канд. психол. наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии УО «Барановичский государственный университет» (г. Барановичи, Республика Беларусь)

Редакционная коллегия:

Башинова Светлана Николаевна, канд. психол. наук, доцент кафедры дошкольного образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Гордеева Алла Валериановна, канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой психологии ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, ДНР)

Иценко Александр Григорьевич, канд. филос. наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и физического воспитания УО «Барановичский государственный университет» (г. Барановичи, Республика Беларусь)

Кувшинова Ирина Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова»

Лещенко Светлана Геннадьевна, канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой специальной психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого»

Степанова Наталия Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», член Федерации психологов образования России

Чернобровкин Владимир Александрович, канд. филос. наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова»

П86 Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : материалы V Международной научно-практической конференции (Тула, 10 апр. 2025 г.) / науч. ред. С. Г. Лещенко; Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. – Чебоксары: Среда, 2025. – 320 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-907965-46-1

В сборнике представлены статьи участников V Международной научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам психолого-педагогического сопровождения общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области психологии и педагогики.

Статьи представлены в авторской редакции.

Минимальные системные требования:

PC с процессором Intel 1,3 ГГц и выше ; 256 Мб (RAM) ; Microsoft Windows, MacOS ; дисковод CD-ROM ; Adobe Reader

УДК 159.9:37.0(082)
ББК 88.8+74.00я43

© ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», 2025

© Издательский дом «Среда», 2025

ISBN 978-5-907965-46-1
DOI 10.31483/a-10709

Предисловие

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» представляет сборник материалов по итогам V Международной научно-практической конференции **«Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых»**.

В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области психологии и педагогики.

По содержанию публикации разделены на основные рубрики:

1. Социо-психолого-педагогическая помощь лицам, находящимся в экстремальной ситуации.
2. Теория и практика развития патриотизма у детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ.
3. Психолого-педагогические аспекты организации общего и профессионального образования.
4. Психолого-педагогическое сопровождение специального и инклюзивного образования детей и взрослых: актуальные проблемы и пути их решения.
5. Современные технологии сопровождения и образования лиц с инвалидностью и нарушениями в развитии различной этиологии.
6. Особенности социальной адаптации лиц с сенсорными, ментальными и поведенческими нарушениями.

Авторский коллектив сборника представлен городами Российской Федерации (Москва, Санкт-Петербург, Абакан, Арзамас, Армавир, Астрахань, Владивосток, Йошкар-Ола, Казань, Калининград, Красноярск, Красноярск, Липецк, Набережные Челны, Нижневартовск, Новомосковск, Омск, Оренбург, Саланчик, Самара, Ставрополь, Тула, Ульяновск, Уфа), Республики Азербайджан (Гянджа), Республики Беларусь (Барановичи, Минск, Орша), Республики Казахстан (Темиртау), Республики Кыргызстан (Ош) и Соединенных Штатов Америки (Нью-Йорк).

Среди образовательных учреждений представлены следующие группы: академические учреждения (Академия Государственной противопожарной службы МЧС России, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ) институты и университеты Российской Федерации (Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Дальневосточный федеральный университет, Институт коррекционной педагогики РАО, Казанская государственная консерватория им. Н. Жиганова, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский государственный институт культуры, Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП), Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Марийский государственный университет, Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи, Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского, Московский государственный психолого-педагогический университет, Московский педагогический государственный университет, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижневартовский государственный университет, Омский государственный педагогический университет, Российский государственный аграрный

университет – МСХА им. К.А. Тимирязева, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Самарский юридический институт ФСИН России, Сибирский юридический институт МВД РФ, Ставропольский государственный педагогический институт, Тихоокеанский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тульский государственный университет, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Хакассский государственный университет им. Н.Ф. Катанова), Республики Азербайджан (Азербайджанский государственный педагогический университет, Гянджинский государственный университет), Республики Беларусь (Барановичский государственный университет, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка), Республики Кыргызстан (Ошский государственный университет).

Группа организаций представлена учреждениями основного, специального, инклюзивного и дополнительного образования, а также организациями социальной сферы.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, студенты и преподаватели вузов, а также педагоги дополнительного и восстановительного образования.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в V Международной научно-практической конференции **«Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Научный редактор
канд. психол. наук,
заведующая кафедрой специальной психологии
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
Светлана Геннадьевна Лещенко

ОГЛАВЛЕНИЕ

СОЦИО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ЛИЦАМ, НАХОДЯЩИМСЯ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

<i>Кожаскина К.С., Топчий В.С.</i> Психологическая помощь лицам, находящимся в экстремальной ситуации	11
<i>Лещенко С.Г.</i> Приобретенные нарушения речи у участников боевых действий и их этиология	13
<i>Пестряева О.Н.</i> Основные принципы оказания психологической помощи лицам, находящимся в экстремальной ситуации	14
<i>Пухова А.А., Попова Е.А., Романова Е.В.</i> Социально-психологическая помощь детям из деструктивных семей	16
<i>Симаева И.Н., Пухова Н.М.</i> Психологическая помощь комбатантам: обзор зарубежных исследований	18
<i>Соломатова В.В., Макешина Е.М.</i> Особенности социально-трудовой реабилитации молодых инвалидов в системе психоневрологических интернатов	20
<i>Степанова Н.А.</i> Психологическая диагностика как направление психолого-педагогической помощи детям участников (ветеранов) СВО	23
<i>Шелиспанская Э.В., Дьяконова Ю.Ю.</i> Особенности психоэмоционального состояния женщин, члены семей которых находятся в экстремальной ситуации участия в специальной военной операции	25

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

<i>Джунусова Д.С.</i> Роль семьи и общества в воспитании подрастающего поколения	27
<i>Кокорева О.И.</i> Формирование нравственных представлений у детей дошкольного возраста как основа развития патриотизма	28
<i>Плотникова Е.А.</i> Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	30
<i>Полякова Е.В.</i> Лепка яснополянской игрушки как средство развития зрительно-моторной координации у детей 6 лет с общим недоразвитием речи	32
<i>Сабирова В.К., Абдылдаева Д.</i> Слово о матери в романе «Молодая гвардия» А. Фадеева и повести «Материнское поле» Ч. Айтматова	34
<i>Слюсарская Т.В.</i> Особенности патриотического воспитания дошкольников с нарушением зрения	36
<i>Требушенкова О.Ю.</i> Психолого-психологические условия формирования патриотических ценностей обучающихся с ОВЗ	38
<i>Улендеева Н.И.</i> Опыт организации курсантами патриотических мероприятий с обучающимися, имеющими инвалидность и ОВЗ: особенности и проблемы реализации	40

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Алфёров Д.А.</i> Эмоциональный интеллект преподавателя: как он влияет на успех обучающихся	42
<i>Вафин В.В.</i> Социально-педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов к образовательному процессу высшей школы	43
<i>Голованова Е.А., Мошкина П.А.</i> Современные подходы к развитию произвольной памяти у детей младшего школьного возраста	45
<i>Горячева У.С.</i> Проблема высокого уровня тревожности у подростков	46
<i>Грязнов С.А.</i> О необходимости взаимодействия культурной эволюции и психологии развития	47
<i>Грязнов С.А.</i> Распространение кибердевиантного поведения среди молодежи	49
<i>Гусейнова Э.Р.</i> Теоретико-педагогические основы гражданской позиции старшеклассников	51
<i>Ермакова Е.К., Токарь Д.А., Конькова А.А.</i> Современные подходы к созданию условий для обучения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании	53

<i>Ильин С.Ю.</i> Триада DeepSeek-Lovevoice-Audacity как средство проектирования учебного материала в обучении иноязычному аудированию старшеклассников (на примере технологического профиля).....	54
<i>Ильичева В.А., Чичигина Н.Е.</i> Проблемы организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья.....	63
<i>Кацера А.А.</i> Теоретические основы исследования представления о будущем в личностном развитии старшеклассников.....	64
<i>Кипель А.С.</i> Тенденции формирования и развития понятийного мышления студентов в цифровую эпоху.....	66
<i>Мамедзаде А.Д.</i> Значение метода междисциплинарного подхода в процессе интеграции физики и специальных предметов через практические занятия	68
<i>Машаев Л.М., Новикова О.А.</i> Психологический компонент в системе подготовки обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к участию в чемпионате профессионального мастерства – «Абилимпикс».....	70
<i>Мисюренко М.Р.</i> Представление о профессии у будущих психологов	72
<i>Мишин Ф.И.</i> Барьеры и возможности: русский жестовый язык как инструмент развития когнитивных способностей глухих детей.....	76
<i>Нерад А.Д., Зверева А.В., Ермакова Е.К.</i> Проблема организации образовательного процесса для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья	79
<i>Орехова С.Е., Шевцова А.В.</i> Развитие психолого-педагогического сопровождения в современном образовании в вузе	80
<i>Плиновский А.С.</i> Особенности проектирования социокультурных инклюзивных практик	82
<i>Попов Д.В., Витяев С.М.</i> Педагогическое значение воззрений и практик древнегреческих софистов.....	89
<i>Приходько О.В.</i> Психолого-педагогические технологии поддержки учебной мотивации у студентов высших учебных заведений.....	91
<i>Рогачева С.М.</i> Направления и методы формирования навыков регуляции деятельности у младших школьников.....	94
<i>Ситдикова Г.Р., Малахова Л.А., Серова З.Н., Валеева Р.З.</i> Цифровые карточки и традиционные методики: инновационный подход к расширению лексического запаса при обучении иностранному языку.....	95
<i>Судурова У.У., Кацера А.А.</i> Использование метода фототерапии в коррекционной работе с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра	97
<i>Сучкова Е.Д.</i> Организация и реализация психологического сопровождения детей с проявлениями агрессивного поведения.....	99
<i>Тринадцатко О.А., Ивасенко Д.В.</i> Влияние изобразительного искусства на развитие детей среднего школьного возраста.....	101
<i>Улендеева Н.И.</i> Вопросы подготовки курсантов ведомственных вузов ФСИН России к профилактической работе с несовершеннолетними	103
<i>Фазрахманов А.И., Аханкин В.Н.</i> Социальное значение волейбола в молодежной среде: влияние на здоровье, социализацию и психоэмоциональное состояние	105
<i>Халиков А.В., Халикова Ф.Д.</i> Психолого-педагогическое сопровождение одаренных обучающихся при выполнении индивидуальных образовательных проектов.....	107

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

<i>Барикова Н.С.</i> Творческий аспект в инклюзивном образовании как важное условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	109
<i>Бумаженко Н.И., Бумаженко А.И.</i> Изучение особенностей связной речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....	111
<i>Бурдина Н.Н., Овсепян О.А., Требушенкова О.Ю.</i> Логопедическое воздействие при дисфагии и других расстройствах глотания (Feeding).....	114

Вежик А.А. Организация инклюзивной образовательной среды в общеобразовательной школе	117
Груцкая С.А. Особенности личностного развития молодых людей с интеллектуальными и комплексными нарушениями, оставшихся сиротами или находящимися под опекой, в условиях трудовой деятельности	119
Данилова В.С. Сюжетно-ролевая игра как средство развития активного словарного запаса у детей с нарушением зрения	124
Жадушкина Ю.А. Игра-драматизация как средство развития связной речи у детей с нарушением зрения	126
Жаркова Д.С. К вопросу о диагностике эмоционально-выразительного образа в рисунках дошкольников с речевыми нарушениями	128
Заричная С.П. Практика реализации коррекционно-развивающей помощи детям дошкольного возраста, воспитывающихся в детских домах при развитии коммуникативных умений.....	130
Кадильникова Д.В., Микова Е.Р. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра	132
Карпова Д.А. Инклюзия в социокультурном проектировании. Управленческий подход	133
Климова В.Е. Особенности сенсорного развития у детей раннего дошкольного возраста с нарушениями зрения	135
Ковалева Л.Ф. Изучение активного (произвольного) внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития	137
Козлова А.С. Развитие зрительного восприятия у детей 5 лет с расстройствами аутистического спектра посредством рисования.....	140
Козыренкова А.Е. Развитие произвольной памяти у детей с нарушением речи при пересказе произведений Л.Н Толстого	142
Кокорева О.И. Особенности развития изобразительного творчества старших дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием	143
Кокорева О.И., Алексеенко Е.С. К вопросу о развитии связной монологической речи у дошкольников с речевыми нарушениями	144
Коннова А.О. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра	146
Коробова М.В. Особенности формирования навыков безопасного поведения у детей дошкольного возраста с нарушением зрения	148
Кочеткова К.А. Специфика понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	150
Крючков А.М., Аванесов Д.Р., Поляков В.И. Психологическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья	151
Кузнецова К.Д., Набиев В.Ш. Особенности обучения иностранному языку детей с расстройством аутистического спектра	153
Кузнецова П.А. Особенности социально-педагогической помощи подросткам с девиантным поведением.....	155
Лежвава А.Е. Специфика употребления предложно-падежных конструкций детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития	157
Магомедова А.Д. Особенности формирования цифровой грамотности в младшем школьном возрасте	159
Макаренко Т.Д. Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нарушением слуха посредством мозаики	161
Макарова Е.А. Влияние недоразвития навыков словоизменения на письмо учащихся начальных классов.....	163
Микалина А.В. Социальная компетентность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью как составляющая социальной успешности	165
Мокроусова И.А. Логоритмика как инструмент развития крупной моторики у старших дошкольников с дизартрией	167
Морозова Л.А. Развитие нравственных представлений у детей с нарушением зрения 6 лет.....	169

<i>Настенко К.И.</i> Развитие слухового восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения	171
<i>Носкова О.В.</i> Особенности развития эмоциональной сферы у дошкольников с задержкой психического развития	173
<i>Овинов Л.Д.</i> Особенности нарушений моторного развития младших школьников с интеллектуальной недостаточностью	175
<i>Панчева А.И.</i> Психолого-педагогическое сопровождение лиц с РАС, имеющих сенсорные нарушения	177
<i>Петрунина А.К., Тишина Л.А.</i> Наглядное моделирование как эффективный метод работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	179
<i>Поволяева Н.В.</i> Особенности сенсорного развития детей с амблиопией и косоглазием дошкольного возраста	184
<i>Попова А.А.</i> Компьютерные игры как инструмент развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	186
<i>Пузырева Г.В., Брагина Е.А.</i> Психологические особенности матерей, воспитывающих детей с ДЦП	188
<i>Роговенко В.А., Зверевич А.Н., Семина А.И.</i> Использование различных модифицированных приемов из смежных дисциплин в рамках логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи	190
<i>Родина Е.Д., Савушкина Д.С.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования	192
<i>Рунова М.А.</i> Особенности развития представлений о предметах окружающего мира у детей с недостатками зрения младшего дошкольного возраста	193
<i>Согомонян С.А.</i> Изучение слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи 2 уровня	195
<i>Трофимова В.А.</i> Развитие коммуникативных умений у детей 5 лет с расстройством аутистического спектра с использованием русской народной сказки	198
<i>Халеева Г.А.</i> Комплексная диагностика механизмов и проявлений дисграфии и дислексии у младших школьников с задержкой психического развития	200
<i>Хирин Е.В.</i> Тьюторство в инклюзивном классе: роль и функции тьютора в психологическом сопровождении детей с особенностями развития	202
<i>Чаликова М.В.</i> Особенности межличностных отношений старших дошкольников с нарушением зрения	203
<i>Шаймарданова Д.Л.</i> Особенности формирования зрительно-пространственного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	205
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ РАЗЛИЧНОЙ ЭТИОЛОГИИ	
<i>Акиндина М.С.</i> Теоретические основы сенсорного развития младших школьников с интеллектуальными нарушениями	208
<i>Аргандейкина Е.С.</i> Развитие коммуникации обучающихся начального звена с ЗПР как условие профилактики школьной неуспешности	210
<i>Асмаловская О.А.</i> Преодоление аграмматической дисграфии у младших школьников	212
<i>Ашихин Д.О.</i> Специфика организации проектной деятельности обучающихся с расстройствами аутистического спектра с нарушением интеллекта	213
<i>Векшина А.А., Рытикова С.А.</i> Развитие памяти младших школьников с задержкой психического развития с помощью приемов мнемотехники	216
<i>Голоперова С.О.</i> Пластинография как одно из средств сенсорно-моторного развития детей старшего дошкольного возраста	218
<i>Ершов Д.В., Салаватова А.М.</i> Актуальные проблемы и тенденции использования информационных технологий в социальной реабилитации людей с инвалидностью	220
<i>Жуков Ю.Ю.</i> Воспитание координационных способностей у слабовидящих дзюдоистов 9–10 лет	222

Задкова Е.А., Уткина Н.В. Использование специального учебного оборудования и технологий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья	225
Косицина П.Ю. Развитие мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости посредством внедрения интерактивных технологий в коррекционно-развивающее занятие	226
Курникова Е.А., Истрофилова О.И. Анализ опыта межведомственного взаимодействия в процессе профилактики правонарушений несовершеннолетних в реабилитационном центре для инвалидов	229
Кучерова А.С., Васина Ю.М. Особенности развития зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями развития посредством нейропсихологических упражнений	231
Майорова К.В., Тишина Л.А. Комплексный подход к формированию связной монологической речи младших школьников с нарушением интеллекта с применением современных образовательных технологий	233
Максимова А.М., Леценко С.Г. Использование метода крокирования в развитии монолога у старших дошкольников с ОНР	235
Мамонтова К.В. Значение музыкальной деятельности в процессе формирования интеллектуально-творческих способностей воспитанников с особенностями психофизического развития	237
Маркеева А.А. Современные технологии сопровождения и образования лиц с инвалидностью и нарушениями в развитии различной этиологии	240
Полтавская О.А., Пазухина С.В. Использование онлайн-сервисов для развития пространственных представлений у младших школьников с умственной отсталостью	243
Сазонова В.А. Арт-технологии в работе с детьми с ОВЗ	245
Семенова С.Г. Нейропсихологические методы и приемы в коррекции речи детей	246
Скоренко С.А. Особенности овладения операциями счета младшими школьниками с общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития	248
Стародубцева О.Н. Коммуникативно-речевое развитие детей с расстройствами аутистического спектра	250
Султанова А.Р. Формирование связной речи у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра	253

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С СЕНСОРНЫМИ, МЕНТАЛЬНЫМИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Авдеева В.А. Особенности развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста с речевыми нарушениями	256
Борейко А.А. Подростковые манипуляции: причины и формы	257
Борисова Д.А. Особенности понимания социальной причинности детьми старшего дошкольного возраста, с нарушениями речи, воспитывающимися в интернате	258
Борщева А.А. Делинквентное поведение подростков как следствие их трудной жизненной ситуации	259
Варакина М.Е. Особенности социальной адаптации подростков с сенсорными нарушениями	261
Вешникова М.Ю. Причины лжи в детском возрасте	263
Власова А.Д. Номофобия – болезнь современного мира	265
Глебова С.М. Граффити как вид вандализма у подростков	266
Голополосов Е.Ю., Ионов П.Н. Контекст феномена отцовства	267
Грачев Н.М. Особенности развития тактильного восприятия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сенсорной интеграции	269
Добровольская Е.А. Формирование навыков безопасного поведения детей с расстройством аутистического спектра	272
Ерёмина В.Е., Демьянова В.М., Багрянцева А.Д. Особенности социализации и адаптации детей с ОВЗ и инвалидностью	274
Жарова А.А. Роль эмоционального интеллекта в управлении агрессивностью у подростков	275

<i>Зайцева Е.Д.</i> Предпосылки к появлению высокого уровня тревожности у несовершеннолетних	277
<i>Зарочинцева Н.Н.</i> Семейное неблагополучие как причина, способствующая склонности к бродяжничеству среди подростков.....	278
<i>Зверева А.В., Иванова С.С., Коновалова Д.Ю.</i> Роль тактильной и визуальной коммуникации в социальной адаптации людей с нарушениями слуха.....	279
<i>Зими́на А.А.</i> Групповая динамика и общение: как подростки могут работать в команде и конструктивно разрешать конфликты.....	281
<i>Исаев М.С., Коробко А.А., Ерченкова А.С.</i> Роль образовательных учреждений в социальной адаптации детей с сенсорными и ментальными нарушениями	282
<i>Карагулян К.Э.</i> Формы проявления демонстративности в подростковом возрасте	284
<i>Кермакунова Д.Н., Коробова М.В.</i> Методы социальной адаптации детей с ментальными нарушениями	285
<i>Клюзова В.С.</i> Психологические аспекты эмоциональной зависимости в межличностных отношениях у подростков	287
<i>Кокорева О.И., Михайлова Ю.Ю.</i> Теоретические основы технологии развития диалогической речи у дошкольников	288
<i>Крюкова С.Г.</i> Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья: механизмы интеграции учащихся в общество через трудовую деятельность.....	290
<i>Куденко А.А.</i> Особенности социальной адаптации школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.....	292
<i>Куковинец Е.В.</i> Самоповреждающее поведение как следствие одиночества среди подростков.....	294
<i>Куликова Т.И.</i> Психолого-педагогические проблемы адаптации к условиям российской образовательной среды детей из семей иностранных граждан.....	295
<i>Купряхина А.Р.</i> Одержимость своим внешним видом девочек подростков.....	297
<i>Лаконцева У.С.</i> Семейная среда как фактор физической агрессии подростков	298
<i>Марина С.А.</i> Шоплифтинг как новый тренд среди подростков	300
<i>Михайлова А.В., Бабкова Д.Д.</i> Буллинг как проблема инклюзивного образования	301
<i>Некрасова С.О.</i> Психологические механизмы формирования вандажных установок у подростков	303
<i>Нечаева М.А., Куликова Т.И.</i> О причинах курения электронных сигарет подростками	304
<i>Подоба М.А.</i> Сквернословие в подростковом возрасте: негативное влияние на социальные отношения и самоидентификацию	305
<i>Полторыхина Ю.А.</i> Аутоагрессия как проявление отклоняющегося поведения в подростковом возрасте	306
<i>Попова А.О.</i> Музыкальные предпочтения молодёжи: за и против.....	308
<i>Рассудова Л.А.</i> Особенности агрессивного поведения подростков, склонных к разным видам девиаций.....	309
<i>Сундеева Е.Д.</i> Перфекционизм как явление. Основные понятия и причины возникновения.....	311
<i>Тарасова И.П.</i> Практическая помощь педагога-психолога в формировании навыков контакта и коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра.....	312
<i>Филатова И.В.</i> Особенности развития культурно-гигиенических навыков у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития	315
<i>Шаталова Ю.В.</i> Основы психолого-педагогического сопровождения процесса социальной адаптации подростков с задержкой психического развития	317

СОЦИО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ЛИЦАМ, НАХОДЯЩИМСЯ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Кожаскина Карина Сергеевна
студентка

Топчий Варвара Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ЛИЦАМ, НАХОДЯЩИМСЯ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация: статья посвящена вопросу психологии экстремальных ситуаций и способам оказания психологической помощи людям для нормализации их психоэмоционального состояния. Даются практические рекомендации для снижения уровня тревожности. Подчеркивается значимость обеспечения физической безопасности и возможности самопомощи для тех, кто сталкивается с экстремальными ситуациями. В статье акцентируется внимание на уникальности каждой экстремальной ситуации и необходимости чуткости к потребностям окружающих.

Ключевые слова: экстремальная ситуация, психология экстремальных ситуаций, тревожность, психологическая помощь.

Экстремальные ситуации в психологии – это обстоятельства, которые вызывают значительный стресс и могут угрожать жизни или здоровью человека, а также его психическому состоянию. Эти ситуации могут включать в себя аварии, катастрофы, стихийные бедствия, террористические акты, преступления, военные действия и др.

Психология экстремальных ситуаций исследует проблемы, связанные с оценкой, предвидением и оптимизацией психических состояний и поведения человека в стрессовых ситуациях. Чтобы успокоить человека в экстремальной ситуации необходимо [2]:

1. Сохранять спокойствие.

Ваши собственные умиротворенность и выдержка могут помочь утешить другого человека. Это очень помогает при взаимодействии с пострадавшим, обладающим агрессивным поведением. Разговаривайте с ним спокойно, постепенно снижая темп и громкость речи обращайтесь к человеку по имени, задавайте вопросы, которые помогли бы ему сформулировать и понять требования к этой ситуации: «Как Вы считаете, что будет лучше сделать это или вот это?». При тревожной реакции очень важно постараться «разговорить» человека и сделать вывод о том, что его волнует. Возможно, что человек осознает источник тревоги, и тогда она переходит в страх. А со страхом справиться гораздо легче.

2. Активно слушать.

Если у человека истерика слушайте его очень сосредоточенно, с интересом, кивайте. Сократите свою речь, говорите мало, не перебивайте его, воздержитесь от советов. Это поможет человеку почувствовать себя услышанным и понятым.

3. Использовать физический контакт.

По возможности старайтесь не оставлять пострадавшего в одиночестве. Важно, чтобы рядом с ним находился кто-то, желательно близкий или знакомый. Если это приемлемо и человек не возражает, легкое прикосновение к руке или плечу может помочь создать ощущение поддержки, дать понять, что кто-то рядом и он не одинок. Достаточно просто держать человека за руку. Иногда протянутая рука помощи говорит гораздо больше, чем множество произнесенных слов.

4. Помочь сосредоточиться на дыхании.

Попросите человека сделать несколько глубоких вдохов и выдохов, благодаря этому снизится уровень его тревоги. При сильном страхе предложите ему задержать дыхание, насколько это возможно, а после сосредоточиться на спокойном медленном дыхании. Когда острота страха начнет спадать, поговорите с человеком о том, чего он боится, но не нагнетая эмоции.

5. Избегать оценки ситуации.

Не осуждайте и не критикуйте чувства человека. Лучше ему дайте понять, что переживания в данный момент естественны. Не призывайте человека собраться, «взять себя в руки», не нужно говорить, что «так нельзя» или «ты сейчас должен».

6. Попробовать переключить внимание.

В моменты острого стресса или приступа тревоги разум работает на пределе возможностей: человек может перескакивать от одного наихудшего сценария к другому, и в этом потоке мыслей трудно увидеть целостное разрешение ситуации. Фокусировка на чем-то другом может помочь пострадавшему почувствовать контроль над ситуацией и уменьшить ощущение безвыходности, восстановить ясность мышления и способствовать более спокойному состоянию.

7. Обеспечить безопасность.

Убедитесь, что человек находится в безопасной обстановке. Знание того, что меры безопасности приняты, помогает человеку чувствовать себя более защищенным и, как следствие быстро, эффективно реагировать на любые изменения ситуации, избежать паники.

Важно помнить, что каждая ситуация уникальна, и действовать следует в зависимости от обстоятельств. Однако может быть такое, что вы попали в экстренную ситуацию один. В таком случае [2]:

1) если у вас началась истерика, нужно уйти от посторонних, остаться в одиночестве. Умойтесь холодной водой – это поможет вам успокоиться. Сделайте глубокие вдохи животом, помогает техника дыхания «квадрат»;

2) при ощущении агрессии или злости, важно помнить, что гнев – это нормальная эмоция, но нужно находить здоровые способы ее выражения и управления ею. Постарайтесь поговорить с кем-то, кому вы доверяете. Занятия спортом, быстрая прогулка или просто физические упражнения могут помочь выпустить накопившуюся энергию. Если возможно, смените обстановку, удалитесь от людей или ситуаций, вызывающих у вас подобные эмоции;

3) если вы испытываете непреодолимую усталость и апатию, дайте себе возможность отдохнуть, снимите обувь, примите удобную позу. Даже несколько минут покоя могут помочь вам восстановить силы и прояснить мысли. Если ситуация требует от вас действий, постарайтесь разбить задачу на более мелкие шаги и сосредоточиться на их выполнении;

4) если вы испытываете страх, который лишает способности думать и действовать, примените несколько простых приемов. Можно сделать несколько дыхательных или физических упражнений. Попробуйте сформулировать про себя, а потом проговорить вслух, что вызывает страх. Если есть возможность, поделитесь своими переживаниями с окружающими людьми;

5) если у вас состояние тревоги сосредоточьтесь на настоящем, обратите внимание на свои ощущения, звуки и запахи, это поможет вернуться в настоящее, восстановить связь между телом и разумом. Также помогает прогулка, легкая гимнастика, любая физическая нагрузка, они снижают уровень тревоги и улучшают общее самочувствие. Старайтесь не оставаться в одиночестве;

6) если вы плачете, не нужно сразу пытаться остановиться, выделите себе время на переживание эмоций, иногда важно иметь возможность выплакаться. Если слезы не приносят облегчения, выпейте стакан воды или сладкий чай, после чего медленно, но не глубоко дышите, концентрируясь на своем дыхании.

В заключение важно отметить, что каждый человек может оказаться в экстремальной ситуации. Оказавшись в затруднительном положении, люди могут испытывать сильные эмоциональные реакции, такие как страх, тревога, паника или шок. Одним из ключевых аспектов работы с людьми в кризисных условиях является сохранение самообладания и активное слушание. Спокойствие, поддержка через физический контакт и переключение внимания помогают людям справиться с эмоциональными перегрузками. Подготовленность и осознанность помогут нам не только справиться с вызовами, но и стать надежной опорой для окружающих.

Но не менее важно, самому уметь справляться со своими эмоциями в экстремальной ситуации. Для тех, кто оказался в одиночестве в критической обстановке, также существуют методы самопомощи, такие как дыхательные упражнения, физическая активность и кратковременный отдых. Все эти рекомендации направлены на снижение уровня стресса и восстановление внутреннего равновесия.

Таким образом, психология экстремальных ситуаций играет важную роль в обеспечении безопасности и благополучия людей, находящихся в условиях повышенного риска. Дальнейшие исследования в этой области помогут совершенствовать стратегии адаптации и реабилитации, что позволит минимизировать негативные последствия чрезвычайных происшествий.

Список литературы

1. Как помочь близкому человеку пережить стресс? // Республиканский центр психологической помощи: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rcpp.by/article/kak-pomoch-blizkomu-cheloveku-perezhit-stress/> (дата обращения: 04.04.2025).

2. Как помочь себе и другим в экстремальной ситуации: советы психолога МЧС // Главное управление МЧС России по Республике Марий Эл: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://12.mchs.gov.ru/deyatelnost/press-centr/intervyu/1701378> (дата обращения: 04.04.2025).

Лещенко Светлана Геннадьевна

канд. психол. наук, доцент, доцент, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПРИБРЕТЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ И ИХ ЭТИОЛОГИЯ

Аннотация: в статье представлены нарушения речи, возникающие у участников боевых действий вследствие ранений и травм. Описаны их типичные и атипичные проявления, устанавливаются связи с иными состояниями. Определена проблема логопедической помощи участникам СВО.

Ключевые слова: логопедическая помощь, реабилитация, участники СВО, нарушения речи, посттравматические стрессовые расстройства, ранения челюстно-лицевой области.

Проведение специальной военной операции внесла значительные изменения в организации реабилитационной помощи участникам боевых действий, в состав и функции реабилитационной команды. Одной из проблем в медико-психо-социальном сопровождении участников СВО является восстановление речевых способностей, в той или иной мере утраченных в следствии воздействия неблагоприятных факторов. Нарушения речи приобретенные в условиях ведения боевых действий разнообразны по механизмам и симптоматике, поэтому их описание требует уточнений.

Одним из распространенных последствий на центральную нервную систему является афазия. Афазия представляет собой распад сложившейся речевой системы вследствие локального поражения головного мозга. У участников боевых действий афазия может возникать в случае прямого повреждения ключевых зон мозга, ответственных за речевые способности, так и случаи контузии, полученные в результате баротравм или не прямых травм головного мозга. На фоне различных боевых ранений и травм могут развиваться и опухоли, и сосудистые заболевания головного мозга, приводящие к распаду речи. Но в большинстве случаев афазии у участников СВО являются следствием травмы головного мозга, имеющие узко ограниченный очаг.

Для травматической афазии характерны на первом этапе проявления тотальной афазии. Тотальное расстройство речи возникает не только при поражении непосредственно речевых зон, но и пограничных с речевыми областей коры. При ранении зон, пограничных с речевыми, речевые расстройства могут исчезать в резидуальном периоде. При ранении речевых зон, хотя и в стертом виде, но, как правило, речевые расстройства остаются. При травматической афазии лишь на поздних этапах после исчезновения общих мозговых симптомов, явлений диашиза, речевое расстройство приобретает черты локального мозгового синдрома, связанного с локализацией поражения.

Заикание, как расстройство темпо-ритмической организации речи, возникает вследствие судорог в мышцах речевого аппарата. Заикание негативно влияет на ряд жизненных аспектов человека: негативно влияет на скорость и мелодичность речевого высказывания, на коммуникативные взаимодействия с окружающими, снижает самооценки заикающегося, уменьшает востребованность на рынке труда, снижение качества жизни и прибавляет трудностей в социальной и психоэмоциональной адаптации.

Заикание преимущественно проявляется в дошкольном возрасте на фоне развития фразовой речи. Однако есть многочисленные сведения о заикании, появляющемся в более позднем возрасте, и даже у взрослых. Последние годы специалисты стали отмечать увеличение количества случаев появления заикания у взрослых за счет участников специальной военной операции (СВО). Аналогичная тенденция наблюдалась во время и после окончания Великой Отечественной войны.

В современной отечественной логопедии выделяют две формы заикания: невротическое и невротозодобное.

Одной из причин возникновения органического, невротозодобное заикания можно считать черепно-мозговые травмы (ЧМТ). Черепно-мозговые травмы появляются в результате внешнего воздействия, которое нарушает нормальную функцию мозга. Например, при ударе по голове или толчке, проникающем повреждении (огнестрельном, осколочном).

Наряду с классическими проявлениями органического заикания у участников СВО наблюдается так называемое постконтузионное заикание, возникающее обычно вследствие обширного ушиба головы, резких перепадов атмосферного давления и вибрации при воздействии ударной воздушной волны. Симптоматика отличается атипичностью. Непосредственно после перенесения контузии наблюдаются временные явления тотальной потери восприятия и произведение собственной речи. Через некоторое время, после восстановления физического слуха, восстанавливается речевое восприятие, и контуженный начинает говорить, сначала шепотом, а затем и звучной речью, но с заиканием. Постконтузионное заикание может само по себе уменьшаться и даже совсем исчезает с улучшением общего самочувствия человека, но может возобновляться с его ухудшением.

Невротическая форма заикания является одним из видов логоневроза и носит функциональный характер. Невротическое заикание у участников СВО часто непосредственно связано с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР). ПТСР рассматривается как психическое расстройство,

которое может развиваться после перенесения человеком травматического опыта, к которому можно отнести военные действия и сопряженные с ними угрозы в жизни человека [1]. Взаимосвязь между заиканием и посттравматическим стрессовым расстройством хорошо задокументирована в зарубежных источниках [4; 5].

Также, среди участников СВО наблюдаются речевые нарушения, вызванные различными ранениями челюстно-лицевой области. После проведенного хирургического лечения в ряде случаев возникают анатомические дефекты и деформации, вследствие чего одновременно могут нарушиться функции жевания, глотания и речи [3]. В этом случае патология обуславливается нарушением иннервации и/или строения артикуляционного аппарата, и проявляется в дефектах звукопроизносительной стороны: дислалии, дизартрии, ринолалии.

Нарушения звукопроизносительной стороны речи часто бывают обусловлены нарушением слухового анализатора. Баротравмы возникают гораздо чаще, так как бои зачастую ведутся в условиях городских строений, нахождение в которых резко повышает давление звуковых волн от разрывов боеприпасов внутри помещений.

Реабилитация участников СВО включает в себя различные аспекты: от медицинской поддержки до психологической адаптации и социальной интеграции, и представляет собой комплекс мероприятий, осуществляемый специалистами разных областей науки, в том числе логопедии.

Основные положения клинико-психологической реабилитации могут быть выполнены на трех основных этапах реабилитации. Третий из них, медико-психологический этап, обеспечивает восстановление психофизического здоровья, трудоспособности, стрессоустойчивости и приспособляемости в обществе [2]. Логопед подключается к реабилитационному процессу в по мере необходимости, так как корректировка реабилитационных мероприятий должна проводиться в зависимости от индивидуального реабилитационного потенциала участника СВО и носить личностно-ориентированный характер.

Таким образом, можно сказать, что логопед является необходимой составляющей реабилитационной команды. Но на данном этапе, несмотря на то, что имеется ряд практических разработок, еще недостаточно описаны протоколы действий и не выявлены все особенности восстановительного воздействия логопедов при оказании помощи участникам боевых действий.

Список литературы

1. Александров Е.О. Этапы клинической динамики посттравматического стрессового расстройства у участников боевых действий / Е.О. Александров, Е.О. Красильников // Сибирский вестн. психиатрии и наркол. – 2000. – №2. – С. 29–31.
2. Бонкало Т.И. Комплексная реабилитация участников специальной военной операции на Украине: дайджест январь-февраль 2023 / Т.И. Бонкало. – М.: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023. – 39 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3LTqPP> (дата обращения: 08.04.2025). EDN DYKYKP
3. Харитонов Д.Ю. Особенности речевой реабилитации пациентов после хирургических вмешательств в зубочелюстной системе / Д.Ю. Харитонов, Н.Е. Митин, А.Е. Устюгова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №5. – EDN ZQNFPP
4. Craig A., Tran Y. Trait and social anxiety in adults with chronic stuttering: conclusions following meta-analysis // J Fluency Disord. – 2014. – Vol. 40. – P. 35–43.
5. Tran Y., Blumgart E., Craig A. Subjective distress associated with chronic stuttering // J Fluency Disord. – 2011. – Vol. 36 (1). – P. 17–26.

Пестряева Ольга Николаевна
практический психолог
г. Оренбург, Оренбургская область

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЛИЦАМ, НАХОДЯЩИМСЯ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация: переживание экстремальной ситуации оказывает сильное воздействие на человека и характеризуется состоянием психофизиологической напряженности, усталости, снижением способности к адаптации и рядом иных сопутствующих психологических состояний. В статье предлагаются практические методы выхода из стрессовых ситуаций и нормализации психоэмоционального состояния.

Ключевые слова: экстремальная ситуация, стрессовая ситуация, острое стрессовое расстройство, посттравматическое стрессовое расстройство, адаптация, психологическая помощь.

Экстремальная ситуация предполагает выход человека за привычные модели поведения и способы реагирования и, как правило, связана с неблагоприятными факторами, несущими определенную угрозу жизнедеятельности человека.

В качестве примеров экстремальных ситуаций можно привести следующие: природные и стихийные бедствия, катастрофы, войны, террористические акты, насилие, несчастные случаи и другие. Каждая экстремальная ситуация имеет свои особенности возникновения, развития и свои причины.

Стрессовая ситуация вызывает изменения в организме человека и предъявляет повышенные требования к его перестройке с целью дальнейшего приспособления к новым условиям существования. Все экстремальные ситуации сопровождаются переживанием человеком стресса.

Стадии стресса хорошо изучены канадским физиологом Г. Селье, который определил данные психофизиологические преобразования как: «реакцию тревоги», «стадию сопротивления» и «истощение». При этом стресс сопровождается изменениями в сердечно-сосудистой, дыхательной, эндокринной, мышечно-двигательной и в других системах жизнедеятельности человека. Наиболее часто выраженные вегетативные симптомы стресса: учащенное сердцебиение, головокружение, потливость, сухость во рту, боли в желудке.

При попадании в экстремальную ситуацию человек претерпевает функциональные и психические изменения. Первый этап – состояние эмоционального шока, сопровождающееся общим психическим напряжением, чувством безнадежности, страха. На втором этапе происходят психофизиологические реакции, человек испытывает чувства растерянности, безысходности, тревогу, порой переходящую в паническое состояние, появляется боязливость, потеря веры в себя, в успех, присутствуют жалобы относительно своего психоэмоционального самочувствия. Далее наступает третий этап – физиологической стабилизации: появляется мотивация к деятельности, но человек стремится к ограничению контактов с окружающими. Следующий, четвертый этап, восстановительный, характеризующийся стремлением к активности и выстраиванию межличностной коммуникации. Пятый этап – когнитивных и эмоциональных изменений, когда человек осмысливает случившееся, пытается понять и принять собственные чувства и переживания. При этом появляется неверие в собственные ресурсы, возможности справиться с собственным состоянием. На всех этапах человек остро нуждается в психологической поддержке, помощи специалиста. Своевременность реабилитационных мероприятий определяет дальнейшее психосоматическое здоровье человека.

Стрессовое состояние, возникшее под воздействием длительных травмирующих факторов, экстремальных событий, может перерасти в острое стрессовое расстройство, симптомы которого, согласно МКБ-10, сохраняются в течение 3–10 дней и являются временными. Именно в этот период оказывается неотложная психологическая помощь и, при необходимости, медицинское сопровождение. В случае отсутствия положительной динамики в изменениях или невозможности прохождения психологической реабилитации, стрессовое расстройство перерастает в посттравматическое стрессовое расстройство.

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) определяется как синдром, формирующийся в результате переживания человеком психотравмирующих событий, выходящих за рамки повседневного опыта. Признаками, характеризующими ПТСР, являются: навязчивые переживания травмирующего события в воспоминаниях, в сновидениях, общее нарушение сна, повышенная тревога, избегание всего, что может напомнить о травме, эмоциональные расстройства со стремлением к изоляции, ограничению межличностных контактов и другие проявления. Лучшее предупреждение ПТСР – это организация психореабилитационных мероприятий с участниками, пережившими экстремальную ситуацию.

Практическая работа психолога направлена на снижение негативных психологических последствий нахождения человека в экстремальных условиях, на предупреждение ОСТ, ПТСР, различных функциональных нарушений и заключается в активном выявлении признаков психической дезадаптации или психоэмоциональной неустойчивости.

Опыт реабилитационной работы показывает, что вмешательство специалиста-психолога в ход кризисной ситуации человека, во многих случаях позволяет предотвратить возникновение необратимых последствий и расширить его адаптивные возможности.

Высокая эффективность психологических мероприятий достигается в течение одной – двух недель после пережитого травмирующего события. Психолог использует индивидуальные и групповые формы работы. Индивидуальная терапия направлена на использование *принципа нормализации* – человек, столкнувшийся с экстремальными обстоятельствами, переживает экстраординарные чувства. Началом терапии становится обсуждение переживаемых чувств и объяснение их нормальности. Это помогает человеку понять причины своих симптомов, состояний. Второй принцип – *партнерства и повышения достоинства личности*. Люди, пережившие острое травмирующее событие или ПТСР, ранимы, сензитивны, склонны к самообвинению, чувству бессилия или повышенной агрессивности. Особенно это касается жертв сексуального насилия, других тяжких преступлений, участников военных конфликтов и других. Установление отношений сотрудничества с терапевтируемым становится необходимым. Третий принцип – *индивидуальности*. Учитывается, что каждый человек проходит свой собственный путь восстановления после стресса. И это важно учитывать при оказании психологической помощи.

Психотерапевтическая работа психолога условно разделена на стадии.

1. Установление доверительного, безопасного контакта с человеком, который обеспечивает доступ к травмирующему материалу, анализу ситуации.

2. Психотерапия травмы, а именно – работа с избеганием коммуникации, отрешенностью, отчужденностью человека.

3. Помощь, заключающаяся в «отделении» от травмы и восстановлении коммуникативных связей с семьёй, друзьями, социумом.

Программы психотерапевтической помощи психологом в основном должны быть направлены на: коррекцию образа «Я»; достижение уверенности в себе и объективности в собственной оценке; коррекцию системы ценностей и потребностей, отношения к другим; приведение притязаний в соответствие со своими психофизиологическими возможностями; бесконфликтную коммуникацию и изменение психоэмоционального состояния.

Особенностью групповой работы при терапии является объединение людей, имеющих сходные проблемы. Коллективная поддержка группы позволяет каждому участнику обмениваться информацией, делиться своими переживаниями и формировать новые действенные стратегии поведения после пережитого экстремального события.

В заключение можно сказать, что социально-психологическое сопровождение в экстремальной ситуации требует всестороннего и комплексного подхода. Важность и необходимость психологической помощи позволяет предотвратить негативные психосоматические последствия и деструктивные формы социального взаимодействия. Работа психолога предполагает проработку травмирующего события, ценностных ориентиров, обучение моделям поведения правильного реагирования на такие ситуации.

Список литературы

1. Александровский Ю.А. Медико-психологическая помощь во время и после стихийных бедствий и катастроф / Ю.А. Александровский, Г.М. Румянцева, Б.И. Щукин // Военно-медицинский журнал. – 1990. – №8. – С. 73–76.
2. Колесов С.Г. Экстремальная ситуация и экстремальное поведение / С.Г. Колесов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №12–2. – С. 189–191. – EDN TFGNHJ
3. Селье Г. Когда стресс не приносит горя / Г. Селье. – М., 1992.
4. Тарабрина Н.В. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние проблемы / Н.В. Тарабрина, Е.О. Лазебная // Психологический журнал. – 1992. – Т.13. №2. – EDN RWAVLD
5. Шульц Е.О. Психологические особенности переживания экстремальной ситуации у лиц с разным уровнем социальной активности / Е.О. Шульц // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2016. – №1. – С. 106–110. EDN VLRQIV
6. Черепанова Е.М. Психологический стресс / Е.М. Черепанова. – М.: Академия, 1996.

Пухова Александра Алексеевна
студентка

Попова Елена Александровна
студентка

Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ ИЗ ДЕСТРУКТИВНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация: оказание социально-психологической помощи детям из деструктивных семей является важной и актуальной задачей, стоящей перед обществом, связанной с устранением неблагоприятного воздействия семьи на психоэмоциональное состояние ребенка. В семьях, в которых прослеживается деструктивное поведение, наносится серьезный ущерб психическому состоянию ребенка, что может послужить причиной возникновения психологических расстройств, социальной изоляции и адаптации в обществе. В статье рассматриваются разнообразные подходы, нацеленные на преодоление травмирующих факторов и формирование у детей здоровых социальных и эмоциональных установок. Эффективная работа в данном направлении способствует восстановлению психоэмоционального благосостояния детей и эффективной их социальной адаптации в будущем.

Ключевые слова: деструктивная семья, социальная изоляция, социально-психологическая помощь, родители, дети.

Деструктивная семья – это непростая система, в которой дети подвергаются негативному воздействию как со стороны взрослых, так и со стороны окружения, в которой они растут [1].

Основными особенностями подобных семей являются слабое взаимопонимание, нехватка любви и заботы, а кроме того, нездоровые способы взаимодействия. В деструктивных семьях вместе с негативной динамикой дети зачастую лишены помощи со стороны родителей. Родительская отстраненность сопровождается игнорированием нужд детей в общении. В следствии чего у ребенка появляется позиция, что он не достоин любви и внимания, это приводит к формированию низкой самооценки, а как следствие – ощущению собственной неполноценности.

Социальная изоляция характерна для неблагополучных семей. Они зачастую избегают контактов с внешним миром, не принимают участия в общественных мероприятиях и в контактах с другими семьями. Дети растут в изоляции, что усложняет процесс их социализации.

Атмосфера в подобных семьях зачастую наполнена недовольством, конфликтами и эмоциональным напряжением. Также часто в деструктивных семьях встречается эмоциональное насилие, которое, как и физическое может являться столь же разрушительным. Оскорбления, манипуляции и внушение чувства вины формируют у ребенка искажённое восприятие себя и общества в целом.

Зачастую дети, растущие в деструктивных семьях, не готовы создавать доверительные отношения с другими людьми, боятся близости и избегают эмоциональной зависимости, так как принимают ее как источник боли и страха. Избегающие действия становятся защитной реакцией на пережитые травмы.

Дефицит финансов способен также повышать уровень стресса у родителей, что может проявляться в их раздражительности и эмоциональной недоступности.

Кроме того, значимым компонентом в деструктивных семьях является влияние наследственности. Психологические и поведенческие расстройства могут передаваться от родителей к детям, формируя у них склонность к различным нарушениям. Тем не менее, это не означает, что каждый ребенок из деструктивной семьи будет иметь аналогичные проблемы. Но наличие склонности в комбинации с неблагоприятными условиями делает его более уязвимым.

Жизнь в деструктивной семье имеет долгосрочные последствия, сопровождаемые глубокими психологическими травмами. Такие дети зачастую встречаются с трудностями в отношениях, низкой самооценкой, а также проблемами с установлением границ в общении. Семейная динамика накладывает след на их личную жизнь, профессиональную деятельность, а также самоидентификацию.

Многочисленные исследования демонстрируют, что дети, пережившие травмирующие события, имеют больший риск болезней, связанных со стрессом. Психология и физиология непосредственно связаны, и непрерывное нахождение в состоянии стресса способно существенно уменьшить качество жизни в будущем.

При оказании поддержки детям, выросшим в неблагополучных семьях, необходимо принимать во внимание неповторимость каждого ребенка. Важно обеспечить детям возможность открыто выражать собственные эмоции и понимать их. В этом процессе может быть полезным применение методов арт-терапии и игровых техник.

Школа также представляет важную роль в поддержке данных детей. Формирование благоприятной и безопасной атмосферы в школе имеет не малое значение. Педагоги и администрация должны проявлять интерес к поведению детей и оказывать им необходимую помощь. Кроме того, необходимо совершенствовать их социальные навыки и способность к адаптации, то, что сможет помочь увеличить их решительность в себе.

Вместе с тем следует обращать внимание на то, как общество воспринимает ребенка из деструктивной семьи. Стигматизация может усугублять их положение и чувство изоляции. Объединение стараний родителей, преподавателей и психотерапевтов, поддержка общественных организаций могут значительно поменять обстановку к лучшему.

Для того чтобы помочь подобным детям, преподавателям и родителям важно осознавать, как они могут поменять собственное отношение и подход к ним. Первым шагом на пути к этому является формирование безопасной и поддерживающей среды. В учебных заведениях это может быть осуществлено посредством создания групп поддержки, где учащиеся смогут свободно обмениваться собственными переживаниями. Учителя должны быть готовы выслушивать детей, обращать внимание на их эмоциональное состояние и осуществлять адресную помощь, если это необходимо. Безопасная обстановка также подразумевает уважительное отношение к любому ребенку, вне зависимости от его семейного фона.

Родителям нужно не забывать, что даже если они никак не могут изменить семейную ситуацию ребенка, они могут быть его защитниками. Это предполагает активное участие в жизни детей. Простой жест помощи, такого рода как помощь при выполнении домашнего задания, совместные прогулки, могут создать чувство защищенности, а также уменьшить чувство одиночества у ребенка.

Обучение навыкам эмоциональной саморегуляции должно быть важной составляющей образовательного процесса. Преподаватели могут вводить в задания элементы эмоционального интеллекта, обучать ребенка распознавать, а также выражать собственные эмоции, а кроме того, находить пути того, как справляться с негативными эмоциями. Это сможет помочь детям не только в школе, но и в обыденной жизни, предоставив им инструменты управления своим эмоциональным состоянием.

Рассмотрение тем, связанных с деструктивным поведением в семьях, может быть затруднительным, однако это необходимо, для того чтобы развенчивать имеющиеся мифы и предрассудки. Особое внимание необходимо уделить тому, чтобы говорить свободно о семье, взаимопомощи, а также о том, как важно своевременно обратиться за помощью. Особую значимость тут может сыграть распространение социально важных проектов поддержки семей и детей.

Родители должны быть вовлечены в жизнь школы с целью поддержки их детей. Образовательные семинары и тренинги на темы самопомощи, управления стрессом, эмоциональной поддержки могут быть значимым взносом в общеобразовательный процесс.

Педагоги могут работать вместе с волонтерами и консультантами, предоставляя детям возможность принимать участие в проектах, направленных на поддержку и развитие. Это формирует ощущение принадлежности и поддержки, а кроме того, побуждает к взаимодействию и совместной работе.

Важно, чтобы и преподаватели, и родители трудились сообща, создавая сеть поддержки, что предоставит возможность ребенку чувствовать безопасность и уверенность в будущем.

Работа с ребенком из деструктивных семей требует комплексного подхода и тесного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Содействие педагогов и родителей в жизни и развитии детей, а кроме того, внимание к их эмоциональным и психологическим потребностям создадут стабильную и поддерживающую среду, способную помочь им преодолеть трудные жизненные ситуации, а также будет способствовать развитию полноценной личности.

Таким образом, только совместные усилия со стороны общества, учителей и родителей направленные на формирование условий, способствующих здоровому и гармоничному развитию детей, будут способствовать преодолению неблагоприятных последствий, связанных с жизнью в деструктивной семье. Только так возможно помочь детям, оказавшимся в сложных жизненных обстоятельствах, и предоставить им возможность на более светлое и счастливое будущее.

Список литературы

1. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения: учебное пособие для студентов выс. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.

Симаева Ирина Николаевна

д-р психол. наук, профессор

Пухова Наталья Михайловна

магистр, аспирант

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта»
г. Калининград, Калининградская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ КОМБАТАНТАМ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация: *представлен краткий обзор зарубежных публикаций, посвященных эмпирическим исследованиям психологического здоровья и благополучия военнослужащих в условиях боевых действий и реабилитационном периоде. Теоретические основы исследований базируются на теории реакции на стресс, посттравматических стрессовых расстройств и концепции боевого воздействия. Необходим всесторонний анализ эмпирических исследований о стратегиях и методах превенции посттравматических стрессовых расстройств, методах и результатах эффективного психологического сопровождения и реабилитации комбатантов на материалах международных исследований.*

Ключевые слова: *посттравматическое стрессовое расстройство, тревожность, депрессия, комбатанты.*

История психологии и медицины описывают многочисленные реакции на стресс в условиях военных действий, возникновение посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР) у военнослужащих и гражданских лиц. Однако этиология и динамика этих психологических последствий военных действий принципиально отличается. Мы акцентируем внимание на исследованиях, посвященных непосредственным участникам боевых действий – комбатантам. Согласно международному гуманитарному праву (Женевским конвенциям от 1949 г., и Дополнительному протоколу I от 1977 г.) статус комбатанта (от франц. «combatant») имеет «военнослужащий, имеющий разрешение на применение силы и одновременно сам являющийся военной целью в боевых действиях», при этом предусматривается «индивидуальная уголовная ответственность за военные преступления или акты геноцида, даже если комбатант действовал по приказу командования» [1]. Приведенные определения свидетельствуют о риске дегуманизации комбатантов как носителей оружия и непосредственных исполнителей методов ведения войны. Вкупе с угрозами жизни и здоровью в экстремальных ситуациях, риске попадания в плен, данные обстоятельства усиливают нагрузку на индивидуальную психику комбатанта и могут провоцировать ПТСР, тревогу, депрессию.

Традиционно психологические исследования зарубежных военных психологов и психиатров и были нацелены на довольно узкую симптоматику указанных психологических явлений. Так, обзор публикаций в зарубежных рецензируемых научных журналах за последние 20 лет позволяет выделить в качестве предмета эмпирических исследований «боевое воздействие (combat exposure) как угроза

насилия, риска смерти или травмы при непосредственном столкновении с противником или наблюдении за смертью и разрушениями» [11; 13; 16]. Указанный приоритет изучения влияния на психику боевых ситуаций установлен вследствие глубоких последствий для психологического и / или психического здоровья комбатантов [5; 8; 14; 18; 19; 21]. Оценка психического здоровья включала в себя анализ взаимосвязи боевого воздействия и тенденций тревоги, депрессии, ПТСР, психосоматических расстройств, в том числе в долгосрочной перспективе. Обследования комбатантов, подвергшихся боевым воздействиям в Ираке, Афганистане, Кувейте установили, что тяжесть психологических симптомов и синдромов коррелирует с интенсивностью и частотой боевых действий [3; 6; 10; 15; 20; 22].

Выводы.

Несмотря на то, что в последние 10 лет акценты исследований сместились на изучение результатов социальной и психологической поддержки [2; 4; 7] с позиций концепции психосоциального благополучия, проблем повышения жизнестойкости комбатантов [9; 12; 17], в эмпирических исследованиях отсутствуют описание и оценки эффективных моделей комплексного медико-психолого-социального сопровождения комбатантов на этапе превенции ПТСР до вступления в боевые действия и моделей системной психологической помощи непосредственно в процессе военных событий. Остаётся недостаточно изученной взаимосвязь между влиянием экстремальных военных ситуаций и реакциями на стресс разных типов комбатантов. Не удалось найти общедоступную информацию о профессиональной подготовке психологов к этим видам работ и соответствующим исследованиям. Обнаруженные пробелы обозначают перспективы дальнейших психологических исследований психологической помощи комбатантам.

Список литературы

1. Раджабов С.А. К вопросу о понятии «комбатант» в вооружённых конфликтах / С.А. Раджабов, Д.М. Холинов // Академический юридический журнал. – 2021. – №2 (38). – С. 170–178. – EDN WHBWYV.
2. Adams R.E., Urosevich T.G., Hoffman S.N., Kirchner H.L., Hyacinthe J.C., Figley C.R., Boscarino J.A. Social support, help-seeking, and mental health outcomes among veterans in non-VA facilities // *Military Behavioral Health*. 2016. №4 (3). Pp. 257–266.
3. Al-Turkait F.A., Ohaeri J.U. Prevalence and correlates of posttraumatic stress disorder among Kuwaiti military men according to level of exposure // *Journal of Traumatic Stress*. 2008. №21 (3). Pp. 249–257.
4. Ann A., Nora B. (2012). Psychological and social integration in the military // *Military Psychology Review*. 2012. №18 (2). Pp. 157–173.
5. Axelrod S.R. (2005). Combat exposure and PTSD in military personnel: A meta-analysis // *Journal of Anxiety Disorders*. 2005. №19 (2). Pp. 163–175.
6. Bearak B. The impact of military deployment on psychological well-being: A review // *Journal of Military Psychology*. 2019. №31 (2). Pp. 202–220.
7. Benda B.B., House J. (2003). The role of social support in post-combat psychological adjustment among military personnel // *Military Medicine*. 2003. №168 (2). Pp. 89–95.
8. Boasso A., Steenkamp M.M., Nash W.P., Larson J.L., Litz B.T. (2015). The effects of combat exposure on post-deployment psychosocial outcomes // *Journal of Anxiety Disorders*. 2015. №29. Pp. 131–138.
9. Bonanno G.A., Mancini A.D. (2022). Longitudinal trajectories of stress and resilience among combat veterans // *Journal of Military Medicine*. 188 (4). Pp. 325–335.
10. Brenner L.A., Ivins B.J., Schwab K., Warden D., Nelson L.A., Jaffee M.S., Terrio H. (2019). Traumatic brain injury, posttraumatic stress disorder, and postconcussive symptom reporting among troops returning from Iraq // *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*. 2019. №28 (1). Pp. 21–28. <https://doi.org/10.1097/HTR.0b013e31823ae3b2>
11. Brewin C.R., Andrews B., Valentine J.D. (2017). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2017. №68 (5). Pp. 748–766.
12. Brown R.J., West C.L. (2018). The role of resilience in the treatment of PTSD in military personnel and veterans: A review of the literature // *Journal of Military, Veteran and Family Health*. 2018. №4 (2). Pp. 48–62. <https://doi.org/10.3138/jmvfh.2018-0008>.
13. Cesur R., Sabia J.J., Tekin E. The psychological costs of war: Military combat and mental health // *Journal of Health Economics*. 2012. №31 (4). Pp. 543–557.
14. Dami F.M., Tobias K., Muller J. The psychological cost of military service: PTSD and adjustment disorders // *Journal of Military Mental Health*. 2018. №24 (2). Pp. 112–129.
15. Johnson M.C., Smith K.A., Brown R.T. (2022). Long-term mental health outcomes of combat exposure in Iraq and Afghanistan veterans // *Journal of Clinical Psychology*. 2022. №78 (4). Pp. 801–815.
16. Konyango B.A., Kimamo C., Oketch-Oboto J. (2025). The Relationship Between Combat Exposure and Psychosocial Wellbeing Among Deployed Military Personnel: A Review of Empirical Literature // *International Journal of Psychology and Cognitive Education*. 2025. №4 (1). Pp. 57–69. <https://doi.org/10.58425/ijpce.v4i1.333>.
17. Mancini A.D., Bonanno G.A. Resilience in combat veterans: Examining factors that promote psychological growth // *Trauma, Violence, & Abuse*. 2020. №21 (3). Pp. 431–447.
18. Mitchell M.M., Gallaway M.S., Millikan A.M., Bell M.R. Combat exposure, unit cohesion, and demographic characteristics of soldiers reporting posttraumatic growth // *Journal of Loss and Trauma*. 2020. №23 (4). Pp. 269–285. <https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1511925>.
19. Shiraz M., Andersen J., Weiss B. Psychological impact of combat exposure: A global perspective // *Military Behavioral Health*. – 2014. №6 (3). Pp. 315–328.
20. Smith R.T., Johnson L.C. (2021). Recent trends in PTSD prevalence among combat-exposed veterans // *Journal of Anxiety Disorders*. 2021. №79. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2021.102375>.

21. Thompson M.E., Gonzalez C.M., Miller M.D. The effects of combat exposure on post-traumatic stress disorder and depression in military personnel and veterans: A meta-analysis // *Military Psychology*. 2016. №28 (5). Pp. 316–328. <https://doi.org/10.1037/m>.

22. Vasterling J.J., Proctor S.P., Friedman M.J., Hoge C.W., Heeren T. PTSD symptom increases in Iraq-deployed soldiers: Comparison with nondeployed soldiers and associations with baseline symptoms, deployment experiences, and post-deployment stress // *Journal of Traumatic Stress*. 2010. №23 (1). Pp. 41–51.

Соломатова Вера Вячеславовна

канд. пед. наук, доцент

Макешина Елена Михайловна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ В СИСТЕМЕ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕРНАТОВ

Аннотация: статья посвящена проблеме восстановления трудовых функций лиц с инвалидностью. Автор выделяет и характеризует отдельную категорию лиц с инвалидностью молодого возраста, являющихся потенциальными и фактическими подопечными психоневрологических интернатов. Рассматриваются аспекты социально-трудовой реабилитации выделенной категории инвалидов в условиях проживания в психоневрологическом интернате в зависимости от их правового статуса и характера ментальных нарушений.

Ключевые слова: молодые инвалиды, социально-трудовая реабилитация, психоневрологический интернат.

Активная трудовая деятельность является, в узком смысле, одной из основных сфер личного жизненного пространства человека, а в более широком – значимым ресурсом для социально-экономического настоящего и будущего нашей страны. Самой перспективной в этом отношении социально-возрастной группой населения является молодежь, в том числе, её представители, имеющие инвалидность. По данным Министерства труда и социальной защиты населения Российской Федерации на сегодняшний день трудоустроено порядка 27% инвалидов трудоспособного возраста – это приблизительно 1,1 млн трудоустроенных из возможных 4,3 млн человек. Огромная масса потенциала остаётся нереализованной [2].

Исследования по данному вопросу ведутся непрерывно, подстраиваясь под динамику изменения социально-экономической и политических реалий жизни страны. Одним из последних нововведений является внедрение системы долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами в рамках национального проекта «Демография», следствием которого является приоритет комплексной реабилитации лиц с инвалидностью, получающих социальные услуги в условиях психоневрологических интернатов. Обязательной и неотъемлемой частью такой реабилитации является социально-трудовая реабилитация, имеющая свои особенности для жителей домов-интернатов.

Инвалидность не имеет возрастных рамок вследствие разнообразия причин её возникновения и негативно воздействующих факторов внешней среды жизнедеятельности; все возрастные категории населения – от детей-дошкольников до людей пожилого возраста рискуют попасть в данную категорию. К категории «молодой инвалид» относятся лица в возрасте от 18 до 35 лет, имеющие группу инвалидности и нуждающиеся в социальной помощи и защите из-за ограничений жизнедеятельности вследствие физических или умственных недостатков.

По возрастному фактору молодых инвалидов можно разделить на две группы: это лица в возрасте от 14 до 18 лет, имеющие статус «ребёнок-инвалид», и лица от 18 до 35 лет соответственно. Определение верхней и нижней возрастных границ помогает более адресно организовывать социальную работу с этими людьми, разрабатывать для них программы реабилитации и адаптации.

Причинами установления инвалидности в молодом возрасте в нашей стране являются различные виды заболеваний систем кровообращения, дыхания и пищеварения, нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения обменных процессов, функций органов чувств, а также психические заболевания. Индивидуальная программа реабилитации и абилитации инвалида отражает ограничения жизнедеятельности, являющиеся следствием тех или иных заболеваний, и даёт рекомендации по их преодолению различными средствами в той степени, насколько это возможно в том или ином случае в рамках нормализации жизнедеятельности.

Молодые инвалиды как объект социальной работы имеют ряд особенностей и вытекающих из них социальных проблем. Уязвимость этой категории связана с её возрастными рамками, от 14 до 35 лет, определяющими особые потребности для детей-инвалидов (14–18 лет), для которых актуальны проблемы получения образования и социализации на доступных им уровнях, тогда как для молодых

инвалидов в возрасте от 18 до 35 лет приоритетными будут вопросы получения профессии, посильной трудовой занятости и, как следствие, возможности материального обеспечения, не связанного с государственной поддержкой. Решение этих проблем невозможно без закрытия базовых потребностей в медицинской помощи, обеспечении жильём и материальной поддержки со стороны государства, в обеспечении ТСР и навыками обращения с ними, которые инвалиды приобретают путём обращения в органы социальной защиты. Ключевым моментом в выделении категории «молодой инвалид» и будет необходимость в социальной помощи и защите, которые являются не просто неотъемлемой частью их жизни, но и необходимым условием для её организации.

Основной целью социальной работы с молодыми инвалидами ставится их интеграция в общество путём достижения ими состояния, которое можно охарактеризовать как оптимальное использование личностных и общественных ресурсов в соответствии с социальными эталонами и индивидуальными представлениями о нормах социального функционирования; а также достижения оптимального уровня их жизнедеятельности и потенциальных личностных возможностей в результате воздействия различных мер социальной защиты [1], в том числе, реабилитационных.

Концепция реабилитационной работы на настоящий момент опирается на приоритет личного выбора, активного участия самого инвалида в процессе восстановления необходимых функций и статусов, отсутствие жёсткой контролирующей функции со стороны общества, и, при этом предполагает взаимодействие общества и инвалида в деле его социальной адаптации и реабилитации.

Нормативные правовые акты, регулирующие сферу социальной защиты инвалидов, определяют основные направления социальной реабилитации, которые включают медицинскую, социально-средовую, социально-педагогическую, социально-психологическую, социально-культурную реабилитации и социально-бытовую адаптацию. Отдельно выделена профессиональная ориентация, общее и профессиональное образование, профессиональное обучение, содействие в трудоустройстве (в том числе на специальных рабочих местах), производственная адаптация инвалидов. Эта группа реабилитационных мероприятий может раскрывать содержание социально-трудовой реабилитации [3]. Социально-трудовая реабилитация помогает молодым инвалидам самоутвердиться, адаптироваться и интегрироваться в общество; эффективно решает проблемы социальной адаптации и малообеспеченности этой уязвимой категории граждан.

Социально-трудовая реабилитация осуществляется силами различных учреждений, к которым относятся: образовательные организации, центры занятости населения, а также учреждения социального обслуживания, включая психоневрологические интернаты (ПНИ).

Граждане пожилого возраста (мужчин старше 60 и женщин старше 55 лет) и инвалиды (старше 18 лет), страдающие хроническими психическими заболеваниями и нуждающиеся в постоянном постороннем уходе могут находиться в психоневрологическом интернате – это специализированное социально-медицинское учреждение, предназначенное для постоянного, временного (сроком до 6 месяцев) и пятидневного в неделю обслуживания и проживания, в котором обеспечиваются создание соответствующих возрасту и состоянию здоровья подопечных условия жизнедеятельности, проведение мероприятий медицинского и социального характера, питание и уход, а также организация посильной трудовой деятельности, отдыха и досуга [1, с. 279].

Реабилитационные мероприятия в ПНИ складываются из медикаментозного воздействия, терапии средой и трудовой реабилитации. Главным условием и основой эффективной реабилитации является создание терапевтической среды, т. к. состояние обслуживаемых в таких домах-интернатах можно характеризовать как стабильно дефицитное, непродуктивное и условия жизни, приближенные к домашним, помогут максимально реализовать потенциал лиц с инвалидностью.

Цели социально-рудовой реабилитации в условиях ПНИ, следующие:

- эффективно и раннее возвращение пациентов и инвалидов к трудовым и бытовым процессам, в общество;

- восстановление личностных свойств человека, духовного и психологического статуса.

Задачи реабилитации:

- максимально возможное восстановление функциональных возможностей различных систем организма и опорно-двигательного аппарата;

- развитие компенсаторных приспособлений к условиям повседневной жизни и труду;

- восстановление бытовых возможностей;

- предупреждение развития патологических процессов, то есть осуществление мер вторичной профилактики [5, с. 505–506].

Ключевое значение в определении маршрута трудовой реабилитации молодого инвалида, проживающего в ПНИ, имеет его индивидуальная программа реабилитации и абилитации (далее ИПРА), рекомендации которой имеют решающее значение в организации того или иного реабилитационного вида деятельности.

Важен и правовой статус реабилитанта. Дееспособные молодые инвалиды в соответствии с Трудовым кодексом РФ и рекомендациями ИПРА могут рассчитывать на штатные должности в ПНИ в

качестве грузчиков, дворников, подсобных рабочих в прачечных, на пищеблоке, в области сельского хозяйства. В этом случае положительный психологический эффект от приобретения новой социальной роли подкрепляется экономическим успехом. Недееспособные молодые инвалиды могут восстановить свой правовой статус, и также получить официальное место работы. Но это не всегда возможно. В этом случае недееспособный молодой инвалид, проживающий в интернате, может участвовать в волонтерской деятельности, исключающей социально-экономическую составляющую такого труда, но сохраняющий интегративную функцию, подкрепленную чувством сопричастности к принесению ощутимой пользы обществу посредством результата своих трудовых действий.

Социально-трудовая реабилитация в ПНИ – терапия трудом, носит дифференцированный характер, зависящий от психического диагноза молодого инвалида. Для лиц с умственной отсталостью основным содержанием социально-трудовой реабилитации становится формирование навыков производительного труда, элементарных профессиональных навыков. Акцентируется внимание на развивающей, корригирующей и социализирующей ролях труда, формировании установок на труд, зрелых трудовых потребностей и мотивов труда, что особенно актуально в период молодости. Это может быть хозяйственно-бытовой труд, работа в лечебно-трудовых мастерских (ЛТМ), в постоянных и выездных бригадах, на штатных должностях.

Диагноз «шизофрения» предполагает, как цель социально-трудовой реабилитации их эмоциональную активизацию, пробуждение интересов, восстановление межличностных связей, адаптацию в интернате. Для таких молодых инвалидов характерна утрата способности планировать и прогнозировать результат действия, что исключает для них виды деятельности стереотипного характера [6].

Большое значение для молодых инвалидов имеет вопрос профессионального образования. Для инвалидов с умственной отсталостью существует ряд обучающих программ по профессиям швеи, плотника, штукатур-маляра, сапожника. Осуществляется обучение на базе специализированных училищ путем организации и координации межведомственного взаимодействия между учреждениями. Впоследствии такие инвалиды могут быть трудоустроены как на базе Учреждения, так и за его пределами [5, с. 505–506].

Можно выделить следующие препятствия для успешной социально-трудовой реабилитации молодых граждан, имеющих ограничения жизнедеятельности:

- барьеры среды (неадаптированная инфраструктура населённых пунктов, отсутствие адаптированного для перевозки инвалидов, имеющих ограничения жизнедеятельности, транспорта, несоблюдение требований доступности объектов инфраструктуры);
- низкий профессиональный уровень молодых инвалидов, имеющих ограничения жизнедеятельности;
- несовершенство мероприятий по трудоустройству людей, имеющих ограничения жизнедеятельности;
- отсутствие экономических стимулов для трудоустройства: уровень заработной платы инвалидов, ниже, чем у остальных работников;
- отсутствие психологических стимулов для трудоустройства;
- дискриминация по признаку инвалидности со стороны работодателей и формальный подход к инициативам государства (котируемые рабочие места для инвалидов и т. п.).

Отмечается и наличие отрицательного влияния на трудоустройство молодых инвалидов, сложностей при получении образования, стереотипов в их отношении и негативных социальных установок.

Государственные инициативы, такие как государственная программа «Доступная среда», национальный проект «Демография», внедрение системы долговременного ухода, призваны решить вышеуказанные проблемы и сделать реабилитационные цели в социальной работе достижимыми.

В целом социально-трудовая реабилитация складывается из системы мероприятий психолого-педагогического, социально-экономического и медицинского характера, осуществляемых на фоне активного участия инвалидов в деятельности. Результативность этих мероприятий подтверждается не только включением в производительный труд практически всех молодых инвалидов, но и той ощутимой пользой, которую они приносят обществу, создавая материальные и духовные ценности.

Стационарная форма имеет хорошие условия для комплексной реабилитации молодых инвалидов, т. к. при правильной организации работы позволяет создать максимально эффективную терапевтическую среду за счёт разнообразия штата сотрудников, хорошей материально-технической базы и скоординированного необходимого межведомственного взаимодействия. Для данной категории это имеет большое значение, т. к. молодость как самая активная и продуктивная часть их жизни проходит в стенах таких учреждений.

Список литературы

1. Баранова С.А. Технологии социальной работы с молодыми инвалидами в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате III-IV вида Костромской области / С.А. Баранова // Технологии социальной работы с молодежью: материалы межрегиональной заочной научно-практической конференции. – Кострома: Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, 2013. – С. 267–273. EDN VZNHJT
2. Минтруд сообщил, что в России трудоустроены почти треть людей с инвалидностью // Социальный фонд России: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sfr.gov.ru/press_center/z_news~2023/10/10/255563 (дата обращения: 31.03.2025).

3. Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»: принят 24 нояб. 1995 г.; ред. 01 сент. 2024 г. // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody&nd=102038362> (дата обращения: 31.03.2025).
4. Панькова Е.Г. Система социального обслуживания населения: практикум. Учебно-методическое пособие для вузов / Е.Г. Панькова, Д.А. Бистяйкина, Т.В. Соловьева. – Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, 2023. – 51 с. EDN OBJMRK
5. Холостова Е.И. Социальная работа: учебник для вузов / Е.И. Холостова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 746 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/536335> (дата обращения: 31.03.2025).
6. Холостова Е.И. Социальная реабилитация: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социальная работа» / Е.И. Холостова, Н.Ф. Деметьева. – М.: Дашков и К, 2006. – 338 с. – EDN QOEJVJZ

Степанова Наталия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ УЧАСТНИКОВ (ВЕТЕРАНОВ) СВО

Аннотация: в статье определяются возможности организации психологической диагностики как одного из направлений оказания психолого-педагогической помощи в преодолении травматических расстройств у детей. Рассматривается специфика психической травмы в детском возрасте.

Ключевые слова: психологическая диагностика, психическая травма, преодоление травматических расстройств, сопровождение детей участников (ветеранов) СВО.

Дети являются самой незащищенной, уязвимой группой в обществе, поскольку у них меньше всего сил, знаний, навыков и ресурсов для выживания, они постоянно нуждаются в пристальном внимании, поддержке и сопровождении. Они более беззащитны, чем взрослые, особенно в критических ситуациях, когда оказываются в зонах стихийных и природных катастроф, военных действий, становятся жертвами физического, сексуального, эмоционального насилия.

Травматизация в детском возрасте может проявляться в виде посттравматического стрессового расстройства, тревожности, депрессии и других психологических проблем. Психолого-педагогическая помощь должна быть направлена на преодоление этих последствий и восстановление нормальной жизнедеятельности ребенка [2].

Психологическая травма может изменить представления ребенка о мире и о себе. Под угрозой оказываются ощущения стабильности и безопасности мира. Реакция детей на травматическое событие зависит от тяжести ситуации, возраста детей, их психологических особенностей, навыков совладания с кризисными ситуациями. Безусловно, дети, проявляющие признаки неблагоприятных, деструктивных состояний, нуждаются в повышенном психолого-педагогическом внимании.

Работа с детьми ставит перед психологами актуальную и непростую задачу оказания практической психологической помощи детям, перенесшим ту или иную психическую травму.

При выборе комплекса психодиагностических методик необходимо понимать, какие характеристики психологического состояния детей участников (ветеранов) СВО наиболее вероятно потребуют коррекционной работы или консультативной помощи и, должны быть изучены с помощью психодиагностических методик.

Для каждого детского возраста переживание стресса имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при организации психолого-педагогической помощи.

При взаимодействии с детьми дошкольного возраста важно учитывать следующее. Дети дошкольного возраста целиком зависят от взрослого, у них еще не сформировались навыки совладания с ситуацией. Травматическое событие может спровоцировать откат на более ранние поведенческие проявления, изменяя режим питания, сна и т. д. Могут появиться непослушание, речевые нарушения, агрессия, отстранение.

Одной из естественных эмоций становится печаль. Если ребенок хочет говорить о своих чувствах, то его необходимо поддержать в этом желании.

Разговаривая с ребенком о смерти, необходимо использовать простые и понятные для него слова, не надо передавать подробности смерти близкого человека, обсуждать страшные или пугающие для данного возраста вещи. Дети могут испытывать иррациональный страх преждевременной смерти, не понимая, что это такое и как она наступает. Осознание реальности и близости смерти для детей является всегда травмирующим, поэтому необходимо проговаривать с ними, что означает смерть, как она происходит, и как люди справляются со смертью близких. Ребенок не должен замыкаться, оставаться

на едине с собой... Необходимо возобновить прежний распорядок дня. Это поможет войти в привычную жизненную колею, успокоить ребенка.

К другим типичным для детского возраста реакциям относятся страх утраты родителей, беспричинный плач, неподвижность.

У детей младшего школьного возраста могут дополнительно проявиться страх школы, замкнутость, трудности концентрации, разрыв с прежними друзьями – то есть, целый комплекс поведенческих проблем и проблем, связанных с обучением, включая школьную тревожность.

Для подросткового возраста характерно проявления девиантных форм поведения- аутоагрессивного поведению, употребление психоактивных веществ, обращение к противоправному и провокационному поведению. Переживание своей беспомощности, осознание нестабильности мира вызывают в этом возрасте болезненное реагирование в виде: эмоциональной холодности, проблем в общении со сверстниками, депрессии, проблем в обучении, асоциального поведения, появления суицидальных мыслей и др.

Психодиагностика травматических переживаний у детей имеет свою специфику. Существующие диагностические методики, которые направлены на выявление аналогичного состояния у взрослых, не совсем подходят для использования в работе с детьми.

Как отмечает Н.П. Бадина, процесс обследования травмированных детей предъявляет к психологу требования, относящиеся не только непосредственно к его компетенции как диагноста, но и к умению оказывать «первую психотерапевтическую помощь» [1]. Наличие травматических переживаний у детей выявляется педагогами, психологами посредством следующих диагностических методов: наблюдение; индивидуальные беседы с ребенком и его родителями; проведение интервью; заполнение карты с показателями симптомокомплекса; применение психодиагностических методик [1].

Если имеют место подозрения о наличии у ребенка посттравматического стрессового расстройства, то психологу или педагогу необходимо очень тактично расспросить ребенка и родителей о травмирующих событиях, которые могли произойти в его жизни.

При обсуждении этой темы ребенок может показать следующие реакции: слезливость, проявление враждебности и агрессивности, избегание зрительного контакта и прочие.

Для диагностики посттравматического стрессового расстройства у детей Н.В. Тарабриной были разработаны две взаимодополняющие методики: «Полуструктурированное интервью для оценки травматических переживаний детей» и «Родительская анкета для оценки травматических переживаний детей» [1].

В психодиагностике посттравматических состояний используются и другие методики, с помощью которых можно выявить у ребенка наличие симптомов переживания психической травмы, страхов, преневротического состояния и т. д.:

- тесты, направленные на определение уровней личностной и ситуативной тревожности;
 - тесты, направленные на выявление изменений в эмоционально-аффективной сфере ребенка;
 - проективные рисуночные тесты для личностной диагностики ребенка («Дом, дерево, человек», «Несуществующее животное», «Моя семья» и др.).
- Основная задача проективных рисунков состоит в получении дополнительной информации о состоянии ребенка и выявления труднореализуемых проблем, переживаний.

Как отмечает Н.П. Бадина, использование методики полуструктурированного интервью имеет некоторые преимущества, тем самым, увеличивает точность измерения, поскольку именно непосредственное общение между психологом и испытуемым во время интервью дает предпосылки для возникновения взаимного доверия, безопасности и эмоционального принятия.

Когда дети могут задавать вопросы, уточнять непонятные фразы в случае, если возникает неясность в понимании какого-либо пункта, то и ответы психолог будет получать более точные и обдуманные.

Результат интервьюирования, полученные от детей, всегда более достоверны по сравнению с результатами, полученными от родителей/опекунов, преподавателей, воспитателей или других взрослых. Так как они, зачастую, видят только внешние проявления травматической реакции. К тому же, взрослые могут быть сами участниками травматической ситуации, тем самым скрывая или преуменьшая проявления и последствия.

Взаимодействие психолога с детьми в процессе проведения индивидуального интервью несет не только диагностический характер, но и имеет терапевтическое воздействие.

Таким образом, можно констатировать, что перед психологами сегодня стоит непростая задача оказания практической психологической помощи детям, проявляющим признаки неблагоприятных, деструктивных состояний в результате перенесения той или иной психической травмы.

Список литературы

1. Бадина Н.П. Психологическая помощь ребенку, пережившему психическую травму: методические рекомендации для педагогов-психологов ОУ / Н.П. Бадина. – Курган, 2005. – 63 с.
2. Брель Е.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение семей участников (ветеранов) специальной военной операции в образовании: методическое пособие / Е.Ю. Брель, И.А. Горбенко, Т.Б. Киселева [и др.]; под общ. ред. Т.Н. Сахаровой, И.А. Горбенко. – М.: МПГУ, 2024. – 148 с. – DOI 10.31862/9785426314528. – EDN CQELPO
3. Ульянина О.А., Ермолаева А.В., Волков Д.С., Комолова О.С. Модель психологического сопровождения семей участников (ветеранов) специальной военной операции / под общей ред. О.А. Ульяниной. – М.: МГППУ, 2024. – 40 с. – EDN KVXSNS

Шелиспанская Эллада Владимировна

канд. психол. наук, канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Дьяконова Юлия Юрьевна

психолог

Центр «Герой 71»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЖЕНЩИН, ЧЛЕНЫ СЕМЕЙ КОТОРЫХ НАХОДЯТСЯ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ УЧАСТИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

Аннотация: статья посвящена теме анализа аспектов изучения психологического состояния женщин, родственники которых находятся СВО. Рассмотрены типичные психоэмоциональные состояния женщин, чьи близкие находятся в зоне СВО в зависимости от причин попадания в зону военных действий. Приведен анализ особенностей психоэмоциональных состояний женщин, родственники которых приняли или принимают участие в боевых действиях СВО, из обращений за психологической помощью к психологу Центра «Герой 71» в г. Тула.

Ключевые слова: экстремальная ситуация, специальная военная операция, психоэмоциональные состояния, женщины, родственники которых участвуют в СВО.

Семьи тех, кого коснулось участие их родственников в специальной военной операции на сегодняшний момент выделяются отдельной категорией семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Война, мобилизация, и связанный с ней страх потери близкого человека становится понятной причиной кризисного состояния жён и матерей военнослужащих, той психотравмирующей ситуацией, справиться с которой без помощи специалиста практически невозможно. Пребывание близких (сыновей, мужей и отцов) в зоне военных действий, как любая ситуация экстремального характера, разделяет жизнь людей на «до и после», коренным образом меняет систему ценностей и жизненных ориентаций семьи: дезинтегрирует концепцию стабильности окружающего мира, искажает восприятие времени, обостряется чувство опасности, в результате повышая уровень безотчетной тревоги и страха. Существенно меняется быт, привычный уклад жизни семьи, требующий перераспределения ролей, отказа от ближайших семейных планов и целей. В настоящее время существует довольно небольшое число исследований, в которых бы освещались проблемы психологических состояний женщин, родственники которых принимают участие в специальной военной операции, среди прочих отмечаем Дуваину О.Н., Озерову Л., Ульянину О.А. Дмитриеву Н.Н.

Сложность взаимодействия и помощи семьям, затронутым кризисной ситуацией пребывания их родственников на СВО связаны со значительным расхождением в переживании членов таких семей психотравмирующей ситуацией в зависимости от причин попадания в зону военных действий. Несмотря на множество подвариантов, можно выделить: попадание под призыв на мобилизацию, решение заключить контракт и оправиться в зону СВО добровольцем, военные и представители военноточной специальности. Считается, что эмоциональный фон и самочувствие женщин различается в связи с тем, был ли это добровольный выбор или нет; согласовывал мужчина свое решение с женой или поставил ее перед фактом. Это запускает не только кризис, связанный с разлукой и тревогой за безопасное здоровье и жизни супруга, но и кризис отношений, конфликтами при общении, к примеру в ситуациях, связанных с верностью мужа. Особенно тяжело переживается чувство вины, в том, что они вообще не смогли препятствовать попаданию своих мужчин на СВО, так и с неумением, отсутствие ресурсов для оказания им психологической поддержки, в момент пребывания в зонах СВО. Психологическая поддержка в этом случае касается тонких граней, скорее даже экзистенциальных смыслов, таких как уважение к судьбе и выбору мужчины, принятие судьбы, обращение к духовности, переоценка ценностей и жизненных ориентаций.

Для комплексной поддержки участников СВО и членов их семей 5 сентября 2024 года в г. Тула был открыт Центр «Герой 71». Целью организации такой локации, является создание единой службы сопровождения и поддержки семей участников СВО, ветеранов боевых действий и иных локальных конфликтов. Работа Центра организована по принципу «одного окна», где можно получить адресную помощь и организовать получение всего спектра соответствующих ориентации центра социальных услуг. Специалисты оказывают в том числе юридическую и психологическую поддержку, содействуют в трудоустройстве и переобучении комбатантов и членам их семей.

Помимо вышеперечисленного в рамках оказания психологической помощи и поддержки организованы встречи психолога центра с женщинами, чьи близкие находятся в зоне СВО. Существует

формат групповой работы в виде мини-тренингов и просветительных лекций. Индивидуальные консультации и прием по личным запросам ведется по записи, но в экстренных случаях помощь предоставляется в срочном порядке. Если визит в центр невозможен, консультация может быть предоставлена по телефону.

Отметим, что женщины, посещающие психолога центра, разделяются на категории: жены, бывшие жены, имеющие общих детей и матери действующих бойцов, жены и матери демобилизованных, вдовы и матери погибших. В настоящее время демобилизованных бойцов, находящихся под патронажем Центра «Герой 71» небольшое количество, в основном со сложными серьезными ранениями, ампутациями.

За время функционирования центра психологическая помощь была оказана более 200 женщинам, 60% из них это жены и бывшие жены, находящихся в зоне СВО мужчин. Все они сталкиваются с множеством психологических проблем и сложностей в совладении с психотравмирующей ситуацией, поэтому выделим лишь некоторые общие. С уходом мужчин из семьи на СВО, иногда, с потерей ими здоровья или жизни, мужские роли в семейной структуре вынужденно переходят к другим членам семьи, женщинам и детям, что неминуемо влечет за собой перестройку, ролей, перераспределение обязанностей. Это влечет за собой целый спектр психологических трудностей: от преждевременного взросления детей, пребывание в беспомощности женщин в ряде бытовых вопросов, сложностей реализации вопросов воспитания. Особенно тяжелые и противоречивые чувства наблюдаются у вдов и матерей погибших бойцов, где высокая необходимость поддержки и работы с осложненным горем и утратой не вызывает сомнений. Самую сложную категорию составляют клиентки, чьи мужья и сыновья считаются пропавшими без вести. Двойственная подвешенная ситуация ожиданий и сомнений, когда есть надежда на возвращение супруга, но нет достоверной информации о нем, ложиться высоким травмирующим грузом на психику женщин.

У клиенток с высокой частотой наблюдается состояния неопределенности, безотчетные страхи, отчаяние, бессилие, злость на отсутствие поддержки и понимания, тех чьи судьбы оказались не затронуты войной. Наблюдаются противоречивые реакции от полной блокировки чувств, отсутствия контакта с чувствами, до резких аффективных реакций. У женщин могут нарушаться коммуникация в детско-родительских отношениях, возникают апатия, сложные астено-невротические состояния, раздражительность, эмоциональная лабильность и эмоциональное истощение.

В период ожидания у женщин, родственники которых участвуют в военных действиях, очень высок уровень психоэмоционального напряжения: они не могут найти себе места, теряют «смысл жить», пребывают в состояниях «жизни на паузе», когда привычные бытовые дела кажутся бессмысленными, идет внутренний запрет на любые проявления радости, они часто чувствуют себя так, как будто заранее хоронят любимого человека.

Высокий уровень тревожности, страхи, чувство потери опоры и доверия к жизни, а также ряд других сложных состояний становятся реальностью жизни не только женщин, но и детей. Женам бойцов приходится справляться не только с собственными трудностями, но и помогать справляться своим детям, помогая в выражении их чувства и переживания, находя решения их проблем. В ряде семей у детей, чьи отцы находятся на СВО констатируют возникновение трудностей у детей с обучением, общением, наблюдаются конфликтность и агрессивность в общении.

По мнению Л. Озеровой, ключевая цель психологического сопровождения семей участников СВО состоит в развитии навыков эмоциональной саморегуляции, использования проактивных копинг-стратегий, выработать адаптивный стиль совладания оказавшись в ситуации неопределенности и высокого уровня тревожности за жизнь близкого человека [2]. Результатом проводимой с женщинами психологом Центра «Герой 71» работы, видится нормализация уровня тревожности, до уровня, когда гораздо легче ставится переносить тяготы разлуки, повысить общую активность и ресурсы совладания со стрессом, и сформировать ориентацию, направленную на самореализацию и саморазвитие. Стоит отметить, что организация и оказание кризисной психологической помощи членам семей, бойцов, находящихся на СВО, является необходимым элементом адаптации семьи в кризисной ситуации, активизации ее ресурсов, в целях нормализации внутрисемейного климата.

Список литературы

1. Дувалина О.Н. Психологическая помощь женщинам, родственники которых являются участниками военных действий / О.Н. Дувалина // Мир педагогики и психологии. – 2024. – №09 (98) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/psikhologicheskaya-pomoshh-zhenshinam-rodstvenniki-kotorykh-yavlyayutsya-uchastnikami-voennykh-deystvij.html> (дата обращения: 30.03.2025).
2. Озерова Л. Профессиональная тактика при работе психолога с членами семьи участника СВО / Л. Озерова // Золотая лестница. – 2024 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psygazeta.ru/> (дата обращения: 02.04.2025).
3. Ульянина О.А. Организация системы межведомственного адресного сопровождения участников специальной военной операции и членов их семей / О.А. Ульянина, Н.Н. Дмитриева // V Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 6–7 апреля 2023 г.) / отв. ред. И.А. Ершова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2023. – С. 76–84. EDN PVHGLJ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

Джунусова Дарья Сергеевна

преподаватель
Красноярский филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»
г. Красноярск, Красноярский край

РОЛЬ СЕМЬИ И ОБЩЕСТВА В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрено, каким образом семья и общественные институты влияют на воспитание подрастающего поколения, какие факторы определяют успех этого процесса и какие вызовы стоят перед современным обществом в вопросах воспитания детей.

Ключевые слова: воспитание, семья, ребенок, новое поколение, традиции.

Семья и общество играют ключевую роль в формировании личности ребенка. Они создают основу для его моральных ценностей, социального поведения и жизненных ориентиров.

Семья – это первая социальная группа, с которой сталкивается ребенок. Она обеспечивает эмоциональную поддержку, формирует базовое представление о мире и учит основным правилам взаимодействия с окружающими. Родители являются главными наставниками и примером для подражания.

Родители как первые учителя. Им принадлежит ведущая роль в раннем развитии ребенка. Их поведение, отношение к жизни и друг другу закладывают фундаментальные установки, которые остаются с ребенком на всю жизнь.

Значение семейных традиций и обычаев Семейные традиции помогают создать чувство принадлежности и стабильности. Они формируют у ребенка понимание своей идентичности и роли в обществе.

Образовательные учреждения дополняют семейное воспитание. Они расширяют кругозор ребенка, прививают социальные нормы и развивают интеллектуальные способности.

На ряду с образованием современные дети растут в эпоху информационных технологий. Интернет, телевидение и социальные сети оказывают значительное влияние на формирование их взглядов и предпочтений. Важно учитывать этот фактор при воспитании. Также общение со сверстниками играет важную роль в социализации ребенка. Группы ровесников формируют модели поведения, которые могут как поддерживать, так и противоречить семейному воспитанию.

Баланс между семьей и обществом очень важен, потому что сопоставляются традиционные ценности и новые реалии. Необходимо уметь адаптироваться к изменениям, сохраняя при этом основные семейные устои. Однако современный мир ставит перед родителями и педагогами новые вызовы, требующие гибкости и готовности к изменениям. Только совместными усилиями можно обеспечить полноценное воспитание детей, способное подготовить их к успешной жизни в будущем.

Также стоит отметить, что в условиях глобализации традиционные институты, такие как церковь и государственные структуры, теряют свою значимость. Это создает дополнительные сложности в передаче культурных и нравственных ценностей новому поколению.

В воспитании молодого поколения играют неотъемлемую роль – проблемы цифрового разрыва. Различия в доступе к информационным технологиям и цифровой грамотности могут создавать неравенство среди детей. Это требует особого внимания со стороны педагогов и родителей.

Современный мир стремительно меняется, и вместе с ним меняются ценности, приоритеты и жизненные ориентиры молодежи. Молодое поколение XXI века сталкивается с уникальными вызовами, связанными с технологическим прогрессом, глобализацией, экологическими проблемами и социальными изменениями. Эти изменения требуют нового подхода к воспитанию, который учитывал бы особенности современности и помогал молодым людям успешно адаптироваться к новым условиям. В данном докладе будут рассмотрены основные вызовы, стоящие перед молодежью XXI века, и предложены пути их преодоления через эффективное воспитание.

Основные вызовы для молодежи XXI века

1. Технологический прогресс и цифровизация.

Широкое распространение интернета и социальных сетей оказало огромное влияние на повседневную жизнь молодых людей. С одной стороны, это открывает доступ к огромному объему информации и возможностям для самообразования. С другой стороны, возникает риск зависимости от гаджетов, информационной перегрузки и снижения качества живого общения.

2. Глобализация и культурное разнообразие.

Молодые люди живут в мире, где границы становятся все более размытыми. Это открывает возможности для межкультурного обмена, но также вызывает трудности в понимании и принятии иных культур, что может привести к конфликтам и недопониманию.

3. Экологические проблемы.

Изменение климата, истощение природных ресурсов и загрязнение окружающей среды стали одними из главных проблем современности. Молодежь осознает свою ответственность за будущее планеты, но часто испытывает затруднения в поиске эффективных решений.

4. Социальные изменения и нестабильность.

Экономическая нестабильность, политическая неопределенность и социальные конфликты ставят перед молодыми людьми серьезные вызовы. Им приходится искать свое место в быстро меняющемся мире, сталкиваясь с безработицей, неуверенностью в завтрашнем дне и необходимостью постоянной адаптации.

5. Эмоциональная и психологическая нагрузка.

Повышенные требования к успеваемости, давление со стороны общества и конкуренция приводят к росту уровня стресса и тревожности среди молодежи. Это отражается на психическом здоровье и требует разработки новых подходов к поддержке и воспитанию.

Пути воспитания молодежи XXI века

1. Развитие критического мышления и медиаграмотности.

Воспитывать умение анализировать информацию, отделять факты от мнений и распознавать манипуляции в медиа-пространстве. Это поможет молодым людям ориентироваться в современном информационном потоке и принимать обоснованные решения.

2. Формирование экологической ответственности.

Прививать уважение к природе и стремление к устойчивому развитию. Образование в области экологии и участие в проектах по защите окружающей среды помогут молодежи осознать важность сохранения планеты для будущих поколений.

3. Поддержка социальной активности и гражданской позиции.

Поощрять участие молодежи в общественных инициативах, волонтерских движениях и политических процессах. Это способствует формированию активной гражданской позиции и пониманию важности личного вклада в развитие общества.

4. Разработка программ психологической поддержки.

Создание условий для профилактики стрессовых состояний и помощи в трудных жизненных ситуациях. Программы ментального здоровья и тренинги по управлению эмоциями помогут молодым людям справляться с нагрузками и сохранять душевное равновесие.

5. Инновационные образовательные программы.

Внедрение современных образовательных методик, включая проектное обучение, интерактивные формы занятий и использование цифровых технологий. Это позволит молодежи получать актуальные знания и навыки, необходимые для успешного функционирования в современном мире.

6. Укрепление семейных связей и традиций.

Поддержание тесной связи между поколениями и сохранение семейных традиций помогает молодым людям чувствовать себя уверенно и стабильно. Это важно для формирования здоровой самооценки и понимания своих корней.

7. Создание инклюзивной среды.

Обеспечение равных возможностей для всех членов общества, независимо от их происхождения, пола, расы или религиозных убеждений. Это способствует взаимопониманию и уважению разнообразия, что является основой для гармоничного сосуществования в мультикультурном мире.

Список литературы

1. Наумова Н.Н. Воспитание молодого поколения. Начало / Н.Н. Наумова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru> (дата обращения: 09.04.2025).

2. Яшкина С.Н. Социальные механизмы государства / С.Н. Яшкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-patriotizm-suschnost-i-problemy/viewer> (дата обращения: 09.04.2025).

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА

Аннотация: в статье рассматриваются аспекты проблемы развития у детей нравственных представлений, обеспечивающего формирование патриотизма как духовной ценности личности. Дается структура нравственных представлений, роль их компонентов в нравственном воспитании детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: патриотизм, нравственные представления, дошкольный возраст.

Дошкольный возраст – важный период в формировании личности ребенка. В этом возрасте происходит активное развитие нравственных представлений, определяющих поведение и отношение к другим людям, своей Родине и миру в целом.

Одна из первых концепций духовно-нравственного развития в детском возрасте была разработана Ж. Пиаже, который полагал, что понимание детьми моральных правил должно соответствовать их общему уровню когнитивного развития. Сначала ребенок реагирует на правила и запреты внешним образом, то есть следует им только из-за влияния взрослых. Затем он начинает понимать, что эти правила необходимы для поддержания порядка и благополучия. В дальнейшем ребенок начинает формировать свои собственные моральные принципы и ценности, основываясь на своем опыте.

Ж. Пиаже считал, что важно помочь детям пройти от первой стадии ко второй, чтобы они научились разбираться в моральных вопросах самостоятельно и принимать обоснованные решения. Для этого необходимо создать в семье и образовательных учреждениях такую атмосферу, где дети могут свободно высказывать свое мнение, задавать вопросы и обсуждать этические дилеммы. Умение анализировать ситуации с разных точек зрения будет способствовать их нравственному росту и интеллектуальному развитию [4].

Проблема духовно-нравственного развития и патриотического воспитания личности является важной темой в отечественной психологии и педагогике. В рамках исследований рассматривается несколько аспектов данной проблемы: процесс усвоения личностью моральных норм, образцов поведения и способов действий; факторы, влияющие на развитие положительных черт личности; процесс усвоения ребенком заданных образцов поведения.

П.Ф. Каптерев полагал, что нравственное развитие ребенка, в том числе и формирование патриотизма, зависит от его взаимодействия с окружающей средой, поэтому важно создать благоприятные условия для развития нравственных качеств [3]. Л.С. Выготский утверждал, что нравственное развитие ребенка происходит в процессе его взаимодействия с окружающими людьми. Он считал, что именно в общении ребенок усваивает нормы и ценности общества, в том числе и патриотические [2].

Формирование нравственности в целом и патриотизма в частности начинается с внешних норм, которые дети усваивают из своего окружения. Постепенно эти нормы становятся внутренними, и ребенок начинает самостоятельно регулировать свое поведение в соответствии с ними. Нравственные нормы и ценности претерпевают качественные изменения и развиваются в соответствии с возрастом и опытом личности.

Важно отметить, что каждый компонент нравственных представлений влияет на формирование патриотизма у ребенка. Когнитивный компонент содержит когнитивные репрезентации, содержанием которых является знание нравственных категорий, на основе которых человек оценивает свои поступки и поведение других людей. Эмоционально-мотивационный компонент включает нравственные чувства и нравственные переживания, которые детерминируют степень положительного отношения ребенка к патриотическим ценностям. Если ребенок принимает на себя правила и нормы поведения, соглашаясь с их значимостью, то он будет стремиться следовать этим правилам. Третий компонент, поведенческий, свидетельствует о том, как ребенок действительно ведет себя в соответствии с нравственными нормами и ценностями. Если он успешно применяет их в своей повседневной жизни, то можно считать, что у него сложилось нравственное поведение.

У детей старшего дошкольного возраста наблюдается несоответствие когнитивного и поведенческого компонентов нравственных представлений. В своем развитии знание и вербализация этических норм предшествует формированию у ребенка способности руководствоваться ими в своем поведении и поступках, формирование нравственных привычек поведения отстает от формального усвоения содержания нравственных представлений [1].

Важно обучать ребенка нравственным нормам и правилам с самого раннего детства. Необходимо воспитывать эмоционально-мотивационное отношение, подчеркивая значимость патриотических ценностей, развивать поведенческий компонент, помогая ребенку понимать, как применять нравственные нормы на практике. Только сочетание всех трех компонентов в структуре нравственных представлений обеспечит развитие патриотизма как духовно-нравственной ценности личности, которая всегда будет отражаться в ее поступках и действиях.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском обществе (психологические исследования) / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1996. – 437 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.
3. Каптерев П.Ф. Задачи семейного воспитания. Избранное / П.Ф. Каптерев. – М.: Карапуз, 2005. – 123 с.
4. Пиаже, Ж. Моральное суждение у ребенка / Ж. Пиаже. – М.: Академический Проект, 2006. – 479 с. EDN QWNIRD

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье представлены особенности развития патриотических чувств и представлений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Описаны средства и методы для их развития.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ, дошкольный возраст.

Проблема патриотизма всегда являлась предметом постоянного внимания и обсуждения человечества с давних времен. Особенно важной эта тема считается сейчас, ведь время, в которое мы живем, является переломным. В современном мире происходит переоценка ценностей, размываются нравственные ориентиры, интересы общества становятся все более приземленными, ограниченными бытовой стороной жизни. Сфера образования теперь занимается не только обучением подрастающего поколения, но и воспитанием полноценной личности, гражданина, которой займет свое место в обществе.

Вопрос о формировании патриотизма и сейчас остается крайне актуальным и одновременно сложным. Каждый осознает, что любовь к отечеству выражается через гордость за успехи своей родины, а также печаль по поводу её испытаний и трагедий, в уважении к историческому наследию предков, в заботливом отношении к народной истории и национальным обычаям.

К.Д. Ушинский считал, что патриотизм – это чувство, присущее каждому человеку, и именно оно является важным инструментом для формирования нравственных качеств личности: «Как нет человека, без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями».

В Словаре русского языка С. И. Ожегова (1987) «патриотизм» трактуется как «преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу и готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины».

Российская педагогическая энциклопедия (1993, под ред. В.В. Давыдова) характеризует «патриотизм» как «социально-политический принцип, выражающий чувство любви к Родине, заботу об её интересах и готовность к её защите от врагов».

Наиболее важным этапом для нравственно-патриотического воспитания является дошкольный возраст. В этот период закладываются основы моральных принципов и устоев личности человека. Поэтому особенно важно начинать нравственно-патриотическое воспитания именно в этом возрасте. На данном этапе развития дети обладают высокой восприимчивостью, чувствительны к внешним воздействиям, склонны к глубокому переживанию эмоций; они отличаются неподдельной искренностью, полным доверием к взрослым и стремлением следовать примеру старших.

Старший дошкольный возраст имеет особое значение для развития нравственных представлений ребенка. «Это сензитивный период, когда ребенок особенно чувствителен и восприимчив к нравственному познанию», – утверждает С.Г. Якобсон.

Формирование патриотизма у учащихся всегда являлось одной из важнейших задач образовательного учреждения, особенно в коррекционных детских садах для детей с ОВЗ, поскольку данная категория требует особого подхода.

У детей с нарушениями развития наблюдаются проблемы в эмоциональной и мотивационной сферах, сложности с самоидентификацией, ограниченное взаимодействие с окружающей миром и слабая социальная адаптация поэтому страдает их взаимодействия с окружающим миром, прежде всего с семьей и ровесниками, что негативно влияет на патриотические представления и чувства ребенка. Ведь именно через общение и взаимодействие с социумом у ребенка развиваются познания о своей Родине.

В настоящее время существует ряд вопросов, которые связаны с нравственно-патриотическим воспитанием детей дошкольного возраста с ОВЗ: как сформировать знания и представления о своей стране, какой флаге, гербе и гимне, какими природными ресурсами и полезными ископаемыми богата наша страна, о русских традициях и праздниках; как развивать патриотические чувства детей: уважение и почитание нашей истории; гордость и радость за успехи и достижения, печаль из-за тех испытаний, которые проходит наша Родина.

Основываясь на данных вопросах, можно поставить следующие задачи нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста с ОВЗ:

- 1) формирование уважения к истории России, её традициям и обычаям, праздникам;
- 2) изучение истории нашей страны, не только в школах, но и в дошкольных учреждениях;
- 3) прославление подвигов героев российской истории;
- 4) ознакомление с достижениями России и её народа;
- 5) развитие у дошкольников чувства любви к семье, родному дому, природе
- 6) формирование у детей чувства уважения и почтения к государственным символам Российской Федерации – гербу, флагу, гимну.

В процессе нравственно-патриотического воспитания важно помнить, что дошкольник воспринимает окружающую его действительность эмоционально, поэтому необходимо подавать материал красочно и интересно.

Для реализации задач нравственно-патриотического воспитания можно использовать следующее.

1. Дидактические игры. Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, и значит, в первую очередь, следует использовать для развития патриотизма у детей. Дидактические игры способствуют развитию эмоциональной восприимчивости, чувств, памяти и образного мышления у детей. Они обогащают их речь, предоставляя отличные образцы русского языка, подражание которым помогает ребенку более успешно осваивать родной язык, а также понятия, такие как семья, город, природа и культура, «малая» и «большая Родина». Например, можно использовать такие игры, как «Узнай флаг», «Сложи герб из фрагментов», «Одень куклу», где дети знакомятся с национальной одеждой разных народов России, «Малая красная книга», «Птицы нашего края» и др.

2. Художественная литература. Еще со времен Древней Руси для передачи моральных ценностей и опыта использовались сказки. Сказка учит детей любви к ближнему, заботиться и помогать другим. Эти качества являются основой патриотических чувств. Сказка также воспитывает любовь к родине и желание её защищать. В каждой сказке добро неизменно одерживает верх над злом, сильный всегда защищает слабого, а в трудные времена никто не остается в стороне. Если ребенок усвоит такие ценности, как у героев сказок, он вырастет истинным патриотом своей страны, научится любить страну и свой народ. Можно использовать как русские народные сказки, где воспеваются идеалы добра и милосердия, так и более современную литературу, в которой непосредственно поднимаются вопросы патриотизма и любви к своей Родине, например, М.М. Пришвин «Моя родина», К.Д. Ушинский «Наше отечество», И.С. Тургенев «Деревня» и др.

3. Экскурсии. Поездки по родному краю, знаменитым местам своей малой Родины, посещение военных музеев, мемориалов, поездки на поля сражения. Во время патриотических экскурсий дети имеют возможность ознакомиться с историей своей страны и родного региона, а также с культурным наследием и выдающимися личностями, которые его формировали. Информация о подвигах предков, их достижениях и значимых событиях пробуждает гордость за свою Родину и способствует формированию уважения к прошлому и традициям своего народа. Дети понимают важность сохранения и защиты своего наследия.

4. Организация патриотических и народных праздников. В дошкольных учреждениях можно организовать мероприятия посвященные главным праздникам страны: «9 Мая», «23 февраля», а также различным традиционным праздникам: «Масленица», «Яблочный спас», «Пасха» и др. Участие в народных и патриотических праздниках оказывает глубокое духовное влияние на ребенка, формируя чувство гордости за свою нацию. Это стимулирует интерес к историческому наследию и культурным ценностям своего народа.

Таким образом, нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ может осуществляться разными способами, которые не только познавательны, но и интересны, помогут широко осветить нравственно-патриотические понятия, привить любовь и гордость за свою Родину.

Список литературы

1. Деркунская В. Воспитание гражданской позиции старших дошкольников / В. Деркунская // Ребенок в детском саду. – 2010. – №4. – С. 22–24.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2000. – 940 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия. / гл. ред. В.В. Давыдов. – В 2 т. Т. 1. А–М. – М.: Большая российская энциклопедия, 1992, 1993. – 608 с. – ISBN 5-85270-140-8 (Т. 1). – ISBN 5-85270-114-9.
4. Студенникова С.Л. Патриотическое воспитание молодежи – залог успешного развития общества и государства / С.Л. Студенникова // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-molodezhi-zalog-uspeshnogo-razvitiya-obschestva-i-gosudarstva> (дата обращения: 07.04.2025). – EDN LDGHBH

Полякова Евгения Вадимовна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ЛЕПКА ЯСНОПОЛЯНСКОЙ ИГРУШКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается значимость развития зрительно-моторной координации для успешного обучения детей с нарушением речи, представлен практический материал способствует улучшению моторики, внимания, памяти, речи и словарного запаса у детей. Подчеркивается возможность развития зрительно-моторной координации через взаимодействие с окружающей средой, с использованием регионального компонента образования.

Ключевые слова: зрительно-моторная координация, нарушение речи, общее недоразвитие речи, яснополянская игрушка, лепка.

Задержка развития речи у детей дошкольного возраста может привести к негативным последствиям в долгосрочной перспективе в связи с упущенными возможностями формирования полноценной коммуникации. Часто такая задержка сопровождается отставанием в развитии других когнитивных функций, что затрудняет адаптацию ребенка к окружающей среде.

Дошкольный период является критически важным для развития зрительно-моторной координации, которая играет ключевую роль в формировании речевых навыков. Эта координация необходима для успешного выполнения таких задач, как письмо, чтение и участие в играх. Игровые упражнения направлены на развитие мелкой моторики, улучшение зрения и слуха, а также способствуют развитию внимания, памяти и расширению словарного запаса [3].

Точные движения рук под зрительным контролем имеют особое значение для общего развития детей, в особенности тех, у кого диагностировано общее недоразвитие речи. Все перечисленные факторы тесно взаимосвязаны и играют решающую роль в формировании зрительно-моторной координации. Разработка методов ее совершенствования опирается на достижения различных научных дисциплин: психологии, физиологии и педагогики.

Н.И. Озерецкий считал, что точность движений кистей рук не является врожденным свойством, а приобретается в ходе обучения. М.М. Кольцова дополняет эту мысль, утверждая, что развитие тонкой моторики тесно связано с совершенствованием зрительного восприятия, тактильной чувствительности и контролем над положением тела, что имеет решающее значение для координации движений рук и пальцев при выполнении ежедневных действий [8; 6].

Исходя из этого, развитие зрительно-моторной координации у детей с общим недоразвитием речи приобретает первостепенное значение в системе дошкольного образования. В ходе исследования проблемы развития зрительно-моторной координации у детей шести лет с диагнозом ОНР (III уровень речевого развития) в дошкольных образовательных учреждениях г. Тулы была разработана и апробирована диагностическая программа. Программа основана на выявлении взаимосвязи между уровнем развития зрительно-моторной координации и уровнем развития речи.

В исследовании были использованы авторские методики «Дорожки» (Л.А. Венгер), «Домик» (Н.И. Гуткина), тест Керна-Йирасека, «Кулак – ребро – ладонь» (проба Н.И. Озерецкого) и графическая проба «Заборчик» (А.Р. Лурия) [1; 2; 7; 8].

Анализ результатов диагностической программы выявил следующие данные: у 80% обследованных детей отмечается недостаточный уровень развития зрительно-моторной координации. Это может привести к проблемам в сфере самообслуживания, обучения и социальной адаптации. Для коррекции ситуации необходимо уделить особое внимание развитию мелкой моторики и тактильных ощущений, подготовке руки к письму, а также использовать пальчиковые упражнения и игры. У 20% детей выявлен средний уровень развития зрительно-моторной координации. Несмотря на то, что дети относительно успешно выполняют задания, наблюдаются недостатки в технике выполнения, например, неправильное держание карандаша при рисовании. Это указывает на необходимость дальнейшего совершенствования навыков для поддержания достигнутого уровня развития.

Анализ полученных данных диагностики дошкольников с ОНР в инклюзивной группе показывает, что в настоящее время существует множество подходов к обучению детей с речевыми нарушениями. Тем не менее, эти подходы недостаточно изучены и требуют дальнейшего развития. Считаем

необходимым создать условия, способствующие развитию и совершенствованию зрительно-моторной координации у детей с речевыми нарушениями. В этой связи нами была разработана коррекционно-развивающая программа по лепке Яснополянской игрушки с учетом регионального компонента образования.

Лепка Яснополянской игрушки представляет собой эффективный метод развития зрительно-моторной координации у детей шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи. В ходе занятий дети осваивают последовательность действий, наблюдая за образцом и повторяя движения рук. Это способствует тренировке зрительной памяти, точности движений, пространственного мышления и координации. Кроме того, лепка Яснополянской игрушки развивает у детей умение концентрироваться на поставленной задаче, планировать свои действия и следовать инструкции, что может стать эффективным методом самовыражения для детей с общим недоразвитием речи, способствуя развитию их коммуникативных способностей. Включение занятий лепкой в программу для шестилетних детей представляется целесообразным [4].

Каждое занятие имеет чёткую структуру. Подготовительный этап способствует установлению взаимодействия между детьми посредством диалогов, загадок и пальчиковых игр. Этап планирования включает повторение пройденного материала и актуализацию имеющихся знаний.

Практическая часть направлена на закрепление теоретических знаний и отработку практических навыков. Она включает анализ выполненной работы, выставку детских творений и обсуждение процесса их создания. Программа рассчитана на три месяца, каждый из которых имеет свои специфические цели:

Первый месяц: освоение техники лепки объёмных форм (пластилиновая тарелка), изучение смешивания цветов и создания узоров.

Второй месяц: работа с пластилином и глиной, знакомство с различными текстурами и техникой лепки простых фигурок.

Третий месяц: создание миниатюрных предметов, выполнение композиции «Ярмарочная серия», оценка развития мелкой моторики.

По окончании курса упражнений была проведена повторная диагностика с использованием того же комплекса заданий, что и в начале программы.

В результате обработки результатов реализации диагностической программы нами были получены следующие результаты: У 40% обследованных детей был зафиксирован недостаточный уровень развития координации, что выразилось в неточности выполнения движений, затруднениях с дозированием усилия и следовании образцу. У части этой группы наблюдались признаки отвлекаемости, эмоциональной лабильности или повышенной потребности во внешней стимуляции. 60% участников исследования продемонстрировали хорошую точность движений, умение точно выполнять поставленные задачи и следовать заданному образцу. Данные дети внимательно воспринимали инструкции и проявляли самостоятельность в уточнении непонятных моментов.

Анализ итоговой диагностики свидетельствует о позитивной динамике развития зрительно-моторной координации у детей шести лет с общим недоразвитием речи. Данный вывод подтверждается результатами проведенного исследования.

Коррекционно-развивающая работа, направленная на совершенствование зрительного восприятия, пространственной ориентации и мелкой моторики посредством лепки Яснополянской игрушки, привела к улучшению указанных функций. Сравнительный анализ результатов до и после экспериментального исследования позволил подтвердить эффективность разработанной программы.

Список литературы

1. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М., 2005. – 88 с.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000. – 82 с.
3. Иванова Н.Н. Коррекция зрительно-двигательной и моторной координации у старших дошкольников с нарушениями зрения / Н.Н. Иванова // Дефектология: научно-теоретический и методический журнал. – 2018. – Т. 1. №4. – С. 72–79.
4. Келкар Р. Визуально-моторная интеграция и дети с ограниченными возможностями обучения / Р. Келкар, Р. Сангхави // Индийский журнал профессиональной терапии. – 2005. – Т. 37. №2. – С. 33–38.
5. Кольцова М.М. Ребёнок учится говорить / М.М. Кольцова. – М.: Просвещение, 2003. – С. 179.
6. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова // Педагогика. – 2013. – 143 с.
7. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1983. – 272 с.
8. Озерский Н.И. Моторная одаренность / Н.И. Озерский. – М., 2012. – 145 с.

Сабирова Венера Кубатовна
д-р филол. наук, профессор, заведующая кафедрой
Абдылдаева Джаннета
магистрант

Ошский государственный университет
г. Ош, Республика Кыргызстан

СЛОВО О МАТЕРИ В РОМАНЕ «МОЛОДАЯ ГВАРДИЯ» А. ФАДЕЕВА И ПОВЕСТИ «МАТЕРИНСКОЕ ПОЛЕ» Ч. АЙТМАТОВА

Аннотация: в статье рассмотрен образ матери в романе А. Фадеева «Молодая гвардия» и повести Ч. Айтматова «Материнское поле». Именно мать считается символом продолжения жизни, она может подарить жизнь новому человеку, сохранить любовь в семье и спасти своей любовью тех, кто находится далеко, защищая большую Родину-мать.

Ключевые слова: образ матери в литературе, патриотизм, патриотическое воспитание.

Воспитание патриотизма у школьников занимает важное место в работе образовательного учреждения. Ощущение Родины зарождается из восхищения, которое ребенок испытывает, глядя на мир вокруг себя, на те вещи, которые его удивляют и вызывают эмоциональный отклик. Чувство принадлежности к Родине формируется у ребенка через его отношения с семьей и ближайшими родственниками; именно эти связи служат основой его привязанности к родному дому и окружению. Важнейшим человеком в жизни каждого человека является мать.

О матерях можно говорить бесконечно, ведь их роль в жизни каждого человека невозможно переоценить. Добрые, гордые, мужественные матери – это те, кто с первых дней жизни оберегает своих детей, вкладывая в них свою любовь и заботу. Сколько жизней было спасено их руками, сколько бед было преодолено благодаря добрым словам и поддержке, исходящим от их теплых сердец! Материнская любовь – это не просто чувство, это мощная сила, способная творить чудеса. Где найти слова, которые могли бы передать всю глубину и широту материнской любви? Сложно выразить в словах ту щедрость сердец матерей, которые готовы отдать все ради счастья своих детей. Поэты, композиторы и писатели посвящают свои произведения матерям, создавая стихи, песни, прекрасные легенды и серьезные книги, в которых пытаются отразить их величие и самопожертвование. Когда на нашу общую страну обрушилась война, материнская любовь стала равной подвигу. В это тяжелое время матери не только заботились о своих детях, но и сами становились настоящими героями. Сколько слез было пролито матерями, когда они провожали своих сыновей на фронт! Сколько горя и страха они испытывали, когда ждали вестей о своих близких! Моря слез, океаны боли – это все переживали они, оставаясь стойкими в самых трудных обстоятельствах. Вместе с тем, материнская любовь проявлялась и на трудовом фронте. Женщины, оставшиеся без мужей и сыновей, мужественно трудились, чтобы прокормить свои семьи. Сколько пота было пролито на полях и заводах, сколько усилий вложено в восстановление разрушенной страны! Эти подвиги матерей не менее значимы, чем боевые достижения солдат. Они стали основой для будущего, для нового поколения, которое должно было вырасти в мире. Таким образом, матери – это не просто родные люди, это символ жизни, надежды и силы. Они продолжают вдохновлять нас на подвиги в мирное время, поддерживая и ободряя. Их любовь – это свет, который никогда не гаснет, даже в самые темные времена. И каждый из нас в глубине души знает: как бы ни складывались обстоятельства, материнская любовь всегда будет рядом, готовая прийти на помощь и оказать поддержку.

Трагедия Краснодона, пережитая Александром Фадеевым, оставила неизгладимый след в его душе. Самым невыносимым для него стало созерцание смерти детей, бессилие перед лицом их страданий. Он описывает это не просто как факт, а как глубочайшую эмоциональную травму. В романе «Молодая гвардия» эта боль воплощена не только в отдельных эпизодах, но и пронизывает повествование целиком. Невозможно представить, какое количество матерей, оплакивающих своих погибших детей, встретил Фадеев в оккупированном городе. Эти встречи, длившиеся часами, были наполнены горем, воспоминаниями и невыразимой тоской. Он слушал их рассказы, впитывая в себя всю боль и отчаяние, ставшие неотъемлемой частью его собственного опыта. Представьте: измученные женщины, с потухшим взглядом, шепчущие о своих детях, о их мечтах, о прерванных жизнях. Каждое слово, каждый вздох, каждое воспоминание пронзало сердце писателя. Это не просто литературный приём – это живая, пульсирующая боль, переданная через призму личного опыта. Именно эти встречи, эти душераздирающие рассказы о детях, ставших жертвами войны, и легли в основу многих поэтических и эмоционально насыщенных страниц «Молодой гвардии». Без этих встреч роман был бы лишен той глубокой человечности, той пронзительной искренности, которая так трогает читателя. Образ Матери, поседевшей от горя, становится неким символом трагедии всего народа. Это не просто метафора, а обобщенный образ всех матерей, потерявших своих детей в годы войны. Эта скорбь, это чувство

безысходности пронизывает все произведение, становясь его невидимым, но осязаемым стержнем. Именно поэтому столь значительны в романе эмоциональные отступления, посвященные матерям. Они не просто эпизодические вставки, а ключевые элементы в создании целостного образа трагедии. Фадеев посвящает матерям целые страницы, наполненные глубоким сочувствием и искренним восхищением их силой духа. Его слова – «Мама! Да, тысячу раз я буду повторять твоё имя, материнское имя, и все-таки останусь перед тобой в неоплаченном долгу... Я целую чистые, святые руки твои!» – не просто литературный пафос, а крик души, выражение глубочайшего уважения и сострадания. Эти слова, простые, но полные невыразимой боли и благодарности, показывает не только его чувства к матерям, погибшим детей Краснодона, но и к всем матерям, пережившим ужасы войны. Они звучат как покаяние перед тем горьким опытом, который он испытал и воплотил в своём великом романе. Именно это сочетание личного опыта, глубокого сострадания и мастерства писателя делает «Молодую гвардию» таким сильным и эмоционально впечатляющим произведением.

Действительно, это были женщины, которые сумели вырастить своих детей таким образом, что те смогли противостоять кошмарам и несчастьям военного времени. Когда наступал момент возмездия, мощные мужские или хрупкие женские ладони хватались за оружие, превращали простыни в знамёна, оклеивали стенные плоскости листочками, лечили раны. Это именно они, наши девочки, записывали в своих дневниках: «Да, я способна существовать лишь таким образом, либо же я вообще не смогу выжить». Клянусь честью матери моей, что до самого последнего вздоха я не отклонюсь от этого пути! Это те, кто хранил присягу, скрипнув зубами на кровавых настилах, подсчитывая удары казней. Они отправились на гибель, исполняя песню, и ни разу не преклонили колена. Такое невозможно забыть. Это – бессмертие!

Да, «Молодая гвардия» – произведение о молодежи. Но осознаем, что никогда не стали бы знаменитостями Олег Кошевой и весёлый Сережка Тюленин, и решительная Люба Шевцова, и лирическая Уля Громова, и тысячи других, если бы у них не были их мамы... Возможно, малым утешением для этих женщин стало осознание того, что местонахождение их детей известно и что об их судьбе помнят окружающие. А люди, которые не осведомлены о местонахождении захоронений своих детей...

Как трудно заставить молчать сердце, не умеющее мириться с потерей. Вечно свежие раны при малейшем прикосновении ноют нестерпимо. И люди жалуются небу, ветру, земле-кормилице. Так и Толгонай приходит на исповедь к своему полю. Материнское это поле знает все о Толгонай, слушает ее и утешает. А она сама, высохшая от горя, вспоминает вместе с ним свою жизнь, молодость, счастье: «Земля, ты держишь всех на своей груди; если ты не дашь нам счастья, то зачем тебе быть землей, а нам зачем рождаться на свет? Мы твои дети, земля, дай нам счастья, сделай нас счастливыми!»

Когда-то Толгонай слезы свои лила не от печали, а от счастья. Но пришло ужасное известие, как камень утяжелившее материнское сердце. Дети ушли на фронт. Ты также провожала своих сыновей, Толгонай. Все они отправились, кто мог. С тобой осталась лишь Алиман. Горечь боли свалила вас на землю, беспощадно обрушив свои удары. Алиман, разбитая горем, терзала бессмысленные цветы на земле, поглотившей ее радость и любовь. Несмотря на это, вы продолжали держаться. Вдали шла битва, лилась кровь, а вашей битвой была работа. «Женщины, старики, дети, голые, голодные. Как они работали тогда в колхозе, как они ждали победы, как плакали и как мучились» (это твои слова, Толгонай). Да, мне кажется, уже, что не повесть Ч. Айтматова «Материнское поле» читаю я, а разговариваю с тобой, Толгонай.

У вас и народа была общая беда. Вы прятали крики боли в сердце и молились за тех, кто остался в живых. Сколько матерей, потерянных в горе и надежде, зывали к земле и небесам, желая спасти своих детей! Святые кровавые слезы, кто способен их осушить, кто способен искупить вину мира перед сердцем матерей!..

Но тебе, Толгонай, не увидеть даже могил своих детей. Никогда не узнаешь ты, где сразила их вражья пуля. Останутся шапка на стене, фотография под стеклом, шум пронесшегося мимо, на фронт, поезда и застывший в воздухе крик: «Ма-а-ма!» Долго тогда бежала ты вслед по шпалам, потом упала, забиравшись головой о дрожащие рельсы. «Пусть я буду последней матерью, которая так ждала сына».

Мужайся, Толгонай! Как можно оставаться спокойной, когда наблюдаешь надругательство над своим ребенком? В сердце растет невыносимая боль, словно остриё меча пронзает сознание, а чувства истираются на грани отчаяния. Каждая мать мечтает защитить своё дитя, а когда появляется угроза, становится стальной стеной, готовой вступить в бой с любой опасностью. Но что делать, когда враг силен и безжалостен, когда не хватает сил на борьбу? В такие моменты каждый взгляд, каждое слово, каждая слеза становятся тяжелыми, как камень. Толгонай, ты – символ стойкости. Эта история не о сложенных духом, а о тех, кто, несмотря на все, продолжает бороться. Однажды ты сможешь поднять голос, и твой крик разнесется по всем уголкам земли. За твоими плечами – все матери, которые перенесли это испытание. Их страдания делают каждую слезу еще более значимой, а каждую победу – крошечной искоркой надежды в темноте.

Чингиз Айтматов в повести «Материнское поле» выразил свои чувства к родителям, создав истинный гимн материнству. Его мастерство в передаче образа матери обладает редкой силой и глубиной.

В этом произведении автор уделяет особое внимание тем самым качествам, которые делают материнский образ центральным в человеческом опыте. Через призму личных переживаний, Айтматов показывает, как материнская любовь и забота формируют наше восприятие жизни и мира вокруг. Это произведение не только о матерях, но и о их влиянии на судьбы людей, о том, как их жертвы и усилия передаются из поколения в поколение. Такие глубокие чувства сделали «Материнское поле» настоящей жемчужиной мировой литературы, где образ матери обретает новое измерение и выходит за рамки времени и местности.

В произведениях «Молодая гвардия» А. Фадеева и повести «Материнское поле» Ч. Айтматова также раскрывается ключевая тема – образ матери, который занимает центральное место в мировой, а также в русской и киргизской литературе. Этот образ олицетворяет не только любовь и заботу, но и глубокую духовную связь между поколениями, отражая универсальные ценности, которые актуальны вне зависимости от времени и культурных контекстов.

Список литературы

1. Айтматов Ч. Избранное: роман, повести / Ч. Айтматов. – Фрунзе: Киргизстан, 1983.
2. Айтматов Ч. Материнское поле: повесть / Ч. Айтматов; пер. с кирг. авт. – М.: Сов. писатель, 1967. – 134 с.
3. Фадеев А.А. Молодая гвардия: роман / А.А. Фадеев. – М.: Просвещение, 1982. – 528 с.
4. Сабирова В.К. Источники культурного развития народа / В.К. Сабирова // Вестник ОшГУ-Ош. – 2009. – №2. – С. 48–51.

Слюсарская Татьяна Вадимовна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье представлены материалы, раскрывающие специфику патриотического воспитания, формирования у дошкольников ценностного отношения к своей Родине, культуре, народу. Рассматривается аспект формирования патриотизма у дошкольников с нарушением зрения.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, ценности, дошкольный возраст, дошкольники с нарушением зрения.

В последнее время особое внимание в образовании уделяется рассмотрению аспекта патриотического воспитания как одной из ключевых человеческих ценностей. Оно объединяет не только социальные, но и нравственные, духовные, культурно-исторические аспекты.

В российском контексте патриотизм обладает уникальными чертами, которые формировались на протяжении веков, включая разнообразные исторические, культурные и социальные условия. Это чувство глубокой привязанности к родной земле выражается через уважение к народным традициям, культуре, языку и истории. Патриотизм способен вдохновить людей на самоотверженные поступки в периоды кризисов и военных конфликтов, а также помочь развитию страны через активное участие в общественной жизни [1].

В современной научной литературе патриотизм рассматривается как концепция, объединяющая моральные и политические аспекты, выраженная через общественное чувство, в основе которого лежит привязанность к Родине и готовность в ущерб своим интересам действовать ради её пользы. Этот термин подразумевает гордость за достижения и культурное наследие своего народа, включая стремление сохранить национальную самобытность и культурные отличия [2].

При этом необходимо учитывать, что патриотизм может выражаться по-разному, в зависимости от контекста и временного периода. Например, он может быть отмечен через активное гражданское участие, заботу о благосостоянии народа, вовлечение в общественную жизнь либо в культурные и образовательные проекты. Патриотизм – это не только чувство гордости и любви к родине, но и ответственное отношение к её будущему, что делает его важным и актуальным понятием в современном обществе.

Согласно мнению В.И. Савченко, понятие патриотического воспитания является не новым для нашей страны, но достаточно утерянным для сферы дошкольного образования. Патриотическое воспитание занимает ключевое место в процессе формирования гражданской идентичности. Оно воспитывает любовь к Отчизне и способствует развитию активной позиции в жизни у молодёжи, формируя у детей уважение к культурным особенностям и традициям своей родной страны, настраивая их на участие в жизни общества в будущем. Это включает овладение историей, языком, обычаями и искусством, что позволяет детям связать свою личность с историей и будущим своей страны. Однако следует учитывать, что основной задачей патриотического воспитания является не только привитие идеалов и ценностей, но и развитие качеств, таких как независимость, критическое мышление и инициативность. Эти качества необходимы для формирования активных граждан, которые могут не только

уважать традиции, но также прилагать усилия для развития общества. Современный подход к патриотическому воспитанию должен быть многомерным, объединяя аспекты образования, культуры и социального взаимодействия. Необходимо создавать условия, где дети могут проявлять инициативу и активно участвовать в общественной деятельности – будь это волонтерство, участие в массовых мероприятиях или участие в проектах, направленных на улучшение окружающей среды [8].

Патриотическое воспитание в образовательных организациях действительно играет решающую роль в формировании у детей осознания своей принадлежности к нации, уважения к её истории и культурным особенностям. Этот процесс включает не только теоретические знания, но и практическое участие, которое способствует развитию навыков и умений, необходимых для активного участия в жизни общества [3].

Согласно современным подходам к патриотическому воспитанию, акцентируется внимание на следующих аспектах: формирование патриотических чувств, включающих воспитание любви к Родине, уважения к её символам (флагу, гербу, гимну) и чувству гордости за достижения страны; развитие патриотических убеждений, для понимания ценностей, на которых основано государство, и осознали свою роль и ответственность за будущее России; устойчивые нормы и правила поведения, когда патриотизм проявляется не только в словах, но и в действиях, а воспитание чувства ответственности за свою страну подразумевает активное участие в жизни общества, соблюдение законов и норм, а также помощь другим; взаимодействие с культурными традициями через ознакомление с культурным наследием многонационального народа России помогает молодежи понять богатство и разнообразие, которые составляют основу российского общества, а также образование может выступать как инструмент консолидации общества: в образовательных организациях различного уровня создаются условия для обсуждения социальных, исторических и культурных вопросов, что способствует формированию у молодежи активной гражданской позиции [4].

В ситуации дефицита политической культуры, практического опыта и готовности к активному участию в общественной жизни особую важность приобретает развитие правовой грамотности граждан. Отсутствие у населения осязаемого чувства ответственности за судьбу страны может привести к тому, что планируемые реформы так и останутся предметом теоретических дискуссий, не реализовавшись на практике [5].

Таким образом, задача патриотического воспитания заключается не только в привитии любви к своей стране, но и в подготовке осознанных, активных граждан, готовых действовать в интересах своей нации и общества в целом. Главная задача патриотического воспитания молодежи заключается в формировании духовно зрелого и преданного патриота, который искренне чувствует любовь к своей Родине и предан ей, готов без устали работать на её благо и защищать её идеалы. Нынешняя ситуация ясно демонстрирует, что социализация молодежи происходит в условиях экономической нестабильности, неопределенности ценностей и социально-политических изменений, что оказывает влияние на всю образовательную систему. Это подчеркивает, насколько важно развитие патриотизма и гражданственности, что является одной из главных задач российского образования.

Исследования в области формирования патриотизма у детей дошкольного возраста демонстрируют его раннее начало и постепенное развитие. Ю.В. Бромлей отмечает, что уже в возрасте 4–5 лет дети начинают осознавать свою принадлежность к определенной общности. Они способны идентифицировать свое место жительства, называть имена родителей и делиться информацией о своем городе и национальности. К 6–7 годам большинство детей расширяют свои знания о семье, могут указать свой адрес, рассказать о родном регионе и значимых для страны событиях [6].

С нашей точки зрения, патриотическая воспитанность детей дошкольного возраста является важным этапом формирования их внутренней культуры. Этот процесс осуществляется через усвоение опыта познания, установления эмоционально значимых связей и овладения практическими умениями. Результатом такой воспитанности становится способность и готовность ребенка самовыражаться как личность, активно служа своей стране. Воспитание патриотизма у старших дошкольников с нарушениями зрения представляет собой сложную задачу, обусловленную спецификой восприятия ими абстрактных понятий, таких как «патриотизм» и «гражданственность». Характерной особенностью патриотического воспитания этой категории детей является формальность и нечёткость представлений об этих понятиях [7].

Таким образом, патриотическое воспитание должно быть целостным и многогранным процессом, выстраиваемым в общую образовательную практику и направленным на воспитание не только патриотично настроенных граждан, но и ответственных, активных участников общественной жизни, способствующих процветанию и развитию своей страны.

Список литературы

1. Айсханова Е.С. Воспитание гражданственности, патриотизма и толерантности / Е.С. Айсханова // Педагогика высшей школы. – 2016. – №1. – С. 22–24. – EDN VPUZXX
2. Алёшина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников / Н.В. Алёшина. – М.: ЦГЛ, 2005. – 248 с.
3. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2018. – №1. – С. 65–85.

4. Астарханова Н.Р. К вопросу о воспитании у подрастающего поколения гражданственности и патриотизма / Н.Р. Астарханова // Материалы Юбилейной научной сессии профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов ДГПУ, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. – 2015. – С. 126–128. – EDN VHKGKP
5. Батракова И.С. О соотношении понятий «гражданственность» и «патриотизм» в теории воспитания / И.С. Батракова. – Омск: Наука образования ОмГПУ, 2000. – С. 28–37. – EDN YGOMSZ
6. Бромлей Ю.В. Этносоциальные процессы: теория, история, современность / Ю.В. Бромлей. – М.: Наука, 1989. – 546 с.
7. Сергеева А.А. Проблема патриотической воспитанности детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения как основы формирования гражданской идентичности / А.А. Сергеева, Т.В. Слюсарская // Глобальный научный потенциал. – 2024. – Т. 2. №11 (164). – С. 60–6. – EDN SSGNRF
8. Савченко В.И. Исследовательское обучение – возможность преодолеть «образовательный предел» / В.И. Савченко // Директор школы. – 2003. – №10. – С. 24–29. – EDN YGCLLF

Требушенкова Олеся Юрьевна

аспирант, преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация: в статье описаны психолого-педагогические условия формирования патриотических ценностей детей с ОВЗ в процессе обучения в общеобразовательной школе. Представлены особенности организации данного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, патриотические ценности, личность, патриотизм, ценностно-смысловая сфера личности.

В последнее время имеет большую актуальность формирование ценностно-смысловой сферы личности ребенка с ОВЗ в условиях образовательного пространства. Это связано с тем, что в нашей стране реализуется инклюзивное образование, а также с тем, что количество детей с особыми потребностями с каждым годом возрастает.

Развитие ценностной-смысловой сферы ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивной среды – это попытка раскрыть лучшую сторону ученика, которая исходит от его рождения; обеспечить полноценное развитие индивидуальности ребенка; помочь ему достичь человеческого совершенства; спасти и защитить общество и личность от негативной морали и этики, просветить личность в вопросах нравственности. Ценности – это мотивы, которые направляют поведение личности и остаются в ее сознании. Ценности – это ментальные явления, которые находятся в аффективной сфере и контролируют, а также направляют наши действия. В процессе развития ценностей ребенка образование ставит перед собой цель формирования гуманизма. Работа педагога должна быть направлена на то, чтобы привить детям заботу о других людях и благополучии своей страны [5].

В современных условиях развитие патриотических ценностей учеников становится все более значимым. В условиях среднего общего образования формирование патриотизма у детей и подростков осуществляется на всех уровнях учебной деятельности. Поскольку сейчас обществу все больше нужны личности, испытывающие чувство любви к Родине и приносящие ей пользу.

Слово «патриотизм» этимологически происходит от латинского и дословно переводится как «любовь к Родине». Существуют различные точки зрения на описание патриотизма по его содержанию и его отличительным характеристикам. Самое базовое определение данного понятия – это лояльность индивида по отношению ко всем людям и земле, на которой они живут. Ученые, изучающие патриотизм выдвигают различные его значения, например, понимание патриотизма, как убеждения в превосходстве страны через общие национальные символы и привязанность к ней, которые создают сильную нацию и играют значительную роль в укреплении гражданских связей и национальной лояльности [4].

Психологи выделяют основные характеристики патриотизма, такие как: преданность, любовь и желание индивидуума быть частью сообщества. Натансон утверждает, что патриотизм состоит из 4 основных компонентов:

- привязанность к своей стране;
- определение себя через свою страну;
- заинтересованность в благосостоянии страны;
- жертвенность ради благосостояния страны [2].

Исходя из данных компонентов В.Я. Лыкова, В.В. Розанов, Л.В. Шварева выделяют несколько главных жизненных ориентиров, развитие которых помогает правильному формированию ценностей патриотической направленности у школьников:

- любовь к малой родине;
- взаимоуважение между членами различных этических, религиозных и культурных общностей;

- стремление к сохранению и приумножению культурного достояния своей страны;
- чувство гордости за достояние своего народа [6].

По мнению А.В. Томлина, для того, чтобы правильно сформировать жизненные ориентиры подрастающего поколения, необходимо развивать у них понимание общечеловеческих правил, моральных норм и толерантности. Для этого в школьном сегменте образования должны быть разработаны способы развития этих качеств, которые позволили бы детям:

- раскрыть собственный потенциал духовных ценностей;
- найти свое место в социуме;
- в полной мере понять основные правила гуманизма и демократии [8].

При этом процесс формирования патриотических ценностей в общеобразовательной среде должен быть планомерным и комплексным. При соблюдении данных условий развитие ценностей патриотической направленности личности школьника в условиях образовательного учреждения, будет способствовать постепенному, но эффективному осознанию учениками собственной гражданской позиции.

Главным условием при формировании ценностей патриотической направленности личности ребенка с ОВЗ – это учет индивидуальных возможностей ребенка. Данный процесс поможет ученику с особенностями успешно социализироваться в обществе, адаптироваться к условиям социума. Поскольку очень часто ребенок с ОВЗ имеет очень ограниченный опыт взаимодействия с миром, задача образовательной организации – помочь ему в этом с учетом патриотической составляющей в учебном процессе [9].

Работа должна быть направлена на структуризацию личностного роста, а также на формирование активной гражданской позиции ученика. Для этого в план педагогической работы включается не только материал, знакомящий детей с истоками русского народа, истории, традиций и другой информацией в рамках учебной деятельности, но и мероприятия, посвященные важным датам и праздникам России [1].

Работа по развитию ценностно-смысловой сферы и формированию патриотических ценностей личности ребенка с ОВЗ предполагает систематичность, последовательность, дифференцированность и учет индивидуальных особенностей ребенка. Материал, предоставляемый ученику, должен быть доступным, задания должны быть сформулированы таким образом, чтобы ребенку были понятны цели и задачи воспитательной деятельности, при этом задания должны быть детализированы и постепенно усложняться.

Еще одним из самых важных условий формирования патриотических ценностей ребенка с ОВЗ – это тесное взаимодействие с его родителями, поскольку ценностно-смысловая сфера закладывается именно в семье. Пример взрослого и единство взглядов родителей и педагогов создают прочную основу в формировании ценностей патриотической направленности [3].

Формы проведения мероприятий патриотического воспитания детей и подростков с ОВЗ также разнообразны: встречи, беседы, выставки, экскурсии, фотовыставки, конкурсы рисунков, трудовые акции, историко-краеведческие чтения, встречи с военнослужащими, тематические спортивные мероприятия и соревнования [9].

Таким образом, развитие ценностно-смысловой сферы и патриотических ценностных ориентаций у лиц с ограниченными возможностями здоровья способствует их успешной социальной адаптации и повышает их мотивацию к самореализации в социальном творчестве, познавательной, практической и общественно полезной деятельности.

Список литературы

1. Адаменко С. Воспитываем патриотов России / С. Адаменко // Народное образование. – 2005. – №4. – С. 23.
2. Барабанщикова В.В. Ценностная ориентация «патриотизм»: сущность, содержание и оценка сформированности / В.В. Барабанщикова, С.А. Иванова // Национальный психологический журнал. – 2023. – №4. – С. 99–112.
3. Емельянова И.Д. Особенности формирования представлений об общечеловеческих ценностях у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / И.Д. Емельянова, О.А. Подольская // ПНиО. – 2020. – №2. – С. 224–239.
4. Лебедев А.А. Понятие «Патриотизм» в современном прочтении: этимология и семантика / А.А. Лебедев, Л.А. Коханова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. – 2015. – №1. – С. 29–34. EDN TKORVN
5. Нигматов З.Г. Принцип гуманизма как основополагающий принцип развития современного образования / З.Г. Нигматов // Вестник ТГТПУ. – 2004. – №3. – С. 61–70.
6. Сулейманова Р.В. Формирование гражданско-патриотических ценностей у обучающихся старших классов в современных социокультурных условиях / Р.В. Сулейманова, Н.З. Мунгиева, Т.Р. Сулейманова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79–4. – С. 217–221. EDN VLGHJT
7. Пазухина С.В. Идеи В.В. Давыдова в контексте формирования ценности развития личности ребенка и ценностного отношения к учащимся у педагогов новой школы // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 2. №4.
8. Патрикеева Э.Г. Воспитание морально-нравственных ценностей у современных подростков в условиях образовательного учреждения / Э.Г. Патрикеева, Т.В. Калинина // Концепт. – 2019. – №7. – С. 10–23.
9. Черкасова П.А. Патриотическое воспитание как средство познавательной активности у детей с ОВЗ / П.А. Черкасова // Молодой ученый. – 2016. – №2 (106). – С. 865–867.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ КУРСАНТАМИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ИНВАЛИДНОСТЬ И ОВЗ: ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация: в статье обобщается теоретический анализ особенностей по проведению патриотических мероприятий, имеющих целевую аудиторию в лице подростков и молодежи, имеющих различные степени инвалидности и ограничения возможностей здоровья (ОВЗ). В работе изучаются некоторые проблемы процесса патриотического воспитания личности с ОВЗ.

Ключевые слова: патриотические мероприятия, школьники с инвалидностью и ОВЗ, курсанты, уголовно-исполнительная система.

Для формирования полноценной личности, имеющей гражданскую позицию и умеющей отстаивать свою точку зрения по вопросам проявления чувства долга, совести, ответственности и т. п., целесообразно охватить ведь круг обучающихся образовательных организаций. Самыми уязвимыми в условиях активного участия в патриотических мероприятиях имеют обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ.

Рассмотрим общие сведения об организации патриотических мероприятий с обучающимися, имеющими инвалидность и ОВЗ. Так в процессе обучения курсантов в ведомственных образовательных организациях ФСИН России как будущих сотрудников по социальной адаптации несовершеннолетних, анализируются следующие особенности патриотического воспитания детей и подростков с ОВЗ, которые будут применяться в дальнейшем, в профессиональной деятельности.

1. Адаптация учебного материала и воспитательных мер под индивидуальные возможности ребёнка. Материал должен быть понятен, задания сформулированы так, чтобы у воспитанника не возникали трудности с пониманием условий воспитательной задачи [1].

2. Сложность процесса. Дети с ОВЗ с трудом усваивают нормы и правила поведения и общения, им требуется больше времени, чтобы понять, что такое любовь к дому, семье, Родине [2].

3. Использование разнообразных форм проведения мероприятий. Это могут быть встречи, беседы, выставки, экскурсии, фотовыставки, конкурсы рисунков, трудовые акции, историко-краеведческие чтения, встречи с военнослужащими, тематические спортивные мероприятия и соревнования [1].

4. Взаимодействие с родителями. Нравственно-патриотическое воспитание школьников закладывается в семье ребёнка. Именно родители рассказывают детям о традициях семьи, знакомят их с историей Родины, учат детей бережно относиться к природе [1].

5. Использование наглядных средств. Для более успешной работы используются живые примеры, художественные образы, ролевые игры, инсценировки, сценки из сказок, рассказы и прочее [3].

6. Приобщение к трудовой деятельности. Знакомя детей с трудом взрослых, воспитывают положительное отношение к труду, уважительное отношение к людям разных профессий, желание помогать взрослым, самостоятельно трудиться [4].

Следовательно, для успешной организации патриотических мероприятий с обучающимися, имеющими инвалидность и ОВЗ, необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, использовать разнообразные формы работы и взаимодействовать с родителями [1; 2].

Проанализируем некоторые проблемы реализации патриотического воспитания детей с ОВЗ, которые описаны в литературе, и выделим наиболее успешные пути и методы адаптации учебного патриотического материала, наиболее эффективного для воспитания школьников и молодежи с инвалидностью и ОВЗ.

Одной из проблем выступают сложности с осознанием социальных ролей, нравственных позиций, гражданских и патриотических чувств обучающиеся с ОВЗ. Они испытывают значительные затруднения в этом процессе взаимодействия со сверстниками и крайне не активно проявляют свои эмоции и гражданские качества [5].

Вторая проблема – это изменения в уровнях биологического развития личности с инвалидностью и ОВЗ. Например, нарушение центральной нервной системы не может обеспечить необходимый фундамент для вызревания гражданских качеств [6].

Большой проблемой является нарушение развития психических процессов, что приводит к непониманию ребёнком обращённой к нему речи, неумению устанавливать связи между событиями и действиями, неспособности запоминать информацию [2].

Однако, несмотря на ряд причин, которые меняют привычный механизм патриотических мероприятий для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, целесообразно адаптировать учебный материал под конкретное занятие и особенности развития личности школьников.

Нет однозначного ответа на вопрос, какие методы адаптации учебного материала наиболее эффективны для детей с ОВЗ, так как выбор зависит от особенностей развития ребёнка, уровня сформированности учебных навыков, интеллектуального развития и других факторов.

Опишем некоторые методы адаптации учебных материалов для детей с ОВЗ [7]: адаптация текста (упрощение лексики и грамматики, разделение текста на короткие абзацы, использование визуальных опор, выделение ключевых слов); адаптация заданий (упрощение формулировок и уменьшение объёма заданий, разделение их на более мелкие этапы, предоставление альтернативных способов выполнения заданий); адаптация визуальных материалов (использование крупных и чётких изображений, контрастных цветов для выделения важной информации, создание тактильных материалов для детей с нарушениями зрения, включение мультимедийных материалов); адаптация оценочных материалов (предоставление альтернативных форм оценки: устная презентация, проект, портфолио, увеличение времени на выполнение заданий, разделение контрольных работ на более мелкие этапы).

Таким образом, упрощение инструкций к заданиям (инструкции должны быть лаконичными, без лишних описаний, формулировки должны содержать только чёткую цель) и индивидуализация стимулирующих материалов (эффективнее использовать материалы, которые могут заинтересовать обучающегося) позволяет создавать для обучающихся с ОВЗ разнообразные интерактивные методики, игры и индивидуальное тьюторское сопровождение, способствующие развитию патриотических качеств.

Большую роль в патриотическом воспитании школьников с ОВЗ играет специально разработанное взаимодействие с родителями. Так для организации взаимодействия с родителями в рамках патриотического воспитания детей с ОВЗ можно использовать следующие формы: проведение семинаров-практикумов, на которых показывать значимость духовно-нравственного воспитания детей в семье, формировать культуру общения родителей и детей, учить видеть отрицательные моменты в воспитании собственных детей; организация совместных проектов, например, можно провести проект, посвящённый формированию патриотического отношения к семье, городу, природе, культуре родного края. В рамках проекта можно знакомить с символами страны, рассказывать о ремёслах; семейные экскурсии, которые можно организовывать по району, городу или селу, посещение с родителями отдельных предприятий и учреждений. Итоги таких экскурсий могут быть выражены в фотовыставке, совместном с ребёнком выступлении или снятом фильме; проведение «мини-исследований», когда наставник вместе с родителями должен выбрать и определить тему исследования, разумно ограничивая её «территориальными» и «временными рамками»; вовлечение родителей и детей в совместное творчество, которое можно организовывать как совместное изготовление поделок и лэпбуков, проведение мастер-классов.

Следовательно, важно, чтобы дети как можно раньше увидели «гражданское лицо» своей семьи. Например, важно, чтобы они знали, за что их дедушка и бабушка получили медали, знают ли знаменитых предков.

Список литературы

1. Яковлева М.Д. Роль патриотического воспитания в социализации детей и подростков с ОВЗ / М.Д. Яковлева // Межнародный педагогический портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://solncesvet.ru/> (дата обращения: 05.04.2025).
2. Прокофьева С.А. Патриотическое воспитание младших школьников с ОВЗ / С.А. Прокофьева // Высшая школа делового администрирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://s-ba.ru/tpost/> (дата обращения: 05.04.2025).
3. Дудинских О.В. Патриотическое воспитание младших школьников с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы / О.В. Дудинских // 1 сентября [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://1-sept.ru/component/djclassifieds/> (дата обращения: 05.04.2025).
4. Игнатъева А. Нравственно-патриотическое воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья / А. Игнатъева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/> (дата обращения: 05.04.2025).
5. Казакова М.В. Включение обучающихся с ОВЗ в добровольческое движение с целью самореализации и социализации / М.В. Казакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/693519> (дата обращения: 05.04.2025).
6. Гражданско-патриотическое воспитание обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/proektnaya> (дата обращения: 05.04.2025).
7. Авдеева В.В. Адаптация учебных материалов для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / В.В. Авдеева // Педагогический опыт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pedopyt.ru/> (дата обращения: 05.04.2025).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алфёров Дмитрий Андреевич

магистр, преподаватель

ФГБОУ ВО «Академия Государственной противопожарной службы МЧС России»
г. Москва

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: КАК ОН ВЛИЯЕТ НА УСПЕХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в статье речь пойдёт об одном из важных качеств современного преподавателя – эмоциональном интеллекте. Автором рассмотрено, как способность чувствовать и понимать эмоции помогает выстраивать доверительные отношения со студентами, влияет на их учебные результаты и личностное развитие. Обсуждаются более эффективные подходы к обучению и общению преподавателей, а также как можно развивать эмоциональный интеллект в педагогической практике.

Ключевые слова: особенности преподавания, эмоциональный интеллект, обучение, навыки преподавания.

Введение

Сегодняшняя образовательная среда предъявляет к преподавателю высокие требования не только в профессиональной сфере, но и в плане личностных качеств. Среди них всё большее значение приобретает эмоциональный интеллект – способность распознавать и осмысливать собственные чувства и эмоции других людей. Для педагога это особенно важно: именно эмоциональный фон во многом определяет, насколько комфортно и продуктивно студентам учиться.

1. Что такое эмоциональный интеллект и откуда он взялся.

1.1. Основные компоненты ЭИ.

Термин «эмоциональный интеллект» ввели Питер Саловей и Джон Майер в 1990 году, а позднее его популяризировал Дэниел Гоулман [1] По его модели, ЭИ включает пять ключевых элементов: умение осознавать свои эмоции, управлять ими, мотивировать себя, понимать чувства других и эффективно общаться. Эти навыки помогают человеку адаптироваться в обществе и строить конструктивные отношения.

1.2. Как менялось понимание ЭИ.

С момента появления термина интерес к эмоциональному интеллекту только рос. Появилось несколько теоретических моделей, которые акцентируют внимание на разных аспектах этого явления: одни считают его врождённой способностью, другие – совокупностью навыков, которые можно развивать. Все они подчёркивают, что ЭИ – это нечто большее, чем просто «быть добрым» или «сочувствующим» [2].

2. Эмоциональный интеллект в работе преподавателя.

2.1. Почему это важно.

Преподаватель, умеющий распознавать и понимать эмоции студентов, может лучше выстроить с ними контакт. Он чувствует, когда аудитория устала, когда нужно поддержать, а когда – немного встряхнуть. Такой преподаватель создаёт в группе атмосферу доверия, где студентам легче учиться и не страшно ошибаться.

2.2. Что именно даёт ЭИ.

Эмоциональный интеллект выполняет в образовательной среде сразу несколько функций:

- *диагностическая* – помогает уловить настроение и состояние студентов;
- *коммуникативная* – позволяет выстроить эффективный диалог;
- *регулятивная* – помогает справляться со своими эмоциями и не переносить их на студентов;
- *мотивационная* – поддерживает внутреннюю заинтересованность студентов в процессе обучения;
- *адаптационная* – облегчает работу в условиях перемен и нестабильности [3]

3. Как ЭИ преподавателя влияет на студентов.

3.1. Успеваемость.

Педагоги с высоким уровнем ЭИ, как правило, гибче подходят к обучению, лучше чувствуют потребности студентов и адаптируют материал под особенности группы. Это напрямую сказывается на качестве усвоения знаний [2].

3.2. Личностный рост.

Такие преподаватели становятся для студентов не только источником знаний, но и ролевыми моделями. Они учат не бояться проявлять эмоции, быть внимательными к другим, уверенно общаться. Всё это важно не меньше, чем академические знания.

3.3. Психологический климат.

Когда преподаватель чуток и внимателен, в группе формируется ощущение безопасности. Это снижает тревожность, повышает вовлечённость и помогает студентам проявлять инициативу. В результате учёба становится не обязанностью, а живым процессом, в котором хочется участвовать.

4. Что говорят исследования.

4.1. Зарубежный опыт.

Исследования в разных странах показывают, что эмоционально интеллигентные преподаватели не только добиваются лучших результатов в обучении, но и положительно влияют на внутреннюю мотивацию студентов (например, исследования Брэккетта и Саловея, 2006) [4].

4.2. Российский контекст.

В отечественных работах (например, Е.Л. Носенко, И.А. Майерс и др.) подтверждается важность ЭИ в педагогике. Установлено, что преподаватели с высоким уровнем эмоционального интеллекта реже прибегают к авторитарному стилю, чаще практикуют эмпатийное слушание и создают в аудитории более открытую атмосферу [5].

5. Как развивать эмоциональный интеллект преподавателя.

5.1. Практики и методы.

Развитие ЭИ – это процесс, требующий осознанности и регулярной практики. Существуют тренинги, коучинговые программы, методы рефлексии и психологические техники, которые помогают педагогам развивать эмоциональную чувствительность и устойчивость. Среди эффективных инструментов:

- занятия по развитию эмоциональной компетентности;
- групповая работа и супервизии;
- ведение «эмоциональных дневников»;
- методы когнитивно-поведенческой терапии и практики осознанности.

5.2. Программы подготовки преподавателей.

Интеграция курсов по эмоциональному интеллекту в программы педагогического образования может существенно повысить качество обучения. Такие курсы формируют устойчивые профессиональные навыки общения, помогают будущим преподавателям лучше справляться со стрессом и более эффективно взаимодействовать с разными категориями студентов.

Заключение

Эмоциональный интеллект – это не просто модный термин, а важнейший компонент успешного преподавания. Он помогает выстраивать доверительные отношения, делает процесс обучения более человечным и поддерживающим. В условиях стремительных изменений в сфере образования способность чувствовать и понимать других становится неотъемлемой частью профессионализма преподавателя. Развитие эмоционального интеллекта – это шаг к более устойчивому, уважительному и мотивирующему образовательному процессу.

Список литературы

1. Goleman D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books.
2. Mayer J.D., Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications (pp. 3–31). Basic Books.
3. Boyatzis R.E., Goleman D. (2001). Emotional Competence Inventory. Hay Group.
4. Brackett M.A., Salovey P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18 (Suppl), 34–41.
5. Носенко Е.Л. Эмоциональный интеллект преподавателя как фактор успешности взаимодействия со студентами / Е.Л. Носенко, И.А. Майерс // Вопросы психологии. – 2014. – №4. – С. 95–103.

Вафин Вахид Вазихович

соискатель, заместитель директора

Набережночелнинский институт (филиал)

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Набережные Челны, Республика Татарстан

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: актуальность исследования обусловлена тем, что адаптация к образовательному процессу высшей школы для иностранных студентов возможна только в безопасной, толерантной среде. Более того, в процессе учёбы иностранные студенты сталкиваются с коммуникативными и академическими проблемами. Цель исследования – обосновать, что иностранные студенты нуждаются в социально-педагогическом сопровождении. Методы исследования: организация, мониторинг и контроль автора статьи за организацией процесса адаптации студентов к учебной деятельности в Казанском федеральном университете (далее – КФУ). В качестве наиболее значимых результатов предложены фестивали, ориентированные на развитие межэтнической толерантности и диалога культур, проводимые сотрудниками КФУ. Автор пришёл к выводу, что успешная адаптация к учебному процессу в высшей школе во многом зависит от создания толерантной среды.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, адаптация, толерантная среда, иностранные студенты, культурологические различия, этнические различия.

В современных условиях развития инфраструктуры университета пристальное внимание уделяется формированию безопасной, толерантной среды для иностранных студентов. Это обусловлено, в

первую очередь тем, что обучающимся важно принимать культурологические, этнические, расовые различия других студентов. Именно в безопасной, толерантной среде обучающиеся могут почувствовать себя комфортно и уверенно, а также участвовать в межкультурном диалоге.

Однако начальный период обучения иностранных студентов в новой образовательной организации высшего образования связан с рядом трудностей. Это обусловлено необходимостью привыкания к новым социокультурным условиям и создания «дружественной» среды для иностранных студентов. В связи с этим, актуализируется потребность в социально-педагогическом сопровождении адаптации иностранных студентов к вузу.

Р.Р. Аетдинова предлагает идею о том, что студентам, в особенности иностранным студентам, требуется определение индивидуальной траектории профессионального развития с целью максимального раскрытия личностно-профессионального потенциала. Р.Р. Аетдинова добавляет, что социально-педагогическое сопровождение может быть реализовано в ряде случаев: для выявления одарённости студента на начальных этапах обучения, для работы с лицами с ограниченными возможностями, а также для успешного вхождения в поликультурную среду высшей школы [1].

Профессора Ф.Ш. Мухаметзянова и Т.М. Трегубова исследуют международный опыт организации социально-педагогической работы в России и за рубежом. Они классифицировали трудности, связанные с адаптацией международного опыта в России:

- проблемы концептуального уровня (наиболее значимые проблемы, связанные с определением проблемного поля исследования адаптации международного опыта);
- информационный барьер (российские исследователи не всегда владеют информацией о возможности сотрудничества с университетами-партнёрами);
- технологические трудности (в ходе адаптации наиболее значима идея, заключенная в международном опыте; «слепое» копирование технологий стран с развитой экономикой приведёт к утрате аутентичности российских технологий);
- проблемы психологического характера (стремление следовать традициям, уход от инноваций или, наоборот, уверенность в том, что зарубежные технологии гораздо более «продвинутые», чем их российские аналоги) [2].

Поясним, что в нашем исследовании мы опираемся на работы профессора Т.М. Трегубовой, поскольку она более 30 лет занимается вопросами адаптации международного опыта в российские реалии и организацией социальной работы со студентами в России и за рубежом. Что касается направленности деятельности социально-педагогических служб за рубежом, в частности в США, то была установлена их неоднородность. «Направленность этих служб различна: в одних – это психотерапия и противодействие психологическому давлению, в других – профориентация, в третьих – наибольший вес имеют академические отделы» [3, с. 32]. Такая диверсификация направленности деятельности социально-педагогических служб позволяет ликвидировать «дефициты» студентов и удовлетворять их потребность в безопасной (толерантной) коммуникации, в выборе индивидуального образовательного маршрута и в индивидуальном наставнике, который сможет раскрыть их личностно-профессиональный потенциал.

На современном этапе развития социально-педагогической службы в России также прослеживается диверсификация направлений работы социально-педагогической службы, которая охватывает все представленные направления. Непосредственно в КФУ создана Кафедра общей и социальной педагогики, задача которой подготовка кадров для социально-педагогической службы. Одно из перспективных направлений работы кафедры: гуманизация социокультурного и образовательного пространства вуза.

Г.В. Гришина рассматривает понятие «академический барьер» в единстве его учебного, дидактического и методического элементов. Учебный элемент предполагает то, что иностранным студентам предстоит адаптироваться к новым форматам реализации учебной деятельности, характерным для российской системы образования. К дидактическому элементу относятся актуальные проблемы формирования профессиональных компетенций у иностранных студентов. Методическая адаптация – это привыкание к особенностям методики преподавания отдельно-взятого преподавателя [4].

Исходя из непосредственного опыта автора статьи по организации, контролю и мониторингу по взаимодействию с иностранными студентами, было установлено, что наибольшей трудностью при адаптации для иностранных студентов составляют коммуникативные барьеры. Это обусловлено, в первую очередь, разницей в ментальности российских и зарубежных студентов. С этой целью в Казанском Федеральном Университете (далее – КФУ) ежегодно проводится «Фестиваль народов мира», в котором каждый обучающийся может принять участие, продемонстрировать традиции и обычаи своей культуры и познакомиться с культурой студента по обмену.

В целях популяризации идей межкультурной толерантности в КФУ был проведён III Региональный этнокультурный студенческий конкурс-фестиваль «Творчество мира и согласия» (2023 г.) В контексте данного фестиваля реализовывалось приобщение культур к этнической диверсификации. Вовлечение студентов в межкультурный диалог осуществлялось за счёт интеграции музыки, танцев, работы со словом, дизайнерского оформления одежды участников фестиваля в этническом стиле. В результате, все студенты-участники фестиваля погрузились в толерантную среду, цель фестиваля была достигнута.

Перспективным направлением деятельности КФУ будет исследование возможностей VR-технологий с целью развития эмпатии к иностранным студентам. В КФУ уже исследуются возможности VR-очков в сфере медицины и туризма. В планах руководства КФУ помещение студента в виртуальную среду, в которой он может ощутить себя иностранным студентом и прожить один день, решая его проблемы адаптации к российской системе образования. Подобный эксперимент представлен в работе колллектива иностранных экспертов (van Loon A, Bailenson J, Zaki J, Bostick J, Willer R) [5].

Таким образом, на основе теоретического обзора исследований в сфере адаптации иностранных студентов к образовательному процессу высшей школы, было установлено, что иностранные студенты в большей степени нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении. Это обусловлено тем, что в процессе обучения в высшей школе у них возникает ряд затруднений: коммуникативные и академические барьеры. Задача профессорско-преподавательского состава – это создание «дружественной», толерантной среды для иностранных студентов.

Список литературы

1. Аетдинова Р. Р. Формирование индивидуальной траектории профессионального развития студента / Р.Р. Аетдинова // Современное педагогическое образование. – 2023. – №11. – С. 250–253. EDN NLBWGE
2. Мухаметзянова Ф.Ш. Адаптация международного опыта обеспечения безопасности студентов вузов в условиях глобализации и международной образовательной интеграции / Ф.Ш. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – №6–3 (113). – С. 33–38. EDN VCFGAP
3. Трегубова Т.М. Актуализация социально-педагогической работы в вузе в условиях террористических угроз / Т.М. Трегубова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – №3 (116). – С. 30–34. EDN VTOGRH
4. Гришина Г.В. Педагогические условия сопровождения адаптации иностранных студентов в российском вузе с учетом возможностей цифровой среды / Г.В. Гришина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. Вып. 8. – С. 747–753. DOI 10.30853/ped20240095. EDN LZHMID
5. Virtual reality perspective-taking increases cognitive empathy for specific others / van Loon A., Bailenson J., Zaki J., Bostick J., Willer R. // PLoS ONE. – 2018. No. 13 (8). Pp. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202442>. EDN QHCSUE

Голованова Елена Алексеевна
студентка

Мошкина Полина Алексеевна
студентка

Научный руководитель
Кацера Анжелика Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье охарактеризованы способы развития памяти детей младшего школьного возраста на основе сочетания цифровых образовательных ресурсов (ИКТ) с использованием игровых и мнемотехнических подходов. Использование разнообразных, ориентированных на возраст и индивидуальные особенности ребёнка подходов позволяет эффективно развивать произвольную память у младших школьников.

Ключевые слова: произвольная память, младший школьный возраст, развитие.

Введение. Развитие произвольной памяти у детей младшего школьного возраста приобретает особую значимость в условиях современной образовательной среды. В период 6–10 лет происходит активное становление регуляторных функций, и именно произвольная память помогает в усвоении учебной информации. Ребёнок учится не просто запоминать, а целенаправленно удерживать и воспроизводить знания по запросу [1]. Без развития этой функции невозможно формирование учебной мотивации, самостоятельности и способности к организованному обучению.

Изложение основного материала. Цель нашего исследования: развитие памяти детей младшего школьного возраста на основе сочетания цифровых образовательных ресурсов (ИКТ) с использованием игровых и мнемотехнических подходов; обучение приемам запоминания и их осознанному применению в различных видах деятельности.

Проведенный анализ показал, что среди наиболее результативных подходов развития произвольной памяти можно выделить следующие:

1. Игровой подход – формирование памяти происходит в эмоционально насыщенной, естественной для ребёнка деятельности. Игра вызывает интерес, активизирует внимание и эмоциональную вовлечённость, что является мощным стимулом для запоминания. Например, в игре «Что изменилось?»

дети запоминают предметы на столе, а затем ищут, что убрали или переставили – таким образом, тренируя зрительную память и внимание. Или игра «Шпион», где нужно запомнить последовательность действий других участников, развивает слуховую и моторную память [3].

2. Мнемотехнический подход – основан на использовании приёмов, которые облегчают и ускоряют процесс запоминания за счёт опоры на ассоциации, образы и связи. Это особенно полезно для детей младшего школьного возраста, у которых ещё только формируется абстрактное мышление. Например, для запоминания порядка планет в Солнечной системе можно использовать фразу: «Мой Весёлый Друг Мечтает Юбку Сшить Утром Непременно» (Меркурий, Венера, Земля, Марс, Юпитер, Сатурн, Уран, Нептун). Также применяются пиктограммы – изображения, отражающие смысл слов или понятий. Например, перед рассказом дети рисуют 3–4 картинки, которые символизируют ключевые моменты сюжета – так активизируется зрительная память и структурируется информация. Ещё один метод – мнемотаблицы, в которых информация подаётся через схему, цвет, размер и форму. Это помогает ребёнку легче удерживать в голове материал, связывая его с визуальным и логическим образом. Мнемотехника делает запоминание осознанным и интересным, а не механическим [2].

3. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – применение современных цифровых средств и платформ значительно расширяет возможности развития произвольной памяти. Интерактивные задания, обучающие игры, видеуроки, мобильные приложения – всё это делает процесс запоминания более наглядным, динамичным и вовлекающим. Например, на платформе «Учи.ру» предлагаются упражнения, где ребёнок должен сначала внимательно прослушать или прочитать информацию, а затем выполнить задания на воспроизведение, что тренирует слуховую и зрительную память. На «ЯКласс» или в презентациях с анимацией дети запоминают термины, правила и последовательности через визуальные образы и повторение в игровой форме. Также эффективно использование флеш-карт (например, в приложениях Anki или Quizlet), где учащиеся запоминают слова, определения, формулы, отвечая в формате тренажёра [3].

Вывод. Таким образом, использование разнообразных, ориентированных на возраст и индивидуальные особенности ребёнка подходов позволяет эффективно развивать произвольную память у младших школьников. Особую роль играют игровые и мнемотехнические технологии, а также интеграция с ИКТ. Комплексное применение данных подходов способствует формированию устойчивых навыков запоминания, повышает учебную мотивацию и усиливает познавательный интерес детей.

Список литературы

1. Каменская В.Г. Цифровые технологии и их влияние на социальные и психологические характеристики детей и подростков / В.Г. Каменская, Л.В. Томанов // Экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15. №1. – С. 139–159. – DOI 10.17759/exprsy.2022150109. – EDN WNLUVZ
2. Осипова А.А. Цифровизация в начальной школе: психолого-педагогические проблемы / А.А. Осипова, Н.А. Лысенко, И.А. Бородин // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2020. – Т. 3. №2. – С. 125–140. – EDN PXXRQT
3. Петухова Г.В. Развитие памяти у детей / Г.В. Петухова. – М.: Владос, 2019. – 132 с.

Горячева Ульяна Сергеевна
студентка

Научный руководитель

Карандеева Арина Вячеславовна

канд. психол. наук, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМА ВЫСОКОГО УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема высокого уровня тревожности среди подростков, которая приобретает все более серьезные масштабы в современном обществе. Анализируются основные факторы, способствующие развитию тревожных расстройств в этом возрастном периоде, включая социальные, психологические и биологические аспекты.

Ключевые слова: тревожность, влияние тревожности, подростковый возраст, причины, стресс.

Подростковый возраст – время перемен, открытий и вызовов. Это период физического и эмоционального созревания, поиска себя и своего места в мире. Однако для многих современных подростков, этот период омрачается растущей волной тревожности, превращающей радости взросления в постоянный стресс. В последние десятилетия уровень тревожности среди подростков стал одной из наиболее актуальных проблем психического здоровья.

Тревожность определяется как индивидуальная психологическая характеристика, проявляющаяся в предрасположенности к частому и выраженному переживанию тревоги, а также в легкости ее возникновения. В структуре тревожности обычно выделяют три основных компонента: эмоциональный (преобладающий), когнитивный и поведенческий.

Важно отметить, что показатели тревожности могут различаться в зависимости от пола, возраста, социально-экономического статуса и культурного контекста. Например, исследования показывают, что тревожные проявления чаще встречаются у девочек-подростков, чем у мальчиков. Кроме того, пандемия COVID-19 усугубила проблему, приводя к еще большему росту проявления тревожности и депрессивности среди подростков. Это стало серьезной проблемой, требующей пристального внимания общества, педагогов и, конечно же, родителей [1].

Высокий уровень тревожности у подростков может быть обусловлен множеством факторов, которые можно условно разделить на биологические, психологические и социальные.

1. Биологические факторы: гормональные изменения, происходящие в организме подростка, могут влиять на его эмоциональное состояние. Уровень серотонина и других нейромедиаторов, регулирующих настроение, может колебаться, что приводит к повышенной чувствительности к стрессу.

2. Психологические факторы: низкая самооценка, перфекционизм и склонность к негативному мышлению могут способствовать развитию тревожных расстройств. Подростки часто сравнивают себя с окружающими, что может усиливать чувство неадекватности и страха отвержения.

3. Социальные факторы: социальная среда играет ключевую роль в формировании уровня тревожности. Давление со стороны сверстников, ожидания родителей и высокие академические требования создают стрессовую атмосферу. Социальные медиа также оказывают значительное влияние, способствуя формированию идеалов, недостижимых для многих подростков.

Высокий уровень тревожности может иметь серьезные последствия как для психического, так и для физического здоровья подростка. Среди наиболее распространенных последствий можно выделить:

1) проблемы с учебой: тревожные подростки часто сталкиваются с трудностями в концентрации и выполнении учебных заданий, что может привести к снижению успеваемости;

2) социальная изоляция: подростки с высоким уровнем тревожности могут избегать социальных взаимодействий, что усугубляет их чувство одиночества и депрессии;

3) физическое здоровье: хроническая тревога может вызывать физические симптомы, такие как головные боли, проблемы с желудком и нарушения сна.

4) риск развития психических расстройств: высокий уровень тревожности в подростковом возрасте может стать предшественником более серьезных психических заболеваний в будущем, таких как депрессия или паническое расстройство [3].

Высокий уровень тревожности у подростков представляет собой серьезную проблему общественного здравоохранения, требующую немедленного внимания. Понимание эпидемиологии, этиологии и последствий тревожности, а также внедрение эффективных стратегий вмешательства является критически важным для улучшения психического благополучия подростков. Необходим многоуровневый подход, включающий профилактические меры, раннюю диагностику и персонализированные методы лечения [2]. Дальнейшие исследования необходимы для разработки более эффективных и доступных программ, направленных на снижение тревожности и укрепление психического здоровья подростков.

Список литературы

1. Актуганова А.Ф. Депрессия и тревожность подростков / А.Ф. Актуганова // Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы. – 2024. – №1–2 (287).
2. Александрова А.В. Факторы, вызывающие тревожность у подростков и способы профилактики / А.В. Александрова, И.Г. Маракушина // Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова. – 2024. – EDN VOARUV
3. Лавренко М.В. Исследование школьной тревожности у подростков / М.В. Лавренко, Н.Д. Джага; УО «Барановичский государственный университет». – 2024. – EDN GCLSHE

Грязнов Сергей Александрович

канд. пед. наук, доцент, декан

ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России»

г. Самара, Самарская область

О НЕОБХОДИМОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУРНОЙ ЭВОЛЮЦИИ И ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Аннотация: психология развития и культурная эволюция изучают одни и те же вопросы, но при этом редко взаимодействуют. Тем не менее сотрудничество между этими областями может привести к существенному прогрессу. Психология развития и смежные области, такие как педагогическая наука и лингвистика, изучают как поведение и познание развиваются посредством сочетания социального и индивидуального опыта и усилий. Статья посвящена вопросу перспектив совместного будущего культурной эволюции и психологии развития.

Ключевые слова: психология развития, культурная эволюция, социальная передача, постепенное функциональное развитие, междисциплинарная наука, эволюция человека.

Индивидуальное развитие навыков неразрывно связано с биологической и культурной эволюцией. Например, ментальная арифметика (устный счет) – это способность выполнять мысленные

вычисления. Данный навык не является врожденным или запрограммированным, он возник в результате культурной эволюции многих поколений и может быть освоен только в особой социальной среде, которая поддерживает длительное и постепенное развитие числовых навыков. Таким образом, арифметика – это пример разнообразия сложных приобретенных навыков.

Основной вопрос психологии развития заключается в том, как дети приобретают навыки (практические и когнитивные), которыми они не обладают при рождении. Ученые из многих областей предполагали, что человеческие навыки основаны на ряде запрограммированных умственных способностей – от языка до социального познания и общего интеллекта. Однако эти предположения трудно согласовать с недавним происхождением многих умственных навыков, а также со временем и усилиями, необходимыми для их развития [1].

Вышеназванный навек устного счета существует несколько тысяч лет, однако большую часть этого времени его мало кто использовал (в основном, торговцы). Таким образом, за последние сто лет многие люди научились устному счету, не имея ни одного генетического предка с этим навыком. Одна из причин, по которой многие исследователи утверждали, что человеческие способности изначально запрограммированы, заключается в том, что альтернативы, которые они рассматривали, казались еще более проблематичными, поскольку многие умственные навыки настолько сложны, что маловероятно, что люди могли изобрести их с нуля в процессе развития. Это важное понимание, но оно применимо только к людям, обучающимся самостоятельно.

Психология традиционно не принимала во внимание тот факт, что культура может существенно влиять на познание, поскольку для этого познание должно быть гибким, а не запрограммированным. Например, человек может потенциально выучить несколько различных грамматических правил для образования множественного числа существительных, но без какого-либо руководства ему бы пришлось методом проб и ошибок выяснять, какое правило верно для местного языка. Очевидно, что быть гибким (рассматривать большое число вариантов) затратно. Человек с запрограммированным знанием поиска среди меньшего количества правил сможет учиться быстрее. В целом, биологическая эволюция справилась с трудностями обучения методом проб и ошибок, установив подробное руководство поведению, такое как ограниченный репертуар действий и генетическую предрасположенность выбирать действия, которые, вероятно, будут полезны. Генетические предрасположенности также направляют обучение, например, способом предпочтения определенных ассоциаций другим. Однако такое руководство ограничивает гибкость, и его трудно сочетать с человеческой способностью получать разнообразные умственные и поведенческие навыки, а значит, и с культурной эволюцией в любом значительном масштабе [2].

Альтернативой генетическому руководству и самостоятельному исследованию в качестве основы для обучения и принятия решений является культурное руководство. Культура может служить резервуаром полезных умственных и поведенческих навыков, чтобы человек не полагался исключительно на обучение методом проб и ошибок. Например, существует множество возможных способов шнуровать ботинки, но дети могут быстрее их освоить с помощью демонстрации и обучения. Таким образом, культурное руководство обеспечивает существенную умственную гибкость без затрат на обучение. Тот факт, что можно научиться завязывать шнурки на ботинках, используя опыт других, означает, что для этого не нужна генетическая программа и можно на примерах изучать разные способы шнуровки для разных видов обуви и разных потребностей. Этот аргумент применим и к когнитивным навыкам. Например, возможно выучить язык с ограниченной генетической поддержкой, при условии, что необходимая информация будет эффективно передаваться культурной средой. Гипотеза о том, что уникальные человеческие навыки возникают в результате культурной эволюции, также подтверждается наблюдением, что эти навыки обычно не возникают без социального обучения (часто в сочетании с преподаванием).

Следовательно, уникальные человеческие навыки усваиваются из культурной информации, которая имеет логические следствия для механизмов развития. Однако эти механизмы должны быть достаточно мощными и общими, чтобы приобретать широкий спектр навыков, которые не являются частью эволюционной истории и учитывать точность передачи, а также генерировать новую культуру. Кроме того, сложные навыки требуют постепенного обучения через ряд промежуточных шагов, на которые обычно влияет сочетание социального и индивидуального обучения. Родители и другие поставщики культурной информации (культурные субъекты) должны организовывать обучение по этапам, которые ребенок может успешно освоить. Без адаптации к текущим возможностям ребенка он будет испытывать серьезные затруднения при приобретении сложных навыков. Например, обучение выполнению арифметических действий необходимо разбивать на такие этапы, как изучение чисел и их последовательности, сопоставление их с наборами объектов и первоначальная работа с маленькими числами.

В сложных видах деятельности культурные субъекты должны ставить соответствующие цели и сообщать их ребенку. Например, при обучении сложению одной из целей может быть изучение сумм однозначных чисел, чтобы впоследствии использовать их для сложения более крупных чисел. К тому возрастному периоду, когда детей обучают сложению, они, как правило, уже способны усваивать цели, поставленные культурными субъектами. Однако дети не могут сами придумать промежуточные

шаги. Поэтому культурные субъекты могут вводить только те ментальные и поведенческие элементы, которые имеют отношение к уже имеющемуся навыку.

Таким образом, сложению можно научить только после того, как ребенок освоит предварительные навыки, такие как последовательность цифр от 1 до 10 и то, как эти цифры используются для счета предметов. Следует отметить, что с первых лет жизни ребенок начинает осваивать базовые математические понятия – счет игрушек, деление конфет между друзьями, измерение расстояния шагами – это примеры того, как математика становится частью мира [3]. Дети сами активно ищут информацию, которую они могут обработать и у которой могут учиться, выбирая культурных объектов, общаясь и взаимодействуя с ними, поэтому именно выборочное представление ментальных и поведенческих элементов в высокофункциональных последовательностях является важной стратегией, позволяющей приобретать навыки, которые нельзя изобрести самостоятельно. Поведение культурных субъектов также должно подвергаться межпоколенческой передаче и культурной эволюции – в школе детей обучают умственным и поведенческим навыкам, на изобретение которых ушли сотни или тысячи лет (чтение, письмо, арифметика).

Культурная эволюция имеет потенциал для создания новых явлений, поскольку возникающие цели обычно требуют совместной эволюции множества навыков, необходимых для их достижения. Таким образом, приобретение цели является фундаментальной частью человеческого развития. Обучение цели осуществляется социально, когда ребенок взаимодействует с культурными субъектами. Эту характеристику развития можно назвать инкрементальным функциональным развитием, чтобы подчеркнуть интернализацию ребенком все более сложных целей как основную движущую силу развития.

Совместные исследования, объединяющие психологию развития и культурную эволюцию, могут изучать, как взаимодействия (между детьми и взрослыми) формируются культурной эволюцией, чтобы способствовать когнитивному развитию и порождать новые практические, социальные и умственные навыки.

Список литературы

1. Magnus Enquist, Ghirlanda Stefano, Lind Johan (2022). The human evolutionary transition: from animal intelligence to culture.
2. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / И.В. Шаповаленко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 457 с.
3. Шилова М. Ключ к пониманию мира: почему для ребенка важна математика / М. Шилова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ug.ru/klyuch-k-ponimaniyu-mira-pochemu-dlya-rebenka-vazhna-matematika/> (дата обращения: 08.04.2025).

Грязнов Сергей Александрович

канд. пед. наук, доцент, декан

ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России»

г. Самара, Самарская область

РАСПРОСТРАНЕНИЕ КИБЕРДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: понятие «кибердевиация» (онлайн-девиация) широко изучается в течение последнего десятилетия, однако из-за неуловимой природы киберпространства и анонимности, которую оно предоставляет своим пользователям, исследования пока не предоставили четкой картины факторов риска, которые предсказывают ее появление. Однако раннее выявление этих факторов имеет решающее значение для разработки эффективных стратегий профилактики киберпреступности. Автор фокусируется на психологических и социологических аспектах, связанных с кибердевиацией среди молодежи.

Ключевые слова: молодежь, психология, социология, генетика, девиантное поведение, кибердевиация, киберпреступность.

Среди контекстов, в которых возникает девиантное поведение можно выделить три широкие области факторов риска: индивидуальная, семейная и социальная. Индивидуальная область включает поведенческие и психологические факторы, такие как самоконтроль и интеллект. Семейная область – это методы воспитания (семейные конфликты). Социальная область включает социально-экономические и сверстнические аспекты, такие как семейный доход и девиантные связи со сверстниками. Несмотря на то, что эти области факторов риска относятся к офлайн-девиантностям, они также применимы к онлайн-девиантности (кибердевиантности).

Эссенциалистские и позитивистские подходы утверждают, что девиантные личности уже рождаются с определенными чертами, которые влияют на их поведение, в то время как конструктивистские подходы предполагают, что общество маркирует людей как девиантных. В настоящее время социогенетика (генетика и социология) продвигает сложные подходы, предполагающие наличие определенных генов или геномных сегментов в качестве доказательства склонности к аддиктивному и

рисковому поведению. Однако, как сказано выше, конструктивисты утверждают, что не действие индивида является девиантным, а действия общества делают индивида девиантным. В этом смысле необходимо учитывать роль культурных различий в маркировке действия как девиантного.

По сути, девиация относительна, поскольку зависит от контекста, в котором она оценивается, и от того, как общество маркирует конкретное действие или человека. Более того, девиация является результатом субъективного опыта, поскольку каждый человек придает определенное значение действиям, в которых он участвует. В то же время девиация является добровольной и рассматривается как выражение или выбор человека.

Тем не менее, З. Фрейд считал, что все дети рождаются со склонностью к девиантному поведению, однако соответствующий опыт социализации помогает многим в будущем не стать девиантными [1]. Следовательно, девиантные подростки – это те, кто не смог пройти через доконвенциональные и конвенциональные стадии морального развития.

В свою очередь социологи изучают возникновение девиации и ее влияние на общества, сообщества или группы и разрабатывают теории, которые рассматривают это явление в широком масштабе, представляя девиацию как результат групповой социализации, где девиация связана с семейными факторами, давлением группы сверстников и климатом учебного заведения. Также девиантные действия связывают со статусной фрустрацией.

Так, субкультурная теория справедливости Д. Козна утверждает, что девиантное поведение – это тактика, используемая людьми с низким социальным статусом и неудовлетворительными социальными условиями для достижения более высокого статуса за короткое время [2].

Особая категория девиации, которая в настоящее время становится все более распространенной – кибердевиация, которая относится к вредоносным действиям, происходящим в цифровой среде. Это определение включает две основные составляющие киберпреступности, а именно электронную среду и воздействие, связанное с возросшей озабоченностью по поводу кибербезопасности.

В широком смысле кибердевиация охватывает многие виды поведения, поддерживаемые технологиями, такие как кибернасилие (кибербуллинг, киберпреследование), киберпорнография (сексторция, секстин), киберкража (кража личных данных, цифровое пиратство, онлайн-мошенничество), кибернетическое вторжение (фишинг, программы-вымогатели, DDoS-атаки. Однако следует отметить, что отклонение в поведении и преступление – это не одно и то же. Понятие отклонения намного шире, чем понятие преступления. Отклоняющееся (девиантное) поведение – это несоблюдение набора норм, принятых членами данного сообщества или общества.

Также следует учитывать, что поведение любого субъекта часто подвержено социальному заражению – распространению идеи, практики или структуры через социальную систему, что происходит посредством социальных взаимодействий, в частности, в сети Интернет, особенно с учетом ее способности ускорять и усиливать распространение идей и моделей поведения.

Значительные издержки кибердевиаций частично объясняются относительной легкостью их совершения. Отсутствие контроля над цифровым пространством в сочетании с возможностью пользователей «прятаться» за цифровой анонимностью снижает риски, связанные с ненадлежащим поведением, порождая больше возможностей и мотивов для девиации. Таким образом, усилия по сокращению случаев кибердевиации, как правило, ориентированы на жертву (повышение осведомленности пользователей и протоколов безопасности в сети Интернет) или сосредоточены на предотвращении определенного типа цифровой преступности (например, кибербуллинга).

Как и в случае с преступностью и девиантностью, киберпреступность и кибердевиантность – не одно и то же. Это связано с тем, что нарушающее нормы поведение может быть включено в формальные правила, а определенные виды поведения, не запрещенные законом, не могут считаться девиантными в любых контекстах.

Тем не менее недавнее исследование показало, что рискованное поведение молодежи в сети Интернет может стать новой нормой. В результате опроса, в котором приняли участие 8000 человек из девяти европейских стран (Великобритании, Франции, Испании, Италии, Германии, Нидерландов, Швеции, Норвегии и Румынии) обнаружено, что:

– каждый четвертый молодой человек в возрасте от 16 до 19 лет троллил пользователей в сети Интернет;

– каждый третий занимался цифровым пиратством;

– каждый восьмой – онлайн-преследованием;

– каждый десятый – хакерством;

– каждый пятый – секстингом;

– страной с самым высоким уровнем распространенности молодежной кибердевиантности является Испания (75%) [3].

Важным выводом данного исследования является то, что киберпреступное и кибердевиантное поведение образуют кластер из нескольких поведения, которые тесно взаимосвязаны, например, секс-шантаж и порноместь; обнародование (без согласия) личных данных и кибермошенничество. Поэтому

необходим значительный отход от разрозненного, категоричного подхода с точки зрения того, как концептуализируются, расследуются и законодательно регулируются действия в сети Интернет.

Например, троллинг (намеренное стремление обмануть и вызвать агрессию у других) как с точки зрения принятия, так и совершения, обусловлен не только чертами личности (садизмом и психопатией), но также частично опосредован мотивами анонимного самовыражения в сети Интернет. Следовательно, троллинг может быть обусловлен не только личностью, а анонимность является более вероятным предиктором онлайн-троллинга, чем личность. Такой взгляд на понимание феномена троллинга представляет новые возможности для прикладной профилактики и сосредоточен, например, на наложении ограничений на онлайн-анонимность при определенных условиях.

Трансдисциплинарный подход, основанный на киберпсихологии, криминологии и нейронауке может предоставить информацию для научно обоснованных вмешательств и выявить пути, по которым девиантная молодежь попадает в киберпреступность и наметить пути выхода из нее.

Список литературы

1. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практика для вузов / Ю.А. Клейберг. – 5-е изд. – М.: Юрайт, 2022. – 290 с
2. Афанасьева А.С. Девиантное поведение подростков: предикторы и возможные пути преодоления / А.С. Афанасьева // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения, 2022): материалы международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 15 апреля 2022 г.). – СПб.: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2022. – С. 20–25. – EDN KGWFNG
3. University of East London. Two thirds of european youth involved in cybercrime [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.uel.ac.uk/about-uel/news/2022/december/two-thirds-european-youth-involved-some-form-cybercrime-online-risk-taking> (дата обращения: 07.04.2025).

Huseynova Emilya Rafiq

Associate Professor, PhD in Pedagogy
Azerbaijan State Pedagogical University
Baku, Azerbaijan

THE THEORETICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF CIVIC POSITION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: the article examines the formation of the civic position of high school students, their theoretical and pedagogical foundations. Educational activities in general education institutions typically focus on the development of students' civic awareness through the educational potential of individual subjects. Civic responsibility is also instilled through these activities.

Keywords: senior pupils, civic position, pedagogy, education, school.

Гусейнова Эмиля Рафик гызы

канд. пед. наук, доцент
Азербайджанский государственный педагогический университет
г. Баку, Республика Азербайджан

ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается формирование гражданской позиции старшеклассников, их теоретико-педагогические основы. Образовательная деятельность в общеобразовательных учреждениях, как правило, направлена на развитие гражданской позиции учащихся через образовательный потенциал отдельных предметов. В ходе этой деятельности также воспитывается гражданская ответственность.

Ключевые слова: старшеклассники, гражданская позиция, педагогика, образование, школа.

Experiments and observations have shown that the spiritual development of a student's personality is more effective, particularly in a well-structured team. This development also follows stages of team development, with student activity beginning with less significant moral aspects and progressing towards a more civic stance.

The purpose of some events organized at schools is to effectively manage students' leisure time and counteract negative factors that affect their morale. One such measure is debate. Debate is a significant activity. When it is approached seriously and with attention, it is successful and plays a positive role in fostering the moral qualities and civic stance of students. A well-structured debate helps to promote initiative. Large numbers of individuals, particularly young people, participate in such events on this day. For young

people who speak, events like debate are an opportunity to establish their identity. It is of great importance to them how their peers will receive their performance and evaluate their opinion. Through participation in debates, they not only develop organizational skills but also defend their civic stance, develop principles, and engage in debate.

To ensure that all secondary schools in our republic instill a sense of civic responsibility in students, it is essential to provide theoretical and pedagogical training for children. This involves both theoretical preparation and the use of various pedagogical techniques. The result of this effort is the development of a sense of responsibility and the fulfillment of cherished goals.

It is crucial to help children and adolescents understand their role as citizens and instill the value of civic participation. This is primarily the responsibility of schools, which serve as the central institution for education.

At the same time, educational activities are carried out to create local history museums, school corners, organize excursions to museums, erect monuments to the heroes of the motherland, hold military sports games, organize meetings with heroes and prominent figures, and other events.

From the first grade, schools should inform children about their country and citizenship. This helps to develop a sense of civic responsibility in children. However, the perception of these concepts may vary among students, depending on their level of knowledge, comprehension, worldview, and age. Therefore, civic education in the lower grades is different from that in the upper grades in terms of scope.

Furthermore, a sense of responsibility is instilled in students through their own creativity, parental influence, social interaction, and other means.

On August 30, 1999, the President of the Republic, Heydar Aliyev, addressed a gathering of education workers and students admitted to higher education institutions that year, highlighting the importance of education for the future of the nation, people, and state [1].

Citizenship is a duty that begins with the family and early childhood. Children learn to love their parents, home and belongings, as well as life's essentials such as a chimney, livestock, yard and close family members like siblings, uncles and aunts. They also participate in protecting these things. These qualities are developed and understood through scientific and theoretical learning under the guidance of educators, who impart a sense of responsibility to the homeland, love for and protection of one's country, and national pride.

The concept of citizenship has a long history. It was first established in a classless society among cave dwellers. However, with the emergence of the state, this sense of belonging has grown stronger and evolved into a belief system.

As states have formed and socio-political systems have changed, there have been changes in their essence related to their structure. However, the task has remained the same: people have emerged as a duty, a responsibility to lovingly protect their homes, families, property, villages, cities, and countries as a whole, and their fellow citizens. This can also be understood as the task of fostering a civic position. From a pedagogical point of view, this is an integral part of moral education, which involves the conscious formation of a person's attitude towards himself, others, work, Homeland, social order, socio-political groups and organizations, as well as the state. Citizenship is also formed on this basis. To accomplish this, it is essential to pay increased attention to the comprehensive and balanced development of students and to lay the groundwork for fostering a sense of civic responsibility. First and foremost, it is crucial to instill a sense of civic duty in children.

Including ensuring the activity of students by the example of good deeds in a team in a separate state, preparing them for the defense of the fatherland – this is the beginning of our civic activities. A number of teachers show that civic duty does not arise easily, it is formed under the influence of upbringing [3].

«Considering the main objective of education systems to raise citizens, identity and citizenship are thought to be interrelated and complementary concepts. Individuals have the ability to keep up with the rapidly changing and emerging world in the 21st century» [2, p.15].

Like other moral sentiments, a sense of duty refers to a person's recognition of their obligations to society and the community. As this sentiment develops within an individual, they are not only cognizant of their civic duty and their obligation to their country, team, or group, but they also embrace these values deeply and hold themselves accountable for their actions and contributions. Through the fulfillment of these duties, individuals experience a sense of internal peace, contentment with their work, and a positive self-perception.

References

1. Azərbaycan müəllimi. – 29.09.1999.
2. Avcı E.K. Secondary School Students' Identity and Citizenship Perceptions // International Journal of Psychology and Educational Studies. 2020. 7 (4) Special Issue. Pp. 14–26.
3. Göyüşov Z. Əxlaqi sərvətlər. Bakı, 1966.

Ермакова Ева Константиновна
студентка

Токарь Даниил Александрович
студент

Конькова Александра Александровна
студентка

Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема создания образовательной среды, адаптированной к потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Такой подход способствует созданию общества, основанного на уважении к человеческому разнообразию и признании равенства достоинства всех людей, что становится залогом формирования действительно здорового общественного уклада.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, адаптивная образовательная среда, коррекционные программы, правовая база.*

Основная миссия, стоящая перед инклюзивной образовательной системой, заключается в принятии радикально нового подхода в области педагогической науки, где в фокусе окажется индивидуальность учащегося с его уникальным набором потребностей, стремлений и способностей. В этом контексте, образовательные учреждения должны обеспечивать высокий уровень образовательных услуг для всех учеников, включая детей с особыми образовательными потребностями. Подобный подход к формированию образовательной среды позволяет видеть в распространении инклюзивных школ не только расширение возможностей для обучающихся с инвалидностью, но и фундаментальный сдвиг в общественном восприятии и интеграции лиц с ограниченными возможностями, подчеркивая их равноправие и активное участие в социальной жизни. Следовательно, развитие инклюзивного образования является ключевым элементом в построении действительно инклюзивного общества.

Инклюзивное образование, предназначенное для детей с особыми образовательными потребностями (ООП), исходит из принципа нормализации всех видов различий, включая физические и психологические особенности, отличающие их от сверстников без таких особенностей. Этот подход подчеркивает необходимость модификации обучающей среды, методов и подходов в пользу учета индивидуальных нужд, способностей и предпочтений учащегося вместо требования от детей адаптации к жесткой структуре традиционного образования. В рамках инклюзивного образования учебный процесс организуется так, чтобы не было необходимости для ребенка приспосабливаться под стандартизированные образовательные программы, скорость и специфику обучения. Основываясь на принципах личностно-ориентированной педагогики, инклюзивное образование ставит в центр учебного процесса личность ученика с его уникальными потребностями и стремлениями. Такой подход способствует созданию общества, основанного на уважении к человеческому разнообразию и признании равенства достоинства всех людей, что становится залогом формирования действительно здорового общественного уклада.

Собранный до текущего момента опыт в сфере инклюзивного образования подтверждает, что школы, следующие принципам инклюзии, обладают значительно большим потенциалом для успешной адаптации и интеграции учеников с особыми образовательными потребностями (ООП). Это объясняется тем, что такие образовательные структуры способствуют созданию эффективных условий для глубокого участия этих детей в учебном процессе и их последующему включению в общественную жизнь. Однако успешная реализация инклюзивной модели образования требует не только наличия школ, нацеленных на предоставление одинаковых возможностей и участия учащихся с ООП, но и тесного взаимодействия между всеми заинтересованными сторонами: от руководителей учебных заведений и педагогов до специалистов узкого профиля, родителей студентов с ООП, их сверстников и добровольцев. Именно коллективные усилия и совместная работа каждого из участников могут гарантировать успех и повышение результативности процесса интеграции инклюзивного подхода в существующую систему образования.

В контексте инклюзивного образования дети с различными физическими и психологическими ограничениями интегрируются в общественную среду школы, где они активно взаимодействуют и сотрудничают с детьми, не имеющими подобных ограничений. Эта модель обучения предполагает

предоставление индивидуализированной поддержки, необходимой для удовлетворения уникальных образовательных потребностей таких учеников. Адаптация учебных программ, корректировка стилей и скорости обучения, создание индивидуальных учебных планов для учеников с особыми образовательными потребностями способствуют их успешной интеграции. Ключевыми аспектами также являются создание безопасной и адаптированной обучающей среды, разработка эффективных методик преподавания, оптимальное использование образовательных ресурсов, а также налаживание сотрудничества с социальным сообществом.

Новые стратегии разработки среды для обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в рамках инклюзивного образования.

Индивидуальный подход в образовании. Ключевым принципом инклюзивного образования является учет уникальности каждого ученика. Процесс обучения организуется таким образом, чтобы отвечать конкретным нуждам каждого учащегося.

Применение специализированных вспомогательных устройств и техник. В этот список входят аудио-протезы, настольные радиоприемники, адаптированные программные решения, учебно-методические комплексы, увеличительные стекла, осязаемые измерительные инструменты и прочая аппаратура.

Подготовка учебного процесса с помощью аудиовизуального оборудования. К примеру, используются аудио и видеокассеты, электронные тренажеры, компьютеры для написания текстов, видеоконтент.

Мониторинг функционального состояния и индивидуальных характеристик психофизиологической адаптации студентов. К примеру, адаптация скорости образовательного процесса, оптимизация содержания обучения в соответствии с психофизическими способностями учащегося.

Применение дополнительных методов и инструментов обучения, включая использование шпаргалок, эталонов решения задач, инструкций по выполнению работ, распечаток заданий с доски.

Использование различных видов групповой активности, включая игровые форматы, состязания, общие проекты, оценочные мероприятия знаний.

Формирование культуры инклюзии. Каждый ученик заслуживает приемлемости в группе, вне зависимости от физиологических или когнитивных ограничений.

Список литературы

1. Долгушина Е.М. Инклюзивное образование: создание адаптивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.М. Долгушина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – №4 (64). – С. 44–48.

2. Дроздов С.А. Технологии инклюзивного образования в системе художественно-педагогической подготовки на бакалавриате / С.А. Дроздов // Чтения памяти Евгения Петровича Сычевского. – 2023. – №23. – С. 123–129. DOI 10.48344/22232338_2023_23_123. EDN MLGYXK

Ильин Семён Юрьевич
магистрант

Научный руководитель
Колядко Светлана Витальевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
г. Санкт-Петербург

ТРИАДА DEEPSEEK-LOVEVOICE-AUDACITY КАК СРЕДСТВО ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ)

Аннотация: в статье проанализирован лингводидактический потенциал триады инструментов как средства проектирования учебного материала в обучении иноязычному аудированию старшеклассников. Рассмотрена технология проектирования упражнений двух форматов: на понимание основного содержания и на понимание запрашиваемой информации. Сформулированы промпты чат-боту для генерации аудиоскриптов и сопутствующих материалов, рассмотрен функционал генератора речи и приложения-аудиоредактора, релевантный для проектирования заявленных форматов упражнений.

Ключевые слова: проектирование упражнений, инструмент искусственного интеллекта, нейросеть, чат-бот, промпт, аудиоскрипт, генератор речи, аудиоредактор.

С каждым годом неуклонно растёт научный интерес к образовательным возможностям инструментов искусственного интеллекта (ИИ), работа которых основана на нейросетевых алгоритмах.

П.В. Сысоев определяет инструменты ИИ как «некоторые конкретные программы для решения узкоспециализированных задач, работающие на основе частных нейросетевых алгоритмов (например, чат-боты Replika, ChatGPT, Gemini, Claude, Perplexity), генеративные инструменты творческой направленности (Midjourney, Suno, Stable Diffusion, DALL-E), платформы для проверки письменных творческих работ (Grammarly, Criterion, PaperRater и т. п.) и т. п.» [1, с. 675]. В рамках нашего исследования под искусственным интеллектом будем понимать совокупность гибких алгоритмов машинного обучения и искусственных нейронных сетей, обеспечивающих информационно-содержательную, аналитическую, симуляционно-интерактивную, компенсаторную и процессуально-деятельностную поддержку при проектировании учителем иностранных языков вербального, иконического и мультимодального учебно-методического материала, а также при решении им исследовательских задач в области иноязычного образования с последующей обязательной верификацией и критическим оцениванием качества сгенерированной учебной информации [2].

Концепция профильного обучения на ступени среднего общего образования определяет профильное обучение как «средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [3]. Таким образом, существует потребность в дифференциации содержания обучения иностранному языку в рамках различных профилей обучения. Рассматриваемая в данной работе триада инструментов может способствовать такой дифференциации.

При этом проектирование иноязычных учебных материалов с помощью инструментов ИИ рассматривается нами как процесс создания и адаптации учителем иностранного языка образовательного контента для изучения иностранных языков, основанный на использовании чат-ботов, визуальных языковых моделей и других генеративных инструментов ИИ, обеспечивающий персонализацию обучения, дифференциацию его содержания, а также постоянную оптимизацию учебных материалов в соответствии с динамичными образовательными потребностями учащихся.

В данной работе рассматривается триада инструментов, которая выступает средством проектирования учебного материала в обучении иноязычному аудированию старшеклассников. Триада включает следующие инструменты различного функционала и направленности: 1) чат-бот DeepSeek, 2) генератор речи Lovevoice AI Voice Generator; 3) программа для записи и редактирования звука Audacity. Представим краткую характеристику каждому из компонентов триады.

Чат-бот в контексте методики обучения иностранным языкам понимается нами как диалоговая обучающая программа, способная «на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в неё алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [4, с. 68]. Чат-бот DeepSeek работает с помощью нейросетевых алгоритмов китайской модели обработки естественного языка DeepSeek-V3. В данной работе чат-бот выступает в роли генератора аудиоскриптов к упражнениям на иноязычное аудирование.

Lovevoice AI Voice Generator – веб-сервис, работа которого основана на технологии синтеза речи (Text-to-Speech, TTS). Основной его функционал заключается в озвучивании письменного текста, введённого пользователем, различными голосами, темпом и тембром. В данной работе веб-сервис используется для озвучивания полученных аудиоскриптов к упражнениям на аудирование и получения аудиодорожек с озвученным текстом.

Audacity является универсальным аудиоредактором с открытым исходным кодом, с помощью которого: 1) добавляются инструктирующие аудиодорожки (озвучивающие задание, объявляющие спикеров); 2) редактируется порядок воспроизведения аудиодорожек; 3) все аудиодорожки объединяются в один аудиофайл, готовый для использования на уроке иностранного языка; 4) нормализуется громкость полученного аудиофайла.

В качестве основы проектируемых упражнений на иноязычное аудирование выберем формат заданий ЕГЭ по иностранным языкам: задание на аудирование с пониманием основного содержания и задание на аудирование с пониманием запрашиваемой информации. На рисунке 1 представлен пример заданий из демоверсии ЕГЭ по английскому языку 2024 года.

1

Вы услышите 6 высказываний. Установите соответствие между высказываниями каждого говорящего A–F и утверждениями, данными в списке 1–7. Используйте каждое утверждение, обозначенное соответствующей цифрой, только один раз. В задании есть одно лишнее утверждение. Вы услышите запись дважды. Занесите свои ответы в таблицу.

1. There are many disadvantages to having a pet.

2. Your pet can become your best friend.

3. You can get a pet only if you have a big house.

4. Small creatures make the best pets.

5. It's great to boast of having an exotic pet.

6. It's not easy to select a suitable pet.

7. Pets can help you to relax.

Говорящий	A	B	C	D	E	F
Утверждение						

2

Вы услышите диалог. Определите, какие из приведённых утверждений A–G соответствуют содержанию текста (1 – True), какие не соответствуют (2 – False) и о чём в тексте не сказано, то есть на основании текста нельзя дать ни положительного, ни отрицательного ответа (3 – Not stated). Занесите номер выбранного Вами варианта ответа в таблицу. Вы услышите запись дважды.

A. Emma is very busy during her summer holidays.

B. Emma has never had a summer job before.

C. Jason is going to travel to Morocco soon.

D. Jason is a very good cook.

E. Jason has to buy some equipment for the trip.

F. Jason has several social media profiles.

G. Emma wants to see Jason's pictures of Morocco.

Утверждение	A	B	C	D	E	F	G
Соответствие диалогу							

Рис. 1. Основа проектируемых упражнений

Не ограничивая общности, в качестве примера рассмотрим тематическое содержание технологического профиля. Технологический профиль ориентирован на предпрофессиональную подготовку в предстоящей работе учащихся на инженерных должностях в области электроники, цифрового инжиниринга, автоматизированных систем, космических технологий [5]. Технология проектирования упражнений на иноязычное аудирование с использованием триады инструментов состоит из четырёх этапов, рассмотренных ниже.

1. Генерация аудиоскриптов и сопутствующих материалов в чат-боте DeepSeek. Их критический анализ, коррекция и ручная переработка.

После определения тематического содержания упражнений необходимо сгенерировать подходящие нам аудиоскрипты в чат-боте DeepSeek [6]. Предложим шаблоны промптов (письменных запросов чат-боту) для генерации письменных аудиоскриптов и материалов к ним.

В первом упражнении необходимо соотнести говорящего A–F и высказывание 1–7. Учащийся должен прослушать шесть аудиодорожек, выделить главную мысль каждой и соотнести с письменным утверждением. При этом одно из утверждений лишнее. Таким образом, формат первого упражнения подразумевает генерацию как минимум шести аудиоскриптов, длительность звучания каждого из которых должна колебаться от 25 до 35 секунд (8–9 предложений).

Промпты 1.1 и 1.2 генерируют восемь (для возможности выбора) аудиоскриптов-высказываний воображаемыми людьми своих мнений на конкретную тему. При этом учитывается объём каждого из высказываний, их количество, уровень владения иностранным языком учащихся:

1.1 Create 8 audio-transcripts of B1 (pre-intermediate) level English, 8–9 sentences long each as if various people are sharing their opinions about [тема обсуждения]. They should include polar and neutral views on the topic. The opinions should be engaging and natural, relevant for teenage English learners.

Данный промпт можно модифицировать следующим образом:

1.2 [текст статьи/рассказа]

Based on the text above, create 8 audio-transcripts of B1 (pre-intermediate) level English, 8–9 sentences long each as if various people are sharing their opinions about [тема обсуждения]. They should include polar and neutral views on the topic. The opinions should be engaging and natural, relevant for teenage English learners.

Промпт 1.2 позволяет генерировать мнения воображаемых людей, основанные на содержании конкретного текста. Для перехода с одной строки на другую в поле DeepSeek при введении текста статьи или рассказа используется сочетание клавиш Alt+Enter.

Промпт 1.3 используется для генерации двенадцати утверждений, соответствующих каждому из восьми сгенерированных ранее аудиоскриптов-высказываний. Среди двенадцати сгенерированных утверждений выбираются наиболее удачно сформулированные и проверяются на содержательную связь с каждым из аудиоскриптов. При этом одно утверждение должно быть лишним.

56

Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых

1.3 Based on the audio-transcripts generated, create 12 one sentence long statements that would generalize each transcript. The statements should be concise, align with B1 (pre-intermediate) level English, and reflect key details from the audio-scripts above.

Во втором упражнении необходимо прослушать диалог между двумя людьми и отметить утверждения A-G как соответствующие (True), несоответствующие (False) содержанию текста диалога или как утверждения, которые не были освещены в содержании текста диалога (Not Stated). Вследствие того, что процесс озвучивания реплик-стимулов и реплик-реакций диалога довольно сложно оптимизировать в Lovevoice AI Voice Generator, предлагается модифицировать данный формат упражнения и свести его к аудированию монологического высказывания. В итоге необходимо сгенерировать аудиоскрипт монолога и утверждений трёх видов.

По аналогии с предыдущим упражнением, предлагаются следующие два промпта (2.1 и 2.2) для генерации аудиоскрипта монолога в DeepSeek. Учитывается объём монологического высказывания и уровень владения иностранным языком учащихся:

2.1 Create a 300 words audio-transcript of a B1 (pre-intermediate) level English monologue of an/a [говорящий, его должность, статус и т. д.] who is sharing their opinion about [тема обсуждения/предмет монолога]. The opinion should be engaging and natural, relevant for teenage English learners.

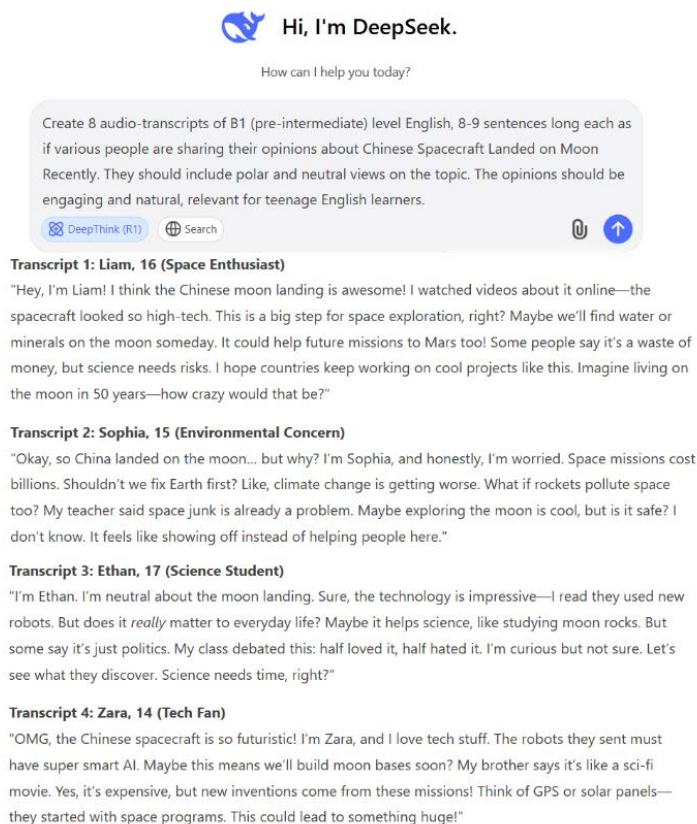
2.2 [текст статьи/рассказа]

Based on the text above, create a 300 words audio-transcript of a B1 (pre-intermediate) level English monologue of an/a [говорящий, его должность, статус и т. д.] who is sharing their opinion about [тема обсуждения/предмет монолога]. The opinion should be engaging and natural, relevant for teenage English learners.

Промпт 2.3 используется для генерации двенадцати утверждений трёх видов (True, False, Not Stated). Среди двенадцати сгенерированных утверждений выбираются семь наиболее удачно сформулированных:

2.3 Based on the transcript generated, create 4 True statements, 4 False statements, and 4 Not Stated statements. All statements are one sentence long. The statements should be concise, align with B1 (pre-intermediate) level of English, and start with 'The speaker'.

Приведём примеры генераций материалов как для первого, так и для второго форматов упражнений (рисунки 2, 3, 4, 5, 6).



Hi, I'm DeepSeek.

How can I help you today?

Create 8 audio-transcripts of B1 (pre-intermediate) level English, 8-9 sentences long each as if various people are sharing their opinions about Chinese Spacecraft Landed on Moon Recently. They should include polar and neutral views on the topic. The opinions should be engaging and natural, relevant for teenage English learners.

DeepThink (R1) Search

Transcript 1: Liam, 16 (Space Enthusiast)

"Hey, I'm Liam! I think the Chinese moon landing is awesome! I watched videos about it online—the spacecraft looked so high-tech. This is a big step for space exploration, right? Maybe we'll find water or minerals on the moon someday. It could help future missions to Mars too! Some people say it's a waste of money, but science needs risks. I hope countries keep working on cool projects like this. Imagine living on the moon in 50 years—how crazy would that be?"

Transcript 2: Sophia, 15 (Environmental Concern)

"Okay, so China landed on the moon... but why? I'm Sophia, and honestly, I'm worried. Space missions cost billions. Shouldn't we fix Earth first? Like, climate change is getting worse. What if rockets pollute space too? My teacher said space junk is already a problem. Maybe exploring the moon is cool, but is it safe? I don't know. It feels like showing off instead of helping people here."

Transcript 3: Ethan, 17 (Science Student)

"I'm Ethan. I'm neutral about the moon landing. Sure, the technology is impressive—I read they used new robots. But does it really matter to everyday life? Maybe it helps science, like studying moon rocks. But some say it's just politics. My class debated this: half loved it, half hated it. I'm curious but not sure. Let's see what they discover. Science needs time, right?"

Transcript 4: Zara, 14 (Tech Fan)

"OMG, the Chinese spacecraft is so futuristic! I'm Zara, and I love tech stuff. The robots they sent must have super smart AI. Maybe this means we'll build moon bases soon? My brother says it's like a sci-fi movie. Yes, it's expensive, but new inventions come from these missions! Think of GPS or solar panels—they started with space programs. This could lead to something huge!"

Рис. 2. Результат генерации первых четырёх аудиоскриптов для упражнения 1 (промпт 1.1)

Based on the audio-transcripts generated, create 12 one sentence long statements that would generalize each transcript. The statements should be concise, align with B1 (pre-intermediate) level English, and reflect key details from the audio-scripts above. Do not use names in them.

DeepThink (R1)

Search



1. Some believe the moon landing advances space exploration and justifies risks for future discoveries.
2. Critics argue the mission's budget should address Earth's environmental crises instead.
3. While impressed by new technology, others doubt how moon missions improve daily life.
4. Enthusiasts compare the spacecraft's tech to past innovations like GPS that changed society.
5. Skeptics claim repeating moon landings is less about science and more about political rivalry.
6. The mission reminds some of historical space races but raises hopes for global teamwork now.
7. International collaboration in space projects is seen as progress toward shared goals.
8. Prioritizing schools and hospitals over costly space experiments is a common concern.
9. Optimists imagine moon bases in the future, making current investments feel worthwhile.
10. Fears about rockets adding to space junk and harming Earth's environment persist.
11. Debates among teens show split views on whether space exploration matters or distracts.
12. Warnings emerge about countries competing over moon resources instead of promoting peace.

Рис. 3. Результат генерации двенадцати утверждений, соответствующих по содержанию каждому из восьми аудиоскриптов (промпт 1.3)



Hi, I'm DeepSeek.

How can I help you today?

Create a 300 words audio-transcript of a B1 (pre-intermediate) level English monologue of the SpaceX Head Engineer who is sharing their opinion about recent successful China's Moon Landing. The opinion should be engaging and natural, relevant for teenage English learners.

DeepThink (R1)

Search



Audio Transcript: SpaceX Head Engineer on China's Moon Landing

[Upbeat, friendly tone]

Hi everyone! I'm Alex Carter, a head engineer at SpaceX. Today, I want to talk about something super cool —China's recent moon landing! First of all, *congratulations* to the Chinese team! Landing on the Moon is *never* easy. It takes amazing technology, hard work, and a lot of courage.

So, why is this important? Well, space exploration is like a big team project for *all* humans. Every mission teaches us something new. China's success means we're *all* learning more about the Moon—like how to land safely, collect samples, or even build bases one day. That's exciting for everyone's future!

Now, some people ask, "Is space a competition?" Maybe a little... but I think it's *more* like a marathon where we push each other to go further. When one country succeeds, it inspires others to try harder too. At SpaceX, we're focused on Mars, but seeing China's progress reminds us how much we can achieve together.

Here's the thing: space is *huge*. There's room for everyone! The more countries explore, the faster we'll solve big challenges—like living on other planets or using space resources. Plus, missions like this get young people excited about science. Maybe *you* will be the next engineer or astronaut!

I remember watching moon landings as a kid—it made me dream of working in space. Now, I hope China's mission inspires *you* too. Study science, math, and technology. Ask questions! And don't be afraid to fail. Even rockets explode sometimes... but we keep trying.

In the end, exploring space isn't just about one country. It's about curiosity, teamwork, and making the impossible *possible*. So let's celebrate China's success—and get ready for *more* amazing adventures in space!

Thanks for listening, and keep looking up!

Рис. 4. Результат генерации аудиоскрипта монолога для упражнения 2 (промпт 2.1)

Based on the transcript generated, create 4 True statements, 4 False statements, and 4 Not Stated statements. All statements are one sentence long. The statements should be concise, align with B1 (pre-intermediate) level of English, and start with 'The speaker'.

True Statements

1. The speaker congratulated China on their successful Moon landing.
2. The speaker compares space exploration to a team project for all humans.
3. The speaker says SpaceX is working on missions to Mars.
4. The speaker encourages teenagers to study science and technology.

False Statements

1. The speaker works for NASA, not SpaceX.
2. The speaker says China's Moon landing was the first in history.
3. The speaker claims SpaceX will build a Moon base next year.
4. The speaker says China found aliens during their Moon mission.

Not Stated

1. The speaker explains how much China spent on the Moon mission.
2. The speaker mentions finding water on the Moon during China's mission.
3. The speaker says SpaceX will work with China on future missions.
4. The speaker joined SpaceX when they were a teenager.

Рис. 5. Результат генерации двенадцати утверждений трёх видов (True, False, Not Stated) для упражнения 2 (промпт 2.3)

Таким образом, был сгенерирован учебный материал для двух упражнений. Стоит отметить, что в любом случае продукт деятельности чат-бота необходимо подвергать критическому анализу, фактчекингу и проверке на соответствие дидактическим целям совершенствования умений в иноязычном аудировании старшеклассников. При необходимости сгенерированный материал корректируется, дополняется или широко перерабатывается вручную учителем.

II. Озвучивание аудиоскриптов в веб-сервисе Lovevoice AI Voice Generator

Следующий шаг в проектировании упражнений есть озвучивание полученных письменных аудиоскриптов в веб-сервисе Lovevoice AI Voice Generator [6]. Продемонстрируем пример озвучивания первого аудиоскрипта из упражнения 1 (рис. 6).

Text to Speech File to Speech

Sign in for more 466 / 500 Clear text

Hey, I'm Liam! I think the Chinese Moon landing is awesome! I watched videos about it online – the spacecraft looked so high-tech. This is a big step for space exploration, right? Maybe we'll find water or minerals on the moon someday. It could help future missions to Mars too! Some people say it's a waste of money, but science needs risks. I hope countries keep working on cool projects like this. Imagine living on the Moon in 50 years – how crazy would that be?

1

English (United States) 2 Christopher (Male) 3 4

5 Generate Audio

Рис. 6. Работа с веб-сервисом озвучивания письменного текста

Под цифрой 1 отмечено рабочее поле веб-сервиса для ввода письменного текста. Цифра 2 – выбор варианта языка озвучивания. В каталоге представлены все основные иностранные языки. Под цифрой 3 располагается кнопка выбора голоса озвучивания. Кнопка, представленная под цифрой 4, открывает дополнительные настройки озвучивания: темп, громкость, тембр.

Стоит обратить внимание, что без регистрации доступно озвучивание письменных текстов объемом до 500 символов (с пробелами) за один раз. При этом количество генераций не ограничено. Этого достаточно для генерации аудиодорожек к рассмотренным выше форматам упражнений на иноязычное аудирование.

При нажатии кнопки, расположенной под цифрой 5, происходит генерация аудиодорожки. Результат полученной генерации можно увидеть внизу рабочего поля. Есть возможность проиграть аудиодорожку и скачать её в формате mp3.

Для упражнения первого формата на понимание основного содержания процесс генерации повторяется шесть раз: получается шесть аудиодорожек. Дополнительно генерируется аудиодорожка с инструктирующими фразами: «Speaker A», «Speaker B», и т. д., а также задание «You will hear 6 statements...» (рис. 7). В итоге должно получиться семь аудиофайлов.

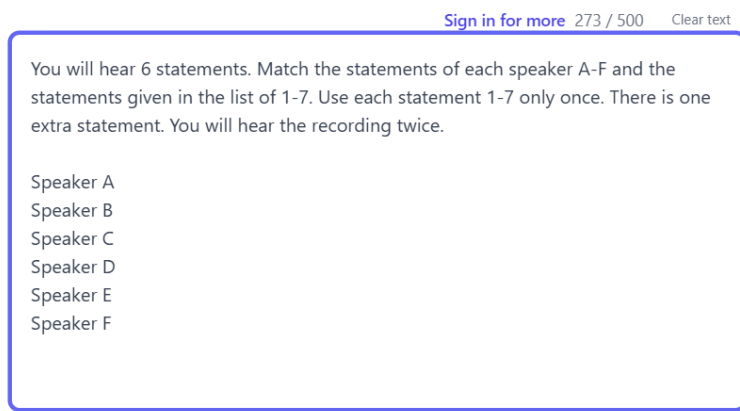


Рис. 7. Генерация аудиодорожки с инструктирующими фразами и заданием

Для упражнения второго формата на понимание запрашиваемой информации необходимо озвучить аудиоскрипт монолога, полученный на рисунке 3. Текст мысленно делится на несколько частей по 500 символов каждая. Процесс генерации повторяется несколько раз, пока текст аудиоскрипта монолога полностью не будет озвучен. В итоге получается несколько аудиофайлов-частей озвученного монолога.

III. Синтез единого аудиофайла в Audacity.

В качестве примера рассмотрим технологию синтеза полученных файлов аудиодорожек и инструктирующих фраз для упражнения первого формата (понимание основного содержания). Приложение Audacity является общедоступным [8]. После установки необходимо создать новый проект (Файл – Новый проект), затем импортировать аудиофайлы формата mp3 (Файл – Импорт – Аудио – Выбираем название аудиодорожки).

Первый файл, который необходимо импортировать в проект – аудиодорожка с инструктирующим содержанием (рисунок 7). Данную дорожку необходимо разделить на отдельные части. С помощью воспроизведения аудиодорожки определяем, с какой секунды заканчивается задание и начинается объявление говорящих (клавиша Пробел – пуск/пауза). Далее необходимо выделить зажатием левой кнопки мыши (ЛКМ) необходимый фрагмент аудиодорожки и нажать правую кнопку мыши (ПКМ), затем «Разделить клип»: сочетание клавиш Ctrl+I. Повторяем операцию для каждого из спикеров. (рис. 8).

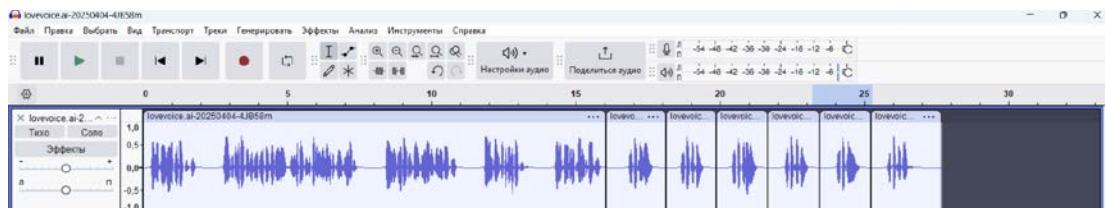


Рис. 8. Разделение аудиодорожки на части

С этого момента, начиная с последней, получившиеся части аудиодорожки можно отодвинуть друг от друга. Для этого уменьшаем масштаб (Ctrl+Колесо мыши вниз) и, зажимая ЛКМ, передвигаем части поочерёдно. В полученные свободные места необходимо будет импортировать аудиодорожки с высказываниями говорящих (рис. 9).

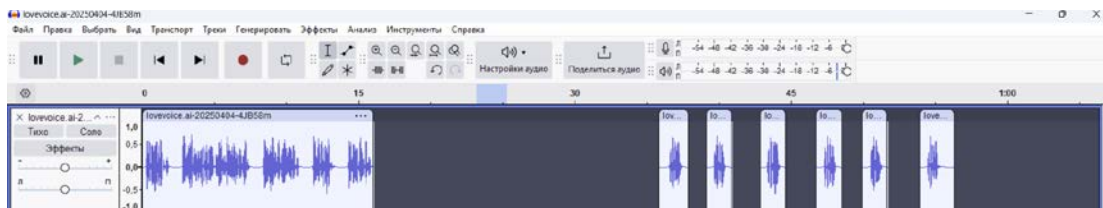


Рис. 9. Подготовленный шаблон аудиофайла

Далее импортируем аудиодорожку с первым спикером: она появляется ниже второй строкой. Очевидно, что импортируемая аудиодорожка оказалась длиннее, чем первое свободное место (рис. 10).

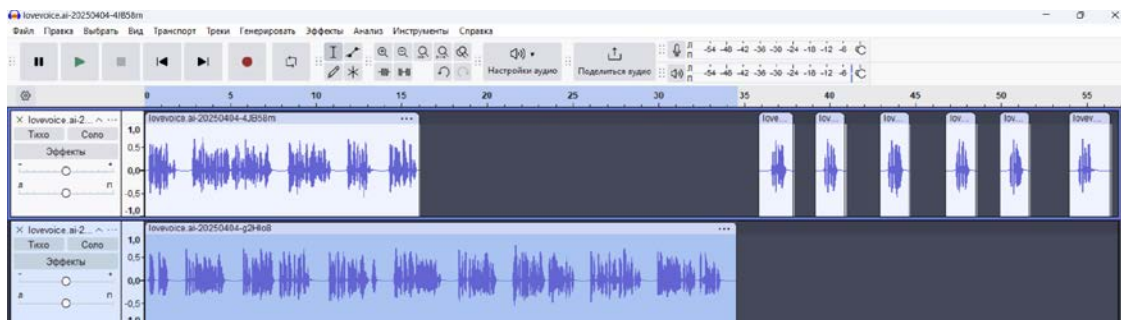


Рис. 10. Импортированная аудиодорожка длиннее, чем свободное место

Необходимо освободить для аудиодорожки первого спикера больше места с помощью перемещения остальных фрагментов вправо. Далее выделяем импортированную аудиодорожку во второй строке и копируем её (Ctrl+C). Нажимаем на начало свободного места в первой строке и вставляем из буфера обмена (Ctrl+V) скопированный фрагмент. Вторую строку удаляем нажатием на значок крестика в левом верхнем углу. Повторяем процесс с другими аудиодорожками. При этом между фрагментами оставляем небольшие переходы-паузы (рис. 11).

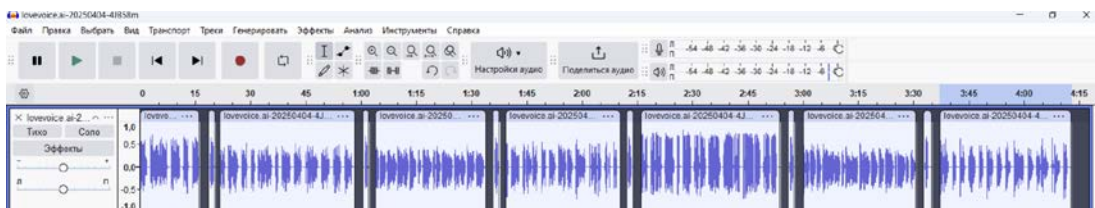


Рис. 11. Результат импорта и организации порядка аудиодорожек

Необходимо нормализовать громкость всех аудиодорожек. Выделяем все фрагменты (Ctrl+A), далее Эффекты – Громкость и компрессия – Нормализация громкости – Применить (оставляем стандартные значения нормализации).

Последним шагом экспортируем полученный аудиофайл: Файл – Экспорт аудио – Экспорт.

IV. Подготовка задания и корпуса упражнения.

На данном этапе конструируется внешний вид упражнения: формулируется задание и корпус. К примеру, на рисунке 12 представлено упражнение первого формата.

Task 1

You will hear 6 statements. Match the statements of each speaker A-F and the statements given in the list of 1-7. Use each statement 1-7 only once. There is one extra statement. You will hear the recording twice.

1. The speaker warns about countries fighting over moon resources instead of focusing on peace.
2. The speaker thinks the Chinese moon landing is amazing for space exploration and believes the risks are worth future discoveries.
3. The speaker loves the mission's tech and thinks it could inspire inventions like GPS or solar panels.
4. The speaker compares the landing to historical space races and hopes for global cooperation this time.
5. The speaker believes the money should fund schools or hospitals instead of risky space projects.
6. The speaker fears rockets might create more space junk and harm the environment.
7. The speaker criticizes the rocket's structure for being too complicated to understand.

Speaker	A	B	C	D	E	F
Statement						

Рис. 12. Внешний вид упражнения на понимание основного содержания

Таким образом, триада инструментов DeepSeek-Lovevoice-Audacity является современным эффективным средством проектирования упражнений для иноязычного аудирования. Возможность дифференциации содержания обучения аудированию в различных неязыковых профилях на ступени среднего общего образования делает данную триаду инструментов ещё более актуальной. Среди других преимуществ следует подчеркнуть возможность более детального, чем при традиционном обучении, учёта учителем интересов и потребностей старшеклассников различных профилей обучения и расширение базы учебных материалов дисциплины «Иностранный язык».

Список литературы

1. Сысоев П.В. Дидактические свойства и методические функции нейросетей / П.В. Сысоев // Перспективы науки и образования. – 2024. – №6 (72). – С. 672–690. – DOI 10.32744/pse.2024.6.42. – EDN GGNVFW
2. Колядко С.В. Цифровая компетенция будущего учителя иностранного языка в области использования технологий искусственного интеллекта: содержательный аспект / С.В. Колядко, Л.Г. Мартыненко, Ю.Н. Глухова // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – №504. – С. 164–174. DOI 10.17223/15617793/504/18. EDN OSPLSF
3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Приказ Минобрнауки РФ от 18.07.2002 №2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования». – М., 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.ru/documents/view/14667/> (дата обращения: 02.04.2025).
4. Сысоев П.В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. №1. – С. 66–67. DOI 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72. EDN PXGZTJ
5. Реализация профильного обучения технологической (инженерной) направленности на уровне среднего общего образования: методические рекомендации / Т.Ю. Ломакина, Н.В. Васильченко, А.Ю. Пентин [и др.]. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2024. – 55 с.
6. DeepSeek: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.deepseek.com/> (дата обращения: 02.04.2025).
7. Lovevoice AI Voice Generator | Transform Text to Speech (TTS) Online: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lovevoice.ai/> (дата обращения: 02.04.2025).
8. Audacity ® | Downloads: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.audacityteam.org/download/> (дата обращения: 02.04.2025).

Ильичева Виктория Андреевна
студентка

Чичигина Наталья Евгеньевна
студентка

Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: статья посвящена проблеме организации общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на современном этапе развития российской системы образования. Введение новых нормативных документов ставит перед педагогическими работниками серьезные задачи по созданию доступной образовательной среды для детей с ОВЗ и внесению изменений в содержание образования, что порождает и ряд вызовов, с которыми сталкивается современная система образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учащиеся, дети с ОВЗ, школа.

Термин дети с ОВЗ относится к группе лиц, чья функциональная активность ограничена из-за различных физических, умственных, сенсорных или психологических особенностей, препятствующих выполнению действий или участию в жизни общества в пределах, которые для их возрастной группы считаются стандартными [1; 2]. Данные ограничения могут манифестироваться в форме избыточных или недостаточных проявлений в поведении и деятельности по отношению к принятым нормам, имея временный или постоянный характер, и могут со временем усугубляться или, наоборот, затухать.

Согласно исследованиям Т.В. Егоровой, дети с ОВЗ – это категория несовершеннолетних, для которых из-за состояния здоровья необходимы специализированные подходы в обучении и воспитании для успешного освоения ими учебных программ [1].

Организация образования детей с ОВЗ является одной из узловых тем, находящихся в центре пристального внимания со стороны всего научного сообщества. Решение о внедрении инклюзивного образования в России было принято в 2016 году. Оно натолкнулось на ряд нерешенных вопросов и вызовов, связанных с практикой внедрения инклюзивного образования в общеобразовательную школу.

Создание инклюзивной образовательной системы в учебных заведениях является ключевой задачей, направленной на удовлетворение потребностей каждого учащегося. Инклюзивное образование подразумевает разработку образовательной системы, доступной для всех детей, включая тех, кто сталкивается с физическими, умственными или любыми другими типами ограничений. Это подразумевает под собой создание условий, в которых учитываются как индивидуальные особенности, так и нужды каждого ребенка, его специфические способы восприятия информации и общения, что способствует более успешной их интеграции и обучению. Для этого система образования должна быть максимально адаптивной и обладать гибкостью для поддержки и реализации образовательных потребностей учащихся различных категорий. Инклюзивное образование предусматривает глубокое включение детей в адаптированную образовательную и социальную среду, где они получают поддержку от специалистов и учителей, что ведет к значительным положительным трансформациям как в педагогической, так и в социальной сфере. Эти изменения влекут за собой переосмысление и перестройку образовательной и социально-воспитательной работы, создание подходящих условий для обучения и развития, готовности всех участников процесса к профессиональному и личностному росту в интересах всех детей.

К вызовам в обучении детей со специальными образовательными потребностями (СОП) относятся.

1. Ограниченный доступ к образовательным материалам. Многие учебные заведения не полностью адаптированы для удовлетворения образовательных требований учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП). В частности, нехватка специализированных учебных пособий и адаптивных технологических решений может серьезно влиять на эффективность всего учебного процесса.

2. Недостаток персонализации. В большинстве случаев, образовательные системы склонны придерживаться унифицированных учебных планов, игнорируя уникальные особенности и нужды каждого ученика. Для эффективного обучения учащихся с ООП необходимо создание адаптированных образовательных программ, ориентированных на их индивидуальный запрос.

3. Социальная изоляция влияет на детей с особыми образовательными потребностями, так как они сталкиваются с препятствиями из-за своих особенностей развития. Недостаток адаптированных сред и программ делает сложным их интеграцию и взаимодействие в социальном контексте.

4. Недостаточная финансовая и ресурсная поддержка. Для качественного образовательного процесса детей с ООП необходимы дополнительные ресурсы, адаптированное оборудование и специализированные учебные материалы. Во многих случаях образовательные учреждения сталкиваются с

проблемой нехватки финансирования для создания адекватных условий, что сдерживает развитие инклюзивного образования для детей с ОВЗ.

5. Неполная квалификация учителей. Преподаватели, без опыта работы с детьми, имеющими здоровьесберегающие потребности, зачастую не обладают должным уровнем развития необходимых компетенций, не владеют в полной мере инструментарием и подходами, так необходимыми для реализации адаптированного обучения.

6. Пробел в законодательной регуляции приводит к отсутствию чётких параметров для определения обучающихся с ООП в классе, продолжительности их нахождения в учебной среде, объёма и механизма выделения средств на оплату труда команды инклюзивного образования, профиля необходимых профессионалов, а также норм предоставления здравоохранительных услуг с учётом индивидуальных особенностей и здоровья учащихся.

7. Отношение родителей к инклюзии в школах. Некоторые родители здоровых детей выражают сомнения относительно присутствия в их классах учащихся с ООП, опасаясь, что это может отразиться на обучении и развитии их детей.

Таким образом, для успешного внедрения инклюзивного обучения важно не только адаптировать и реконструировать архитектуру образовательных учреждений, делая их доступными для всех категорий учащихся, но и кардинально пересмотреть основные подходы к оказанию образовательных услуг, адаптируя их под специфические потребности всех детей, в том числе и детей с ОВЗ. Такая стратегия позволит обеспечить интеграцию учащихся с ОВЗ в полноценную социальную и учебную общность, начиная с раннего возраста, и позволит им получать образование в общеобразовательных заведениях вблизи их дома.

Список литературы

1. Долгушина Е.М. Инклюзивное образование: создание адаптивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.М. Долгушина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – №4 (64). – С. 31–38. DOI 10.52772/25420291_2024_4_31. EDN PWRODY
2. Шевелева Д.Е. Педагогические условия инклюзивного образования: ассистивные технологии для детей с ограниченными возможностями здоровья / Д.Е. Шевелева // Коррекционно-педагогическое образование. – 2024. – №4 (40). – С. 99–102.

Кацера Анжелика Александровна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются подходы к проблеме развития представлений о будущем. Анализируется место таких представлений в юношеской картине мира. Показано, что уровень развития будущей временной перспективы непосредственно связан с особенностями психического и социального развития личности.

Ключевые слова: картина мира, жизненные цели, жизненные ценности, представления о будущем, временная перспектива, юношеский возраст.

Введение. Анализ современных подходов к вопросу развития личности в юношеском возрасте и дальнейшей самореализации старшеклассников показал, что представления о будущем многозначно связаны со сложным процессом развития – с одной стороны обуславливая этот процесс, а с другой являясь его результатом. Эта неоднозначность связей делает проблему развития представлений о будущем актуальной для исследования.

Поэтому целью исследования было рассмотрение особенностей представлений о будущем именно в юношеском возрасте, так как по мере развития и саморазвития личности старшеклассников происходят активные изменения в картине мира.

Изложение основного материала. Теоретико-методологической основой исследования выступают работы отечественных и зарубежных ученых о картине мира, жизненных целях и планах, а также о временной ориентации и перспективе.

Картина мира (по Р. Редфильд) – это видение мироздания, характерное для того или иного народа, это представления членов общества о самих себе и о своих действиях, своей активности в мире, она изучает взгляд человека на внешний мир [5]. Специфика юношеского возраста характеризуется тем, что в картине мира доминирующее место принадлежит представлениям о будущем. Однако, формирование осознанного отношения человека к своему будущему, еще не означает успешную реализацию собственных представлений, которая зависит от множества факторов (Е.И. Головаха и А.А. Кроник). Таким образом, представления о будущем это образование, включающее в себя сложные акты построения образа «Будущее» и образа «Я-в-будущем». Для характеристики совокупности представлений человека об основных линиях и ориентирах его дальнейшего жизненного пути используются понятия «жизненные цели и планы», «ориентации» и «перспективы» [3]. Жизненные цели – основные ориентиры жизненного

пути в будущем. Жизненные планы являются средствами осуществления жизненных целей, их конкретизацией в хронологическом и содержательном аспектах, они определяют порядок действий, необходимых для реализации. С помощью этих понятий будущее может быть рассмотрено как относительно упорядоченная во времени совокупность событий, приводящих к достижению идеальных результатов, являющихся на данном этапе жизненного пути основными ориентирами деятельности человека. Хотя жизненные планы и зависят от социального содержания жизненных целей старшеклассников, это не лишает их определенной самостоятельности, которая, по мнению А.М. Гендина, проявляется в многообразии вариантов планов для достижения одной и той же цели [2].

Планируя свое будущее, намечая конкретные события – планы и цели, юноша исходит, прежде всего, из определенной иерархии ценностей, представленной в его сознании. Такая иерархия определяет жизненные приоритеты, порядок постановки и реализации целей. Избирательная направленность на эти ценности отражается в иерархии ценностных ориентаций личности. Возникают актуальные установки. Таким образом, общим результатом функционирования актуальной установки является то, что под ее воздействием в сознании и поведении молодых людей юношеского возраста формируется определенная позиция по отношению к действительности.

Для описания представлений человека о будущем, используется также понятие будущей временной перспективы. Отечественными психологами (К.А. Абульхановой, Т.Н. Березиной, В.И. Ковалевым, Е.В. Лебедевой и др.) разрабатывается понятие «временной трансперспективы», под которой понимается способность сознания соединять в настоящем прошлое и будущее и тем самым суммировать, интегрировать время своей жизни [1; 4]. Исходя из этого положения, следует различать: психологическую, личностную и жизненную перспективы как три различных явления (таблица 1).

Таблица 1

Временная трансперспектива личности

Психологическая перспектива	- предполагает сознательное мысленное предвидение будущего, его прогнозирование. У одних представления о будущем связаны с профессиональным выбором, у других с личностными притязаниями и со своими будущими достижениями, у третьих – с личными устремлениями и потребностями (дружба, любовь, семья). Эти различия обусловлены ценностными ориентациями, предпочитаемыми сферами жизни.
Личностная перспектива	- готовность к будущему в настоящем, установка на трудности в будущем, его неопределенности. Является показателем зрелости личности, потенциала ее развития, сформировавшейся способности к организации времени.
Жизненная перспектива	– совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают личности возможность для оптимального жизненного продвижения. Жизненная перспектива открывается тому, кто сам в настоящем создал систему определенных жизненных отношений, систему опор, которые обладают все возрастающей ценностью. Совокупность этих отношений и есть жизненная позиция, которая целостным образом и <i>определяет будущее личности</i>

В качестве основных параметров сформированности будущей временной перспективы принято рассматривать следующие ее характеристики (таблица 2).

Таблица 2

Параметры сформированности будущей временной перспективы

1	2
Продолжительность (экстенсивность)	- характеризует хронологический «размах» событий будущего, она свидетельствует о том, насколько далеко способен человек заглядывать в будущее. Молодые люди с продолжительной перспективой будущего способны разрабатывать более разнообразные отдаленные цели и видеть инструментальные взаимосвязи между поведением в настоящем и поставленными целями.
Реалистичность перспективы	- способность личности разделять в представлениях о будущем реальность и фантазию, концентрировать усилия на том, что имеет реальные основания для реализации в будущем.
Оптимистичность перспективы	- определяется соотношением положительных и отрицательных прогнозов относительно своего будущего, а также степенью уверенности в том, что ожидаемые события произойдут в намеченные сроки.

1	2
Согласованность	- связывает будущие события с прошлыми и настоящими, При несогласованности перспективы возникает феномен «временной некомпетентности»; она связана с низкой субъективной актуальностью событий жизни, с переживанием времени как чрезмерно растянутого.
Дифференцированность будущей временной перспективы	- степень расчлененности будущего на последовательные этапы. Выделяют два основных этапа: ближайшая и отдаленная перспектива

Заключение. Следовательно, уровень развития будущей временной перспективы – представлений о будущем старшеклассников – непосредственно связан с уровнем психического и социального развития. Это определяет степень активности личности в различных сферах его жизни, является важнейшим фактором развития и самореализации.

Список литературы

1. Абульханова К.А. Время личности и ее жизненного пути. Институт психологии Российской академии наук / К.А. Абульханова // Человек и мир. – 2017. – Т. 1. №1. – С. 165–200.
2. Гендин А.М. Предвидение и цель в развитии общества: (Философско-социологические аспекты социального прогнозирования) / А.М. Гендин. – Красноярск, 1970. – 436 с. – EDN VKYLUN
3. Головаха Е.И. Концепция психологического времени и принципы конструктивной психологии (от интроспективной реконструкции к конструированию знания) / Е.И. Головаха, А.А. Кроник // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2014. – №1. – С.112–115. – EDN WHYCDV
4. Смирнова Я.К. Подход к системе суверенизации личности: теоретико-методологический аспект / Я.К. Смирнова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2015. – №4 (40). – С. 145–157. EDN WAORND
5. Redfield R. Peasant Society and culture. An Anthropological Approach to Civilization. Chicago: The University of Chicago Press, 1956.

Кипель Андрей Сергеевич

магистр, преподаватель

УО «Барановичский государственный университет»

г. Барановичи, Республика Беларусь

ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация: статья посвящена проблеме влияния цифровых технологий на познавательные процессы студентов. Представлен результат теоретического анализа актуальных исследований. Выделены основные закономерности формирования и развития понятийного мышления у студентов в цифровую эпоху.

Ключевые слова: мышление, понятия, понятийное мышление, понятийные способности.

Цифровая эпоха открывает широкие возможности для интерактивного и индивидуализированного обучения, однако одновременно ставит перед студентами серьезный вызов. Среди основных вызовов – необходимость развития навыков работы с большими объемами информации, умения анализировать данные в условиях постоянного информационного давления и способности связывать новые знания с уже имеющимися. В этих условиях высокий уровень развития понятийного мышления приобретает особую значимость.

Онтогенетическое развитие понятийного мышления обусловлено совершенствованием процесса обобщения, который осуществляется в несколько последовательных этапов: от выделения синкретов к наглядным комплексам и понятиям (Л.С. Выготский, 1982). Если на уровне «мышления синкретами» можно говорить о формировании связи между переживаниями в отношении предметов, то на уровне «мышления комплексами» ребенок способен выстраивать наглядные связи уже между предметами. В последствии эти связи углубляются за счет выделения частных и общих признаков, что приводит к формированию понятий. Между понятиями так же устанавливаются связи, однако их характер имеет внутреннюю детерминацию, построенную на логике, которая в свою очередь опосредуется через культурный образ – знак [5]. Исходя из этого, формирование понятийного мышления представляет собой не самостоятельный процесс, который возможен только в специально организованных образовательных условиях (Л.С. Выготский, 1982).

Преобладание интерактивных и мультимедийных элементов в цифровой среде создаёт новые условия взаимодействия с информацией. Визуальные образы, составляющие основу «цифрового языка», оказывают существенное влияние на формирование и развитие мышления. Однако характер этого влияния на сегодняшний день остаётся неоднозначным.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выявить следующие тенденции в формировании и развитии понятийного мышления студентов в цифровую эпоху:

1. Изменение происходящие на уровне мозговых структур, ответственных за формирование понятий. Переход от одной стадии развития мышления к другой обусловлен биологическими (Ж. Пиаже) и социальными (Л.С. Выготский) факторами. Биологическая детерминация связана с процессом созревания мозговых структур. Известно, что за формирование понятий отвечает медиальные и базальные отделы лобных долей мозга [1].

В своих исследованиях Г. Смолл подчеркивает, что легкий доступ к дофамину, вырабатываемому при использовании гаджетов, приводит к тому, что нейронный связи лобных долей мозга подвергаются качественным и количественным изменениям [2]. Эти изменения носят тотальный характер и приводят к когнитивному инфантилизму: снижению умственных способностей и отсутствию социальных навыков [2, с. 31].

Дальнейшие исследования в этой области показывают, что постоянное использование гаджетов может влиять на способность к концентрации внимания, память и другие когнитивные функции (Е.И. Медведская, 2023; Е.В. Белов, Ю.А. Дутко, 2020; И.С. Лучинкина, 2022; А.В. Голубцова, Е.К. Булыго, 2022 и др.). Это связано с тем, что мозг привыкает к бесконечному потоку информации и стимулов, что может привести к утрате возможности глубокого анализа и осмысления информации [2].

2. Снижение роли понятийного мышления в психической жизни студентов. В условиях обилия визуальных стимулов студенты всё чаще полагаются на образы и интуицию, а не на осмысление информации. Это приводит к тому, что понятийное мышление, формирующееся на основании логики и абстрактных категорий, уступает место упрощенному восприятию мира (Bagt, 2015).

В исследованиях Е.И. Медведской, сосредоточенном на анализе ошибок, допущенных студентами и взрослыми в ходе выделения существенных признаков в содержании понятий, было установлено, что студенты и взрослые, активные интернет-пользователи, при объяснении своих ответов часто ссылаются на личный чувственный опыт, а не на логически обоснованные суждения [3]. Такой результат может указывать на преобладание образного или интуитивного мышления в психической жизни студентов.

Переход от понятийного мышления к образному имеет как положительные, так и отрицательные последствия. С одной стороны, интуитивное мышление способствует адаптации к быстро меняющимся условиям. С другой стороны, оно снижает глубину анализа и затрудняет формирование целостного мировоззрения.

3. Снижение уровня развития понятийных способностей. Под понятийными способностями принято понимать психические свойства, которые лежат в основе формирования семантических сетей, категорий и порождения новых ментальных содержаний [5, с. 32]. В своих трудах М.А. Холодная говорит о трех видах понятийных способностей: семантические; категориальные и концептуальные [4]. Лица с высоким уровнем развития понятийных способностей характеризуются более выраженной направленностью на концептуализацию происходящих явлений. В условиях познавательной деятельности они способны осуществлять вариативную категоризацию объектов (событий, ситуаций) в рамках различных уровней обобщения. При этом их деятельность направлена на выявление латентных признаков и закономерностей, что позволяет генерировать новые ментальные содержания как в результате произвольного, так и непроизвольного контроля процесса переработки информации [4, с. 118].

Сниженный уровень развития понятийных способностей может выражаться в сложности при работе с текстами, требующими глубокого понимания и анализа, или при решении задач, требующих применения логических правил и закономерностей.

В масштабном исследовании, направленном на выявление особенностей смыслового чтения у студентов было установлено, что молодые люди имеют сложности в работе с содержанием текстовой информации [6]. Несмотря на свой формально высокий когнитивный статус молодые люди испытывали трудности:

в осуществлении метакогнитивного контроля над психическими процессам и последующие трудности в восприятии культурного кода, что соответствует низкому уровню развития семантических способностей;

в выделении ключевого и второстепенного смысла текста (низкий уровень категориальных способностей);

в переформулировании ключевых положений прочитанного без потери его смыслового содержания (низкий уровень концептуальных способностей) [6].

Автор объясняет полученные результаты в том числе влиянием цифровой среды на опыт взаимодействия молодых людей с текстом. Предполагается, что восприятие текст с цифровых носителей создает дополнительное напряжение, которое не позволяет пользователям цифровых технологий углубляться в содержание прочитанного, что сказывается на развитии понятийного мышления (Ackerman R., Goldsmith M., 2011; Clump M.A., Bauer H., Bradley C., 2004).

Таким образом, закономерности формирования и развития понятийного мышления в цифровую эпоху демонстрируют негативную тенденцию. Студенты все чаще становятся зависимыми от технологий, что приводит к поверхностному восприятию информации и снижению способности анализировать сложные теории.

Развивая понятийное мышление студентов, необходимо акцентировать внимание на методах и формах, которые способствуют активному осмыслению информации, формированию аналитических и творческих навыков, что позволит им успешно адаптироваться к вызовам цифровой эпохи и в дальнейшем применять полученные знания на практике.

Список литературы

1. Баранская Л.Т. Нейропсихология: учебное пособие / Л.Т. Баранская. – Екатеринбург: УГМУ, 2020. – 115 с.
2. Смолл Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернет / Г. Смолл, Г. Ворган; пер. с англ. – М.: КоЛибри, 2011. – 332 с.
3. Медведская Е.И. Особенности логического мышления взрослых активных интернет-пользователей / Е.И. Медведская // Вестник БарГУ. Сер. Пед., псих., фил. науки. – 2023. – №14 (2). – С. 90–95
4. Методики диагностики понятийных способностей / М.А. Холодная, А.В. Трифонова, Н.Э. Волкова, Я.И. Сиповская // Экспериментальная психология. – 2019. – Т. 12. №3. – С. 105–118. – DOI 10.17759/exppsy.2019120308. – EDN GTYZTF
5. Холодная М.А. Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика / М.А. Холодная, Я.И. Сиповская. – М.: Институт психологии РАН, 2023. – 172 с. – DOI 10.38098/mng_23_0458. – EDN AFHUYJ
6. Щербакова О.В. Дефициты смыслового чтения у молодых взрослых: проявление несформированности понятийного мышления / О.В. Щербакова // Психологический журнал. – 2024. – Т. 45. №1. – С. 19–31. – DOI 10.31857/S0205959224010025. – EDN SMEKIX

Mammadzade Afet Jalal

PhD student

Ganja State University

Ganja, Republic of Azerbaijan

WAYS TO IMPROVE THE QUALITY OF TEACHING SPECIALIZED DISCIPLINES THROUGH AN INTERDISCIPLINARY APPROACH IN PRACTICAL PHYSICS CLASSES

Abstract: the article explores ways to enhance the quality of specialized subject teaching through an interdisciplinary approach in experimental physics education. It discusses the history and application of interdisciplinary teaching, as well as the philosophical meaning of the terms «inter» and «disciplinary.» The article explains the philosophical foundations and characteristics of the interdisciplinary approach, compares its similarities and differences with the integrated approach to subjects, and discusses the various forms of interdisciplinary approaches and their application in different fields.

Keywords: physics education, experimental session, interdisciplinary approach, forms of interdisciplinary approach.

Мамедзаде Афет Джалал гызы

диссертант

Гянджинский государственный университет

г. Гянджа, Республика Азербайджан

ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ ФИЗИКИ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ ЧЕРЕЗ ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются способы повышения качества преподавания специализированных дисциплин через междисциплинарный подход в экспериментальном обучении физике. Обсуждаются история и применение междисциплинарного обучения, а также философское значение терминов «интер» и «дисциплина». Автором объясняются философские основы и особенности междисциплинарного подхода, проводятся сравнительные анализы его сходств и различий с интегрированным подходом к дисциплинам, а также обсуждаются различные формы междисциплинарного подхода и их применение в различных областях.

Ключевые слова: преподавание физики, практическое занятие, междисциплинарный подход, формы междисциплинарного подхода.

The interdisciplinary approach is one of the most commonly used teaching and research methods nowadays. An interdisciplinary approach is the principle of combining knowledge, methods, and points of view from

different scientific fields and studying a problem, topic, or research in a broader and more complex context. Nowadays, more interdisciplinary approaches are used to better understand problems, find new solutions, and promote innovation. Julie Thompson Klein, who has worked at academic institutions such as the Universities of Michigan and Wayne, is one of the leading educational theorists, especially in the field of interdisciplinary research. In his opinion, «Interdisciplinarity has become the motto of change in the 21st century» [1].

This approach not only allows for a more complete and in-depth understanding, overcoming the boundaries between different fields, but also allows you to combine different points of view, making modern methods of research and education more effective and efficient. This method contributes to the development of society by strengthening cooperation in the fields of science, education and the social sphere in order to more effectively solve the complex problems of modern society. Synonyms for the word «interdisciplinary» can include «multidisciplinary», «broad», or «diverse» for those who cover multiple areas of academic research. These alternatives highlight the breadth of their research interests and their ability to contribute to knowledge in various fields. «There are different types of interdisciplinarity: multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary».

An interdisciplinary approach is a methodology aimed at achieving a broader and more comprehensive understanding through the use of multiple scientific and academic fields. The main ideas of this approach are as follows:

- An interdisciplinary approach allows for a broader understanding of a topic or process by combining ideas, theories, and methods from different fields. For example, in research training, you can collect information from different fields and gain a comprehensive understanding of the topic using different points of view.

- An interdisciplinary approach encourages collaboration and knowledge sharing between different fields. This approach makes it possible to understand and solve complex problems in a broader context, combining scientific knowledge from several fields, rather than just knowledge from one field.

- This approach helps to evaluate a problem or topic from different perspectives, find new solutions, and expand scientific knowledge. Deeper analysis is carried out by combining several scientific methods and knowledge.

- It is the most interdisciplinary field, combining many disciplines such as physics, chemistry, biology, mathematics and computer science. Physics combines knowledge and approaches from various fields in research aimed at understanding natural phenomena. An interdisciplinary approach to physics teaching ensures that students study the material from a broad perspective, develop analytical thinking skills, and apply effective approaches to solving real-world problems. This approach creates a more inclusive and effective learning environment that meets the requirements of modern education. There are several forms of this approach:

1. The project approach

Through projects combining physics, chemistry, biology, engineering, and social sciences, students apply knowledge from different fields to solve a problem. For example, a project related to energy production may combine the principles of physics, engineering, and ecology.

Students develop interdisciplinary thinking by developing projects related to real-world issues such as environmental and energy production issues.

Projects provide students with the opportunity to creatively consider a problem from different perspectives and present new approaches.

2. Experiments and practices

Practical application: Laboratory work and experiments are conducted to learn how physical principles are applied in real life. Students study physical laws through real-world experiments.

Interdisciplinary experiments: collaborative physics and chemistry experiments such as the physical effects of chemical reactions or ecosystem research with biology.

Analytical thinking: Students develop the skills to draw conclusions by collecting and analyzing data.

3. Seminars and discussions

Expert participation: Seminars with experts in physics and other sciences help students understand different scientific points of view.

Exchange of ideas: Discussions among students develop their analytical thinking and critical assessment skills.

Research development: Seminars provide a platform for discussing the results of various scientific studies.

1. Interdisciplinary courses.

Courses combining disciplines such as physics, chemistry, biology, and engineering provide students with the opportunity to explore a topic from different scientific perspectives.

These courses develop an interdisciplinary approach by discussing specific issues.

2. Simulations and modeling.

Students study connections with other sciences (for example, economics and ecology) by modeling physical systems.

Computer modeling demonstrates the application of physical principles in other fields (for example, in climate models).

An interdisciplinary approach to teaching physics allows students to better prepare for solving real-world problems by developing analytical thinking, collaborative and creative skills. This approach provides a methodological approach that meets the requirements of a modern learning system. The sequence of an interdisciplinary approach in the form of a project can be implemented in the following stages: topic selection, research planning, project implementation, results analysis, presentation preparation, presentation implementation, evaluation and comprehension, dissemination of results [2].

An interdisciplinary approach is applied in the education system by connecting and integrating different disciplines. For example, co-teaching subjects such as history, geography, and economics (such as those related to Azerbaijan) creates conditions for students to develop a broader and deeper worldview. This approach helps students develop various skills such as analytical thinking, creativity, and problem-solving abilities.

The interdisciplinary approach is the result of a natural need resulting from the unification of various fields, and is of great importance in education, science, the business world, and other areas of society. This approach encourages creativity and innovation by solving complex problems.

References

1. Klein J.T. Creating Interdisciplinary Campus Cultures: A Model for Strength and Sustainability. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
2. Marcus T. Introduction to Interactive Studios. Kendall Hunt Publishing Company, 2021. 277 p.

Машавец Лариса Михайловна
педагог-психолог

Новикова Ольга Анатольевна
методист

ГКПОУ КК «Армавирский индустриальный техникум для инвалидов»
г. Армавир, Краснодарский край

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К УЧАСТИЮ В ЧЕМПИОНАТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА – «АБИЛИМПИКС»

Аннотация: в статье освещаются вопросы психолого-педагогического сопровождения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в процессе их подготовки к участию в «Абилимпикс». Дается определение понятия «самоценности личности» и роли этого личностного образования в профессиональном становлении обучающихся. Рассматриваются возможности мобилизации внутренних ресурсов и пополнения самооценности личности обучающихся средствами чемпионата профессионального мастерства.

Ключевые слова: «Абилимпикс», чемпионат профессионального мастерства, самооценность личности, способы пополнения самооценности личности.

Вопросы профессиональной подготовки обучающихся инвалидов, лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), повышения их квалификации, саморазвития, успешности, результативности, построения их карьеры являются чрезвычайно актуальными для педагогов, работающими с этой самой уязвимой частью населения. В условиях конкурентной жизнедеятельности необходимо предвидеть заранее все будущие риски личностного и профессионального самоопределения, самобытности и индивидуальности обучающихся, поэтому лицам с инвалидностью и ОВЗ важно участвовать в профессиональных конкурсах, и, в частности, в чемпионате «Абилимпикс» еще на ранних этапах вхождения в профессию. «Абилимпикс» – это международное движение для людей с ограниченными возможностями здоровья, которое зародилось в Японии в 1971 году. Тогда и был проведен первый чемпионат среди работающих мастеров, имеющих инвалидность. В Россию движение «Абилимпикс» пришло в 2014 году. В регионах Российской Федерации конкурс начали проводить с 2015 года. Движение «Абилимпикс» в мире и сегодня помогает людям с инвалидностью зарекомендовать себя и снизить уровень безработицы и невостребованности молодых инвалидов на рынке труда.

Студенты и слушатели Армавирского индустриального техникума с 2017 года ежегодно принимают участие в чемпионатах профессионального мастерства «Абилимпикс» не только регионального, но и национального уровней, а это для обучающихся принятие вызова равных возможностей. Процесс

включения в соревновательную деятельность «Абилимпикса» является удивительным, счастливым моментом развития коммуникативных качеств юношей и девушек, расширения у них круга профессиональных умений по выбранной профессии, проектирования ими своей деятельности, формирования системных действий в различных профессиональных ситуациях, совершенствования профессионального мышления и навыков самостоятельной работы. Система внешних ценностей, сформированных у обучающихся путем творческого взаимодействия, переходит во внутреннюю позицию: юноши и девушки начинают нести за свои решения и поступки ответственность. В то же время участие в чемпионате «Абилимпикс» создает совокупность условий для пополнения самооценности личности обучающихся.

Под самооценностью личности понимается эмоционально-когнитивное состояние человека, испытывающего радость от отношения к самому себе, своим мыслям, чувствам и переживаниям [2–4]. Самоценность личности – это сплав знаний, чувств, переживаний о себе самом; это то, что дает ощущение радости от самих себя, это хорошее настроение, уверенность в себе и своих действиях, это желание быть нужным и полезным другим людям [1]. Язык самооценности не умолкает никогда: иногда он слышен громче, иногда – тише. Особенно проникновенен он, когда человек находится наедине с собой. Самоценность – полное принятие себя, ощущение внутренней гармонии, цельности, это умение справляться со стрессовыми ситуациями. Это понятие часто путают с самооценкой, но разница велика. В отличие от самооценки, самооценность не может измениться от брошенного вскользь слова или замечания, не зависит от сферы деятельности, внешнего вида, веса или здоровья. К сожалению, хронические, инвалидизирующие заболевания, физические и косметические дефекты, искажения эмоциональной сферы, депривационный опыт, нарушение идентификации накладывают на личность инвалидов и лиц с ОВЗ отпечаток низкой самооценности, смыслоуtratности. Все это искажает возможности и способности обучающихся, закрывая перспективы их личностного развития и профессионального роста. Это приводит к неврозам, или непринятию себя. А.С. Спиваковская отмечает, что если у человека в детстве и юности не было опыта принятия себя окружающими, ощущения своей нужности и важности, то во взрослом возрасте он будет поддерживать картину мира, в которой его ценность мала [1]. Бессознательно личность будет игнорировать похвалу и комплименты в свой адрес.

Вместе с тем, мотивирование к участию в чемпионате «Абилимпикс», сам процесс подготовки к нему открывает для обучающихся собственную высокую ценность, желание «быть лучше», «быть не хуже», «я смогу как они и даже лучше». Чем выше заинтересованность обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в профессиональном конкурсе, тем легче им на этапе подготовки.

Включение в работу с полной отдачей благотворно влияет на эмоциональный настрой, позволяет получать удовольствие от самого процесса подготовки. Самоценность нельзя «повысить». Ее можно только ощутить. Просто у многих людей и, в частности, у лиц с ОВЗ, тот орган, который отвечает за ощущение самооценности, заморожен. Вот его и надо оживить в процессе подготовки.

Психолого-педагогическое сопровождение в период подготовки к конкурсу профессионального мастерства включает в себя:

- психодиагностику профессионально значимых качеств у участников чемпионата. В этой работе мы используем возможности АППДК (аппаратно-программный психодиагностический комплекс) «Мультипсихометр»;

- психологическое и методическое индивидуальное консультирование участников «Абилимпикс»;
- психологически ориентированные индивидуальные и групповые занятия (тренинги) по комплексной программе сопровождения по плану адаптированной профессиональной образовательной программы.

В период подготовки к чемпионату «Абилимпикс» студенты и слушатели испытывают двойную нагрузку. Им необходимо наравне со всеми осваивать учебную программу и параллельно заниматься с педагогами-наставниками. Такой ритм отражается на эмоциональном состоянии. Периоды уверенности в профессиональном успехе могут сменяться сомнениями – в этих случаях помогает экспресс-диагностика эмоциональных состояний и психологическая поддержка. Для снижения напряженности психологи, педагоги-наставники после поэтапного разъяснения заданий используют следующие способы:

- акцентирование внимания на хороших результатах;
- ориентирование на позитивный исход выполнения задания;
- игнорирование незначительных поведенческих нарушений;
- мотивирование обучающихся на большое количество повторений (тренировок);
- применение методов, учитывающих динамику и уровень работоспособности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, разумное чередование труда и отдыха.

В процессе подготовки, в результате психологического просвещения, психопрофилактических бесед, индивидуальных консультаций участники чемпионата понимают: чем полнее самооценность человека, тем более полной жизнью он живет, он становится «сильно живущим»: «вбирает в себя весь мир», в том числе, мир других людей. Такой человек открыт для творчества: живет не только во имя творческого результата, но и ради творческого процесса. Никому не завидует (завидуют обычно результату; случается редко, чтобы кто-то завидовал тяжелому труду, бессонным ночам или изнурительным

тренировкам). Оценки других людей для такого человека важны, но он, прежде всего, прислушивается к своим оценкам. Иначе говоря, оценки других не являются для него главным регулятором его поведения – у него самого внутри есть точное чувство правды, истинности о себе. В любом случае у человека с наполненной самооценностью во всем чувствуется высокая жизненность, мобильность, активность. Высокий уровень самооценности – это постоянная работа над собой, это большой труд, и он внешне кому-то может быть не заметен. Результат этого труда прекрасен – человека с наполненной самооценностью нельзя не уважать. Самоценность – это настоящий престиж, а не просто его признаки.

Самая главная награда, которую может дать участие в чемпионате «Абилимпикс» – это возможность для юношей и девушек почувствовать свою успешность, продемонстрировать обществу свои достижения в профессии, чтобы дальше уверенно в любых обстоятельствах добиваться жизненного и профессионального успеха. Анализ эффективности работы по психологической поддержке самооценности личности показывает, что обучающиеся инвалиды учатся быть толерантными к невзгодам, учатся осознавать свою самооценку и не бояться своей беспомощности. У них формируется умение «вписываться» в жизнь со своими инвалидизирующими и прочими обстоятельствами.

Список литературы

1. Спиваковская А.С. В поисках радости / А.С. Спиваковская // Крестьянка. – 1997. – №1–11.
2. Спиваковская А.С. Психотерапия детских неврозов / А.С. Спиваковская // Психотерапия: игра, детство, семья. – Т. 2. – М.: Апрель Пресс; Эксмо-Пресс, 2000.
3. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М.: Педагогика-пресс, 1992.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс; Универс, 1994.

Мисюренько Мария Руслановна
студентка

Научный руководитель
Моисеева Ольга Юрьевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского»
г. Владивосток, Приморский край

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПРОФЕССИИ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования представления о профессии у будущих психологов. Актуальность данного исследования заключается в том, что представление о профессии имеет большое значение в процессе профессионализации студентов, обретения ими собственной профессиональной идентичности.

В результате исследования было установлено, что представления о профессии формируют систему убеждений, на основе которой специалист выстраивает свою практическую деятельность и определяет индивидуальный стиль работы. Эти представления интегрированы в более широкий обзор мира профессий, который включает в себя систему профессиональных личностных значений и самовосприятия как будущего профессионала. Неупорядоченное развитие профессиональных представлений может привести к формированию узких и искаженных моделей будущей профессии, что негативно скажется на профессиональном становлении.

Ключевые слова: представление, профессия, психология, студенты-психологи.

Практическая значимость нашей работы заключается в том, чтобы выявить профессиональные представления студентов психологов. Формирование профессиональной пригодности специалиста в области психологии требует развития комплекса ключевых качеств личности, таких как устойчивая профессиональная направленность, глубокие общетеоретические и специализированные знания, а также навыки и умения, необходимые для эффективной практики. Реальное освоение профессии должно приводить к изменению этих представлений, способствуя осознанию нравственных и общественно значимых аспектов, а также специфических и технических сторон профессии. В результате этого процесса происходит переход от романтического восприятия специальности к более реалистичной оценке, что является важным шагом на пути к успешной профессиональной деятельности.

Цель заключается в том, чтобы исследовать представление о профессии у будущих психологов.

В нашей работе использовались такие методы и методики, как проективный метод: словесные ассоциации К.Г. Юнга; Метод качественно – количественного анализа обработки данных: контент – анализ; Методика «Специализированный семантический дифференциал для оценки работы, профессии и профессионала» В.П. Серкина.

В исследовании приняли участие студенты психологи МГУ имени адмирала Г.И. Невельского 1-го курса очной формы обучения, в количестве 49 человек.

Результаты «Специализированный семантический дифференциал для оценки работы, профессии и профессионала» В.П. Серкина.

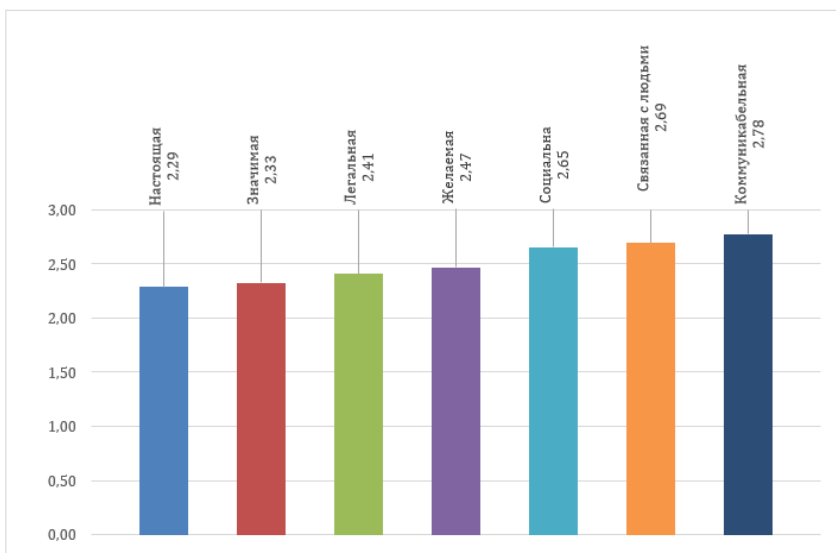


Рис. 1. Групповой семантический универсалий оценки представления о работе будущих психологов (правый диапазон размаха)

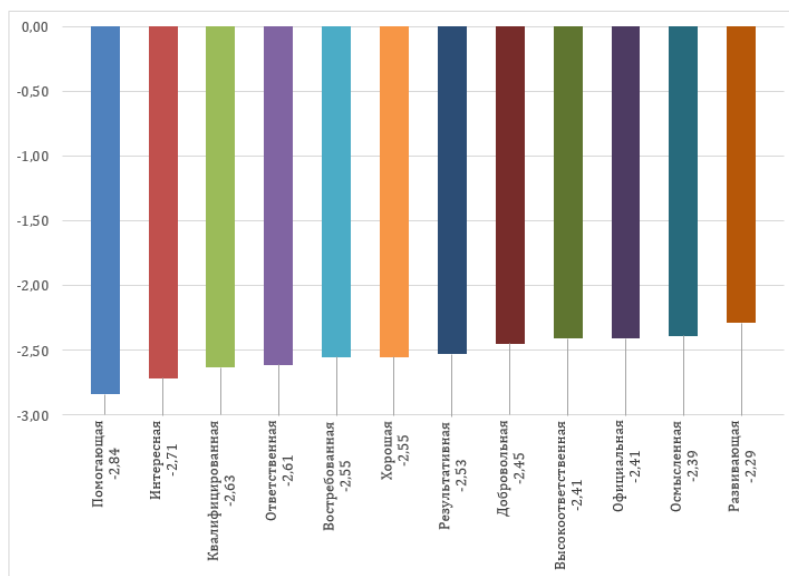


Рис. 2. Групповой семантический универсалий оценки представления о работе будущих психологов (левый диапазон размаха)

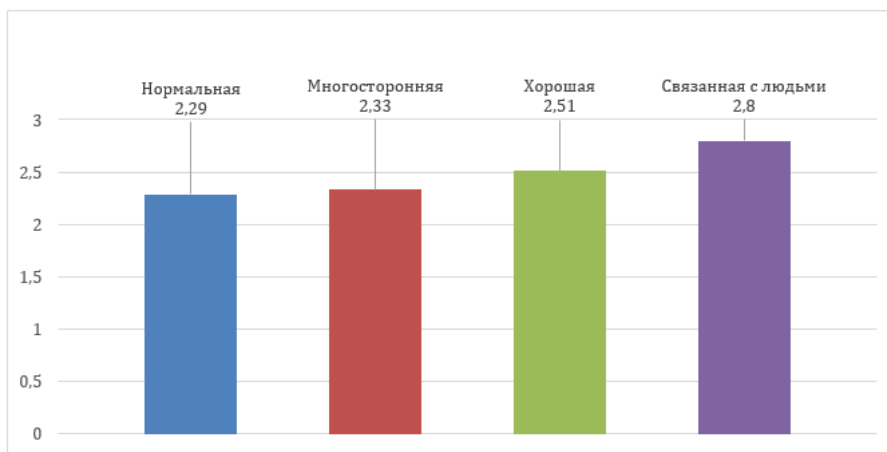


Рис. 3. Групповой семантический универсалий оценки представления о профессии будущих психологов (правый диапазон размаха)

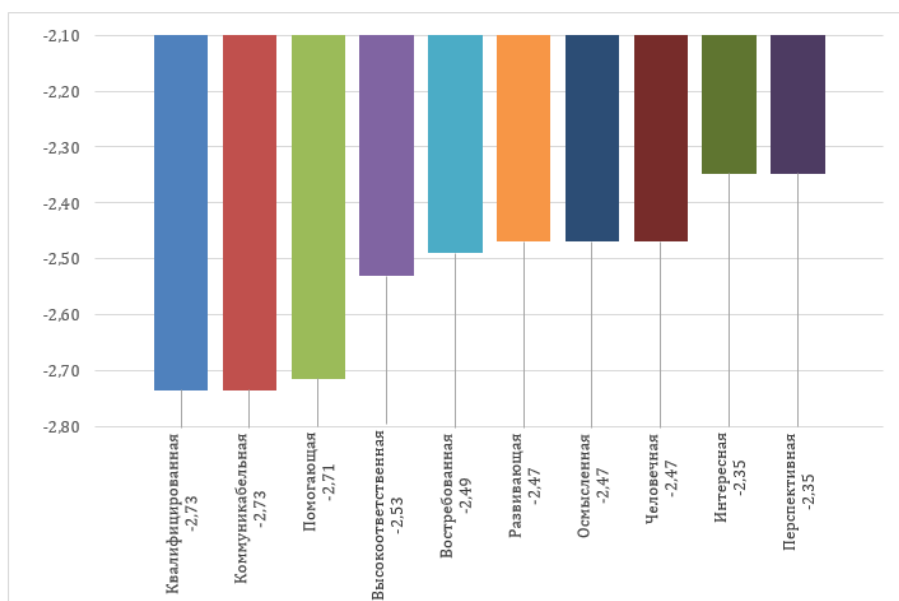


Рис. 4. Групповой семантический универсалий оценки представления о профессии будущих психологов (левый диапазон размаха)

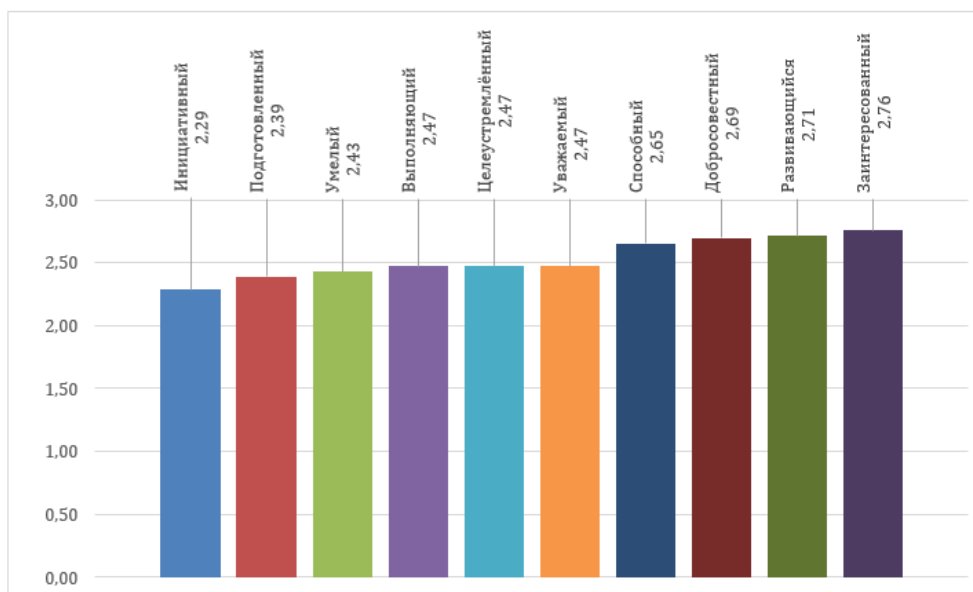


Рис. 5. Групповой семантический универсалий оценки представления о профессионале-психологе (правый диапазон размаха)

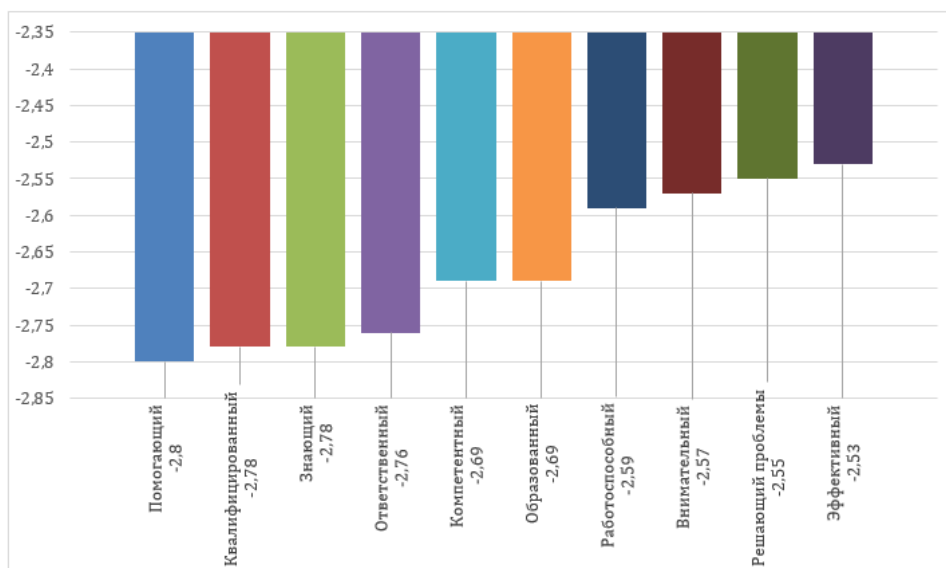


Рис. 6. Групповой семантический универсалий оценки представления о профессионале-психологе (левый диапазон размаха)

Таким образом, по методике «Специализированный семантический дифференциал для оценки работы, профессии и профессионала» В.П. Серкина, респонденты воспринимают профессию психолога как многогранное и положительное явление, обладающее высокой значимостью и ценностью в жизни людей. Профессия психолога рассматривается студентами как квалифицированная, коммуникабельная и помогающая, что подчеркивает её востребованность и развивающий характер. Также отмечают высокую ответственность, осмысленность и добровольный характер работы психолога, что делает её не только легальной, но и социально значимой.

Психолог представляется как квалифицированный специалист с глубокими знаниями, обладающий компетентностью, образованностью и работоспособностью. Важными качествами также являются внимательность и способность решать проблемы, что делает психолога эффективным и полезным профессионалом, проявляющим ум и инициативу в своей деятельности.

Далее мы делаем вывод по методу «словесных ассоциаций» К.Г. Юнга, где у респондентов преобладает поведенческий компонент представлений о профессии психолога. Такие ассоциации, например: помочь другим, умение слушать, коммуникабельность, наблюдательность. Это свидетельствует о том, что студенты придают большое значение развитию навыков общения, активного слушания, эмпатии и других межличностных навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с клиентами. Эти качества являются ключевыми для успешной практики в области психологии.

Второе место по удельному весу в представлениях о профессии психолога у студентов занимает эмоциональный компонент представления. Это такие ассоциации как: понимание, поддержка, гибкость, чувство самоудовлетворения, выгорание. Это может означать, что студенты считают важным наличие эмоционального интеллекта и способности сопереживать. Эмоциональный компонент показывает, что для психолога важно понимать и разделять переживания клиентов, что способствует более глубокому пониманию их проблем.

Нельзя не заметить, что наименьший удельный вес – когнитивный компонент представления. Это скорее всего связано с тем, что представления являются динамическим образованием, которые формируются в результате абстрактного мышления и обобщения опыта, который ещё отсутствует либо его недостаточно для 1го курса в процессе освоения профессии и становлении профессионала психолога. Мы предполагаем, что в дальнейшем этот компонент будет более представлен.

Стоит также отметить, что студенты младших курсов часто имеют искаженное представление о работе психолога-практика, смешивая профессионально важные качества (ПВК) с общими качествами, присущими психологам.

Список литературы

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – Киев: Изд-во НПУ им. М.П. Драгоманова, 2008. – 300 с.
2. Донцов А.И. Профессиональные представления студентов-психологов / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 42–50.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М., 1998. – 347 с. EDN QMALNE
4. Мусалаева А.Р. Особенности формирования профессиональной направленности психологов в период вузовского: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.Р. Мусалаева. – Ставрополь: СевкавГТУ, 2004. – 25 с. EDN NMRMRN
5. Рогов Е.И. Особенности становления профессиональных представлений психологов об объекте деятельности // Профессиональные представления: теория и реальность / под ред. Е.И. Рогова. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – 160 с.
6. Шегурова В.Ю. Профессиональное самоопределение в процессе обучения. Психологические основы профессионально-технического обучения / В.Ю. Шегурова; под ред. Т.В. Кудрявцева, А.И. Сухаревой. – М.: Педагогика, 2002. – С. 84–108.

Мишин Федор Иванович

учитель

ГКОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №65»

г. Москва

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет им. Мориса Тореза»

г. Москва

DOI 10.31483/r-127529

БАРЬЕРЫ И ВОЗМОЖНОСТИ: РУССКИЙ ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы внедрения жестового языка в образовательный процесс и его влияние на развитие когнитивных способностей. Установлено, что ограничение в использовании жестового языка в школе приводит к ухудшению качества получаемого образования. Результаты анализа литературных источников и практических кейсов использования жестового языка в образовательном процессе свидетельствуют о повышении психологического комфорта глухих обучающихся, а также положительно влияют на развитие у них когнитивных способностей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, русский жестовый язык, билингвизм, двуязычие, культура глухих.

Современное общество нацелено на создание доступной среды для любой категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В первую очередь рассматривается доступность образования, учитывающего все особенности обучающихся с ОВЗ. При создании образовательных программ для каждой категории лиц с ОВЗ учитываются все интеллектуальные и сенсорные особенности восприятия информации ребенком, чтобы выстроить наиболее эффективный маршрут обучения и добиться успешной социализации и профессиональной ориентации каждого ученика [13].

Уникальной в своем роде категорией таких обучающихся являются глухие и слабослышащие ученики. Учет психофизических особенностей обучающихся с нарушениями слуха должен происходить не только с медицинской и педагогической точки зрения, но и рассматривать их социализацию. Социализация глухих происходит внутри сообщества, которое исторически сложилось с появлением естественного языка (жестового языка) и, в дальнейшем, общей историей, культурой и значимыми личностями [9]. Русский жестовый язык (РЖЯ) является естественным языком общения многих глухих и слабослышащих людей и лингвистически приравнивается к остальным естественным языкам [11]. Несмотря на логичное предположение о необходимости использования РЖЯ в образовательном процессе, на данном этапе развития сурдопедагогики в России использование жестового языка не приветствуется, а в некоторых организациях категорически запрещено.

Главной целью обучения детей с ОВЗ всегда является преодоление психофизиологических ограничений для успешного развития ребенка и социализации его в обществе. Начиная с 1806 года, при создании первой школы для глухих в городе Павловске, педагогика стремилась к изучению методов обучения глухих и слабослышащих обучающихся [1]. Вместе с тем, глухие и слабослышащие люди постепенно начали формировать сообщество, внутри которого развивался естественный язык, РЖЯ и зарождалась история, объединяющая людей друг с другом. Ведущим методом в сурдопедагогике изначально являлась «тотальная коммуникация», которая предполагала использование любых лингвистических средств для достижения понимания учебного материала и преодоления языковой депривации, задерживающей развитие высших психических функций [3].

Со временем внимание сурдопедагогов сконцентрировалось на обучении детей словесной речи, что изменило ведущий метод с «тотальной коммуникации» на «устный» или «оральный», отвергающий использование РЖЯ в образовательном процессе. Главной идеей при переходе на новый метод обучения являлось создание и погружение обучающегося в речевую среду, где ребенок вынужден воспринимать и использовать русский язык в письменной и устной форме [12]. Несмотря на исследования, устанавливающие эффективность использования жестового языка в образовательном процессе, устный метод обучения глухих до сих пор является ведущим методом в сурдопедагогике России.

Жестовый язык, являясь основным средством коммуникации для глухих, не всегда находит понимание и признание в обществе. Во многих странах мира жестовые языки начали признаваться отдельными лингвистическими единицами начиная с 60-х годов, что, конечно, влияло на выстраивание образовательного процесса. В России жестовый язык получил официальное признание как язык общения глухих лишь в 2012 году [15]. Долгий период недооценки этого языка привел к тому, что многие специалисты в области сурдопедагогики убеждены в отрицательном влиянии РЖЯ на развитие когнитивных способностей глухих обучающихся [10].

Не смотря на устоявшийся взгляд педагогов по отношению к использованию РЖЯ в образовательном процессе, в России активно проводятся экспериментальные исследования и просвещение специалистов о билингвистическом методе. Он признает использование русского языка и РЖЯ, как двух равноправных лингвистических единиц в обучении глухих [9]. Сторонники билингвизма убеждены, что отсутствие жестового языка в образовательном процессе ведет за собой не только культурный и языковой разрыв между слышащим педагогом и глухим учеником, но и препятствует эффективному формированию когнитивных способностей обучающихся.

В своей работе В.А. Любченко подчеркнула «проблемой людей с нарушением слуха являются память и внимание, а также возникают трудности со словесными понятиями из-за затрудненного развития речи» [7]. В зарубежных и отечественных исследованиях таких авторов, как Г.Л. Зайцева, А.А. Комарова, М. Йокинен, Т. Хедберг и многих других доказано эффективное влияние жестового языка на развитие языковых навыков, что в свою очередь положительно влияет на развитие мышления, внимание и памяти глухих учеников [3–5; 16]. Языковая среда, включающая жестовый язык, позволяет глухим подросткам лучше понимать лингвистические концепции и эффективно использовать их в коммуникации [12]. Это подтверждает значимость жестового языка как неотъемлемого образовательного инструмента.

Важно подчеркнуть, что внедрение РЖЯ в образовательный процесс не предполагает замену русского языка, а служит второй лингвистической системой в обучении ребенка. Это создает двуязычную среду, что является в первую очередь психологически комфортным для глухих, и в следствии более эффективным при развитии у них высших психических функций и социализации [6; 8]. Исследования белорусских авторов, таких как А.И. Воронович, К.С. Чернитенко и И.К. Русакович свидетельствуют о том, что при использовании 2 видов речи глухие обучающиеся показывают высокий результат. При использовании только словесного или только жестового белорусского языка, ученики менее продуктивно справлялись с заданиями [14].

Эффективность реализации билингвистического обучения глухих подростков также отражается в опыте Финляндии, которая с 2015 года присвоила финскому жестовому языку государственный статус. М. Йокинен в своей работе подчеркивал: «Лишение глухого ребенка доступа к качественному обучению и их правам человека равносильно насилию над ребенком». Автор также ссылаясь на

исследования норвежских специалистов, доказывающих результативность обучения глухих с применением жестового языка [4].

Подводя итоги анализа зарубежного и отечественного опыта реализации билингвистического обучения в школах для глухих, мы убеждаемся в том, что русский жестовый язык играет важную роль в развитии когнитивных способностей глухих подростков, таких как память, абстрактное мышление и языковые навыки. Проблемы в образовательной системе, включая недостаток квалифицированных педагогов, требуют незамедлительного внимания для обеспечения равных возможностей для всех учащихся. Интеграция жестового языка в учебные планы и активное участие родителей и учителей способствуют созданию инклюзивной образовательной среды [2].

Список литературы

1. Базоев В.З. Человек из мира тишины. / В.З. Базоев, В.Д. Палённый. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2002. – 815 с.
2. Гусева И.В. Процесс социальной адаптации детей с нарушением слуха / И.В. Гусева // Научные исследования: от теории к практике.
3. Зайцева Г.Л. Билингвистическое обучение глухих детей (российский опыт) / Г.Л. Зайцева // Дверь в большой мир: билингвистическое обучение глухих. – М., 2020. – С. 178–207.
4. Йокинен М. Жестовый язык в обучении глухих: изменения в образовании и самоидентификации. / М. Йокинен // Дверь в большой мир: билингвистическое обучение глухих. – М., 2020. – С. 268–275.
5. Комарова А.А. Билингвистическое обучение глухих: мифы и реальность / А.А. Комарова // Дверь в большой мир: билингвистическое обучение глухих. – М., 2020. – С. – 207.
6. Инклюзивное образование: стратегии образовательных траекторий и современные механизмы непрерывного развития: Материалы Межрегиональной заочной научно-практической конференции (Кострома, 25 мая – 31 июля 2020 г.) / ред. кол. Т.А. Липаева, Н.Н. Шепелева, Р.Т. Березовская [и др.]. – Кострома: ОГБПОУ «Костромской торгово-экономический колледж», 2020. – 360 с. – ISBN 978-5-98841-081-2.
7. Любченко В.А. Развитие когнитивных функции средствами изобразительного искусства у людей с нарушением слуха. Роль изобразительного искусства в развитии памяти и внимания у людей с нарушением слуха / В.А. Любченко. – СПб.: [б. с.], 2023.
8. Максимова С.В. Социализация глухих, слабослышащих и обычных подростков с помощью инклюзивной программы по русскому жестовому языку «На стыке миров» / С.В. Максимова, К.С. Голошубин, Е.В. Пшеничная. DOI: 10.12737/2500–3305–2024–9–6–100–110.
9. Билингвизм: роль жестового языка в языковом и когнитивном развитии детей с нарушенным слухом / под ред. А.А. Маллабиу, З.А. Бойцева. – СПб.: [б. и.], 2017.
10. Мишин Ф.И. Изучение особенностей понимания текстовых задач и определение способов их решения младшими школьниками с нарушениями слуха / Ф.И. Мишин, Р.Г. Иванов, О.С. Мишина // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции (Орехово-Зуево, 16 июня 2022 г.). – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2022. – С. 101–113. – EDN NOMWXT.
11. Мишин Ф.И. Коммуникативное взаимодействие лиц с нарушением слуха и слышащих / Ф.И. Мишин, О.С. Мишина // Инклюзивное образование: теория и практика: Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции (Орехово-Зуево, 17 июня 2021 г.). – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021. – С. 258–266. – EDN AGHOZQ.
12. Мишин Ф.И. Формирование компетенций естественно-научной грамотности у глухих подростков: проблемы и Приемы их решения / Ф.И. Мишин, Р.Г. Иванов, О.С. Мишина // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции (Орехово-Зуево, 15 июня 2023 г.). – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2023. – С. 81–89. – EDN WPSXRX.
13. Успешные практики сопровождения и социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями / под ред. И.Ш. Поповой, А.А. Потаповой, О.В. Чепышко. – Челябинск: МБУ ДПО ЦРО, 2022. – 92 с.
14. Русакович И.К. Интенсификация речевого развития неслышащих школьников: от жеста – к смыслу и слову / И.К. Русакович, А.И. Воронович, К.С. Чернитенко // Репозиторий БГПУ.
15. Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование: I Межрегиональная научно-практическая конференция (Красноярск, 27 октября 2017 г.) / отв. ред. О. Л. Беляева, А. И. Картавцева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 180 с.
16. Хедберг Т. Билингвистическое обучение глухих в Швейцарии / Т. Хедберг // Дверь в большой мир: билингвистическое обучение глухих. – М., 2020. – С. 276–277.

Нерад Александра Дмитриевна
студентка

Зверева Анастасия Владимировна
студентка

Ермакова Ева Константиновна
студентка

Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация:** статья посвящена проблеме организации образовательного процесса для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В работе рассматриваются возможности по созданию образовательной среды, адаптированной к потребностям и нуждам детей, ключевые принципы и стратегии по оптимизации образовательного пространства.*

***Ключевые слова:** дети-инвалиды, дети с ОВЗ, инклюзивное образование, образовательная среда.*

Изыскание стратегий для улучшения качества жизни детей с ОВЗ представляет собой важную задачу в социальной и медицинской сферах на глобальном уровне. В текущих условиях семьи с детьми, имеющими инвалидность и детьми с ОВЗ, обладают преимущественным правом при выборе учебного заведения, а также формата обучения их детей, включая специализированные, инклюзивные или интегративные образовательные программы. Статистические данные показывают, что ежегодно более 30% родителей определяют своих детей с особенностями развития в образовательные учреждения, где ведется обучение как по специализированным программам, адаптированным под особенности и потребности детей, так и по общеобразовательным. Тем самым, дети интегрируются в обычные классы, где могут взаимодействовать с здоровыми сверстниками [2].

Множество детей с инвалидностью и особыми образовательными потребностями получают образование в специализированных учреждениях, где им предоставляется комплекс услуг, включающий в себя не только обучение и воспитание, но и меры по сохранению здоровья, медико-педагогической коррекции, реабилитации и социальной интеграции. В последнее время набирает популярность инклюзивное образование, предлагающее альтернативный подход к обучению детей с особыми нуждами.

Включение детей с инвалидностью или ОВЗ в обычный образовательный процесс означает преодоление барьеров не только для самих учащихся, но также для учителей и родителей. Особенность обучения таких детей заключается в необходимости создания индивидуализированных условий для максимального развития их потенциала, с учетом особенностей их развития и состояния здоровья.

В настоящее время успешно реализуется социальная защита через создание и функционирование коррекционных учреждений, специально оборудованных и подготовка штатных специалистов, для обеспечения качественного образования для детей с различными образовательными потребностями, основанными на специфике их здоровья.

Образовательная среда для детей с инвалидностью и детей с ОВЗ включает разработку адаптированных условий, направленных на гарантирование не только усвоения учебного материала, но и их дальнейшей интеграции в общество.

Одним из методов работы с детьми, имеющими специальные образовательные потребности – инклюзивное обучение. Этот подход предусматривает интеграцию детей с инвалидностью и различными нарушениями развития с их сверстниками, обладающими обычным развитием, в единый образовательный процесс.

В процессе создания адаптивной образовательной среды инклюзивной школы ключевые принципы включают обеспечение безопасности, обогащение среды культурно значимыми элементами, создание условий для многоаспектного восприятия через разные чувства и логическую структурированность содержания [1].

Стратегии оптимизации образовательного пространства для детей с инвалидностью и детей с ОВЗ включают:

- концепцию развития, основывающуюся на идеи взаимодействия всех аспектов личностного роста, подчеркивая его интегративность и подготовленность к продолжению этого процесса;
- концепцию биосоциальной ответственности в образовании, основывающуюся на гармонизации обучающего воздействия с биологическими и социальными аспектами личности учащегося с

особыми образовательными потребностями, осознании комплексности его психофизиологической структуры и степени выраженности развивающихся дисфункций;

– концепцию психоэмоционального благополучия, включающую формирование оптимального коммуникативного пространства, способствующего развитию активности у детей с особыми образовательными потребностями, и поддержку их положительного эмоционального состояния.

– принцип взаимодействия, основывающийся на формировании значимых личностных связей среди участников образовательной деятельности, включая учителей, учеников и их родителей;

– концепцию взаимного уважения в работе с детьми, заключающуюся в исключении принуждения и авторитаризма при общении с ними, обеспечении открытости и честности в отношениях;

– методику обучения на основе действия, ориентированную на научение задач и их достижение, развитие способности к самостоятельному освоению знаний;

– принцип сохранения здоровья, включающий обеспечение эмоционального благополучия ребенка, поддержку его психического и физического здоровья, создание условий для психологического комфорта и минимизацию стрессовых элементов [2].

Таким образом, в рамках улучшения образовательного процесса для детей с инвалидностью и ОВЗ, крайне важно принимать во внимание обеспечение доступности среды, создание адаптированных учебных программ, включение специализированных технологий в области образования и воспитания, внедрение специализированных учебников и соответствующим им дидактических ресурсов, а также предоставление обучающимся специализированных технических средств для обучения и другие аспекты.

Список литературы

1. Гончарова Г.А. Образовательная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в современной школе / Г.А. Гончарова, С.Б. Лазуренко, А.В. Голубчикова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2021. – №200. – С. 87–95. DOI 10.33910/1992-6464-2021-200-7-17. EDN IVWBTL

2. Дубровина Е.А. Принципы совершенствования образовательной среды для детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Дубровина // Саратовский научно-медицинский журнал. – 2022. – №3. – С. 32–36. EDN IVDGRA

Орехова Светлана Евгеньевна

д-р ист. наук, доцент

Шевцова Александра Викторовна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»
г. Мариуполь, Донецкая Народная Республика

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ В ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматривается роль психолого-педагогического сопровождения в обеспечении качества образования в вузе. Актуализируется проблема сопровождения в связи с изменениями в образовательной среде. Сопровождение рассматривается как деятельность, направленная на создание психологических и педагогических условий для успешного обучения и развития студентов.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, профессиональная подготовка, развитие личности, психологические условия.

Роль психолого-педагогического сопровождения в обеспечении качества образования в вузе заключается в следующем.

1. Целостный и непрерывный процесс изучения и анализа субъектов образовательного процесса для оптимизации учебного процесса, укрепления здоровья и работоспособности учащихся и сотрудников.

2. Помощь в принятии решений в сложных ситуациях жизненного выбора.

3. Взаимодействие преподавателя и студента как равноправных партнёров общения для успешного достижения конечного результата обучения.

4. Создание единого психологического пространства для успешной реализации творческого потенциала и поддержания комфортного психического состояния.

Цель психолого-педагогического сопровождения в вузе – обеспечение профессионально-личностного развития студентов и преподавателей [1].

Задачи психолого-педагогического сопровождения в вузе.

1. Предупреждение возникновения проблем развития студентов, связанных с адаптацией к учебному процессу, социализацией и профессиональным становлением.

2. Помощь в решении актуальных задач обучения и социализации, таких как выбор профессии, определение жизненных целей и ценностей.

3. Психологическое обеспечение образовательных программ, разработка и внедрение эффективных методов и технологий обучения, направленных на развитие личности и профессиональных компетенций студентов.

4. Развитие социально-психологической компетентности студентов, формирование навыков общения, сотрудничества и командной работы.

5. Предупреждение развития профессиональных деструкций, связанных с кризисами и стрессами в процессе обучения и профессиональной деятельности.

6. Помощь в решении профессиональных и личностных проблем, связанных с выбором специализации, карьерными перспективами и взаимоотношениями с окружающими.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется специалистами, такими как педагоги-психологи, социальные педагоги и кураторы групп. Они работают совместно с преподавателями и администрацией вуза, обеспечивая комплексный подход к образованию и развитию студентов.

Основные виды деятельности психолого-педагогического сопровождения в вузе:

– профилактика, диагностика, консультирование, коррекционно-развивающая работа, психологическое просвещение;

– развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, администрации, педагогов, родителей [3].

Согласно разделению А.В. Гущина, О.Н. Филатова модели педагогического образования делятся на: 1) функциональные, воссоздающие образовательный или педагогический процесс в системе взаимосвязей с внешней социальной средой; 2) описательные, раскрывающие представления о структуре, задачах, основных элементах педагогической практики; 3) прогностические, дающие теоретически обоснованное видение будущего состояния педагогической практики [5].

Принцип гуманизации образования рассматривали такие исследователи, как И.В. Дубровина, А.К. Маркова, И.В. Кузьмина, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. Гуманизация образования большинством исследователей понимается как создание условий, направленных на раскрытие и развитие способностей человека, его позитивную самореализацию, в основе чего лежит уважение к человеку и вера в него, определение целей, содержания, организации и средств его жизнедеятельности, а также характер взаимодействия с окружающими людьми, в целом – средой. Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского личность является участником историко-эволюционного процесса, выступает носителем социальных ролей и обладает возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого ею осуществляется преобразование природы, общества и самой себя.

Психологическое сопровождение в вузе – это систематичная работа психологической службы, направленная на личностное и профессиональное развитие студента, на преодоление трудностей, возникающих в процессе обучения, и коррекцию в эмоционально-личностной сфере.

Роль психолого-педагогического сопровождения в обеспечении качества образования в вузе заключается в создании психологических и педагогических условий для успешного обучения и развития студентов, а также в организации взаимодействия между студентами и преподавателями. Психолого-педагогическое сопровождение помогает студентам развивать личность, осознавать пути своего личностного и профессионального развития, повышать психологическую устойчивость и адаптироваться к новым социальным условиям.

Психолого-педагогическое сопровождение в вузе включает в себя следующие аспекты.

1. Диагностика и анализ психологических особенностей студентов, их мотивации, интересов и потребностей. Это позволяет определить индивидуальные особенности каждого студента и разработать индивидуальный образовательный маршрут.

2. Консультирование студентов по вопросам личностного и профессионального развития, а также по проблемам, связанным с адаптацией к учебному процессу и студенческой жизни [4].

3. Коррекционно-развивающая работа, направленная на устранение психологических барьеров, развитие коммуникативных навыков, повышение самооценки и уверенности в себе.

4. Психологическое просвещение и образование студентов, направленное на формирование психологической грамотности и культуры, а также на развитие навыков саморегуляции и саморазвития.

5. Взаимодействие с преподавателями и администрацией вуза по вопросам организации учебного процесса, создания комфортной психологической атмосферы и обеспечения условий для успешной учёбы и личностного роста студентов.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение играет важную роль в обеспечении качества образования в вузе, способствуя успешной адаптации студентов, развитию их личности и профессиональных компетенций, а также формированию психологической устойчивости и готовности к будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Лапшова А.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза / А.В. Лапшова, О.И. Ваганова, М.С. Малеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – 4 с.
2. Христидис Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в вузе / Т.В. Христидис // Вестник Мининского университета. – 2015. – С. 9–16.
3. Ваганова О.И. Методика анализа и оптимизации объёма запоминаемого содержания обучения / О.И. Ваганова, Е.А. Аleshutina // Вестник Нижегородского государственного университета. – 2017. – С. 8.

4. Гушин А.В. Синергетическая методология как модулятор перспективной системы педагогического образования / А.В. Гушин, О.Н. Филатова // Фундаментальные исследования. – 2013. – С. 1187–1192.

5. Прохорова М.П. Организация самостоятельной работы обучающихся в форме проектной деятельности / М.П. Прохорова, А.А. Семченко // Вестник Мининского университета. – 2017. – №2. – EDN ZDBBGX

Плиновский Андрей Сергеевич

аспирант

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»

г. Москва

DOI 10.31483/r-137724

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРАКТИК

Аннотация: инклюзивные социокультурные практики в области искусства – это чрезвычайно эффективный инструмент развития инклюзивной культуры в России. Подобные практики обладают синергичным эффектом: помимо своей основной функции они оказывают положительное влияние и на развитие морально-нравственной составляющей населения страны, и на обретение субъектности людьми с дефицитами в области здоровья. Следует подчеркнуть, что инклюзивное социокультурное проектирование в Российской Федерации строится по определённым принципам, которые имеют свои особенности. Для наиболее корректного понимания особенностей инклюзивного социокультурного проектирования был проведён анализ, в результате которого удалось установить определённые взаимосвязи и выводы, представленные в данном исследовании.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное социокультурное проектирование, инклюзивный социокультурный проект, инклюзивная культура, инклюзивное мышление, творческая инклюзия.

В современном мире проектирование выступает одним из вариантов организации множества привычных человеку процессов, среди которых можно выделить и «социокультурную инклюзию». Проектирование в области «социокультурной инклюзии» – относительно новое явление в Российской Федерации. Так как инклюзивное социокультурное проектирование строится по основным законам проектирования, важно рассмотреть его базовые технологии для наиболее отчетливого понимания данного процесса.

Инклюзивные социокультурные проекты в первую очередь ориентированы на интеграцию людей с дефицитами в области здоровья в окружающий их социум, на их успешное присутствие в различных сферах, затрагивающих основные аспекты жизни нашей страны, а, соответственно, и на создание инклюзивной культуры. Поэтому важным моментом в инклюзивном социокультурном проектировании является нацеленность проектных практик на интеграцию людей с ограниченными возможностями в активную общественную жизнь, а, следовательно, и их участие в развитии будущего Российской Федерации. Данное положение можно обозначить как одно из приоритетных в сфере инклюзивного проектирования в целом.

Для достижения этих целей необходимо определить ряд задач, среди которых можно выделить создание и развитие полноценной теоретической и правовой базы, причем особо необходимо отметить присутствие управленческого аспекта в данном проблемном поле; разработку механизма внедрения «социокультурной инклюзии» в творческое пространство как страны в целом, так и в её субъектов; построение системы инклюзивного социокультурного проектирования, выстроенного на основе общих принципов с учётом особенностей указанной сферы и т. д.

Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на наличие некоторых особенностей в реализации инклюзивных социокультурных проектов, проектные практики строятся по уже сложившимся принципам проектирования.

В настоящее время подходы к управлению в сфере культуры базируются на научных работах, затрагивающих область творческих индустрий. Одним из инициаторов данных исследований был Д. Тросби [1], выявивший значимость объединения экономики и культуры. Разработанная автором экономическая оценка культурных благ, а также предложенное им понимание культурного капитала сформировало базис для дальнейшего становления социокультурного проектирования. В рамках данного исследования эта концепция является особо значимой, поскольку Д. Тросби, изучая проблематику культурного капитала, акцентирует внимание на многообразии как важнейшем ресурсе культуры, что находит определённую общность с ценностями инклюзии. Также отмечается обращение исследователя к теме справедливости, которую он выносит на первый план в контексте экономического развития, что находит параллели с проблематикой данной работы.

Концептуализация подхода к экономике как к креативному явлению сформулирована Дж. Хокинсом [2], который выдвигал идею, базирующуюся на присутствии у каждого человека творческих способностей, что несет в себе потенциал для их преобразования в экономическую свободу. Данное утверждение фактически отражает сущность инклюзивного подхода, следовательно, также может выступать методологическим базисом исследования.

Исследователи феномена инклюзии также обращаются к вопросам инклюзивного социокультурного проектирования в своих работах. Среди них можно выделить Н.Е. Судакову, следующие работы которой посвящены данной проблематике: «Инклюзивное проектирование в перспективе социально-экономического развития регионов России» [3], «Инклюзия в системе универсалий культуры: самоценность другого в становлении соучастного бытия» [4], «Философская рефлексия инклюзии как феномена современной культуры: навстречу Другому» [5]. Автор указывает на важность регионального инклюзивного проектирования «с целью понимания его возможностей для стимулирования социально-экономического развития и преодоления неравенства возможностей в нашей стране» [3, с. 49]. Кроме того, Н.Е. Судакова отмечает, что «само понятие инклюзивного проектирования имеет более масштабный потенциал реализации» [3, с. 44], чем его определяют на данный момент.

Также важно отметить некоторые из работ О.Н. Астафьевой, которые представляют интерес в рамках рассматриваемой тематики: «Культурная политика России: проектный вектор креативного сектора» [6], а также «Социокультурное проектирование: персонифицируемое наследие в музейных практиках Сибири» [7].

Обращаясь к базовым проектным моделям, необходимо особенно остановиться на изучении тех авторов, которые развивали идеи социокультурного проектирования. Среди них следует выделить С.Э. Зуева. В своих исследованиях [8] данный автор выявляет основополагающую модель для реализации проектных практик, опираясь на принцип управления как инструмента изменений и развития. С.Э. Зуев разработал следующую модель [9] реализации социокультурных проектов (табл. 1).

Таблица 1

Анализ ситуационной модели	Концептуализация
Целеполагание	Реализация

В рамках подобной модели ее автором выделяются следующие узловые аспекты.

1. *Анализ ситуационной модели*, в процессе которого происходит рассмотрение не только конкретной ситуации, связанной с реализацией проекта, но и прогнозирование всех вероятных аспектов, появление которых может спровоцировать проектный замысел. Исследователь отмечает важность SWOT-анализа на данном этапе, т.к. этот анализ затрагивает внешнюю среду;

2. *Концептуализация проектного замысла* дает возможность автору проектной практики перевести концепцию в формат, имеющий смысл для тех потенциальных участников, которые возникнут в ходе реализации проектного замысла. С.Э. Зуев отмечает необходимость общественного резонанса основной идеи для наиболее эффективной ее реализации. Следует отметить, что концептуализация, по мнению С.Э. Зуева, зачастую интерпретирует и «сдвигает» привычный нам мир, описывает содержание повседневной деятельности в новом ракурсе, тем самым влияя на последующую целевую логику развертывания идеи проекта;

3. *Постановка целей проекта*, определяя общее русло, а также являясь действием технологическим, дает возможность выявить потенциальный тип участия партнеров и степень их включенности в реализацию проектной практики. Автор рассматривает этот этап не только в рамках намерений организатора проекта, но также предполагает приобретение образа социальной значимости (некоей публичности в этом смысле) ввиду прошедшей ранее концептуализации проектного замысла;

4. *Реализация* может варьироваться в своих значениях. Например, ее можно рассматривать как получение результативных показателей, заданных заранее определенными рамками. Также реализация выступает как создание необходимых условий для последующих шагов, predetermined в логике развития проектной практики.

Также С.Э. Зуев разделяет важные понятия: стратегия реализации проекта (планирование и управление ресурсным блоком) и проектная стратегия как некий целостный взгляд, который предопределяет стратегирование как таковое. Следует отметить, что, по мнению автора, проектное мышление стратегично по своей природе, следовательно, практически любая проектная практика является стратегической.

Общая логика формирования проектной практики наиболее объемно представлена в «Основах социокультурного проектирования» (табл. 2) [10].

Проблематизация	Целеполагание		Инструментализация		
					
Проблемы	Цели	Задачи	Методы (мероприятия и содержание деятельности)	Форма организации исполнителей и аудитории	Ресурсы (средства)
					
Развертывающая система действий					

Следует отметить, что по мнению авторов пособия, структуру и последовательность действий при реализации проектной практики отражают этапы проблематизации, целеполагания и инструментализации.

В учебном пособии «Основы социокультурного проектирования» А.П. Маркова и Г.М. Бирженюка также предлагается проектная модель [10, с. 136–148] (последовательность этапов) реализации социокультурных программ и проектов, состоящая из 6 пунктов.

1. *Информационно-аналитический этап*, состоящий из привычных процессов сбора информации, ее обработки и анализа. Исследователи отмечают, что данный этап является основополагающим в рамках проектирования.

2. *Нормативно-прогнозный этап*, предполагающий предвосхищение положения ситуации в будущем, а также перспектив развития ситуации как с точки зрения стабильного и спрогнозированного развития события, так и при стихийном изменении каких-либо условий и положений. Авторы считают, что сама методика прогнозирования схожа с этапами реализации проекта.

3. *Концептуальный этап*, определяющий наиболее важные пути развития замысла проектной практики на основе анализа исходной ситуации, развертывается на основании тех результатов, которые были выявлены в рамках реализации информационно-аналитического этапа. Следует отметить, что на данном этапе определяются те цели, которые могут быть связаны с разработкой основных проблем.

4. *Проектно-планирующий этап*. Данный этап предполагает перенос имеющихся концепций проекта в те условия, которыми характеризуется среда. Соответственно, крайне важно понимать все нюансы и учитывать различные варианты развития событий.

5. *Исполнительско-внедренческий этап*, создающий необходимые условия для обеспечения реализации проектной практики.

6. *Контрольно-коррекционный этап*, обобщающий и анализирующий промежуточные результаты воплощения проекта, а также на данном этапе проводятся корректирующие действия.

Таким образом, последовательность действий при реализации проектной практики, определенная А.П. Марковым и Г.М. Бирженюком, может быть основой социокультурного проектирования.

Обращаясь к вопросам философии проектности, необходимо выделить научные исследования О.И. Генисаретского, автора «Философии проектности: из истории проектной культуры второй половины XX века» [11], в которой осуществлен философско-методологический анализ социокультурных аспектов реализации проектных практик второй половины XX века. Развитие творческих индустрий исследуется в научных трудах [12] М.Б. Гнедовского, который уделяет этому явлению большое внимание.

Изучение концептуальных основ, связанных с проектированием и менеджментом, позволило нам предложить собственную модель реализации инклюзивного проекта, включающую в себя следующие этапы.

1. Этап поиска (проблематизация по С.Э. Зуеву; отчасти концептуальный этап по А.П. Маркову).

Данный этап предлагается начинать с моделирования проблемной ситуации, попутно руководителю проекта необходимо осуществить необходимый для реализации проектной практики сбор информации по актуальному состоянию будущей проектной области. Затем определяется проблема, вскрывается существующий дефицит информации, после чего выявленные дефициты по мере надобности устраняются. Необходимо отметить, что данный этап очень тесно сопряжен с анализом внешней среды, в которой будет вестись проектная деятельность. Изучается исходное состояние «социокультурной инклюзии» непосредственно там, где будет вестись проектная деятельность; изучаются исходные данные, включающие в себя множество факторов, а также возможности реализации проектной практики.

2. Аналитический этап (целеполагание по С.Э. Зуеву).

Аналитический этап работы тесным образом сопряжён с вопросами стратегического планирования: определяются цель и задачи, поставленные в проекте; находятся перспективные способы решения проблемы, обозначенной как основной в проектной практике; составляется точный план работы по реализации проекта; происходит процесс анализа необходимой ресурсной базы, а также проблемы её дефицитов; продолжается анализ и сбор недостающей информации. Специфика «социокультурной инклюзии» требует учёта ряда особенностей, что представляет собой определенную сложность для руководителя проекта и команды. Немаловажным моментом рассматриваемого этапа является определение объекта и субъекта проектирования. Анализируются такие данные как целевая аудитория проекта (число участников, возраст, соотношение, пол, преобладающая группа заболеваний, территориальная удаленность друг от друга и др.); социальная инфраструктура; количественные и качественные характеристики ресурсной базы, необходимой для реализации проекта; готовность участия органов власти в содействии и финансировании проекта; наличие благотворительных организаций и меценатов, способных оказать разного рода поддержку.

3. Практический этап.

На данном этапе происходит непосредственная реализация намеченных в проекте задач, что требует от всех участников команды, включая руководителя, слаженности, высокого уровня исполнительности, осознания точных временных рамок, а также существенных усилий руководителя проектной практики по координированию деятельности участников проекта и непрерывного контроля над ходом и сроками производимых работ.

4. Презентационный этап.

Презентационный этап представляет собой предварительную оценку реализации проектной практики, процесс планирования презентации, подготовку необходимых материалов, а также непосредственно саму презентацию проекта. В сфере «социокультурной инклюзии» презентация проекта может проходить как для органов власти, грантовых фондов, руководителей учреждений культуры, так и непосредственно для целевой группы проектной практики.

5. Контрольный этап.

Следует отметить, что контрольный этап включает в себя управленческий анализ, который в данной работе опирается на концепции М.И. Баканова [13], М.А. Вахрушиной [14], О.Н. Волковой [15], О.В. Соловьёвой [16], Н.А. Казаковой. В рамках проведения исследования было выявлено, что, например, учебное пособие «Управленческий анализ» М.А. Вахрушиной представляет читателю ряд узловых моментов в понимании процесса управленческого анализа, содержание которого автор подразделяет на 3 вида анализа [14, с. 56–60]: внутренний ретроспективный анализ (данный анализ призван определить эффективность деятельности путем сравнения трат и результатов); оперативный анализ (оценивание текущего положения ситуации, а также сравнение с ожидаемыми результатами); внутренний перспективный анализ, который также подразделяется на краткосрочный и стратегический (подготовка информационных блоков, направленных в будущее). Концептуально важным аспектом разработки проектов в сфере «социокультурной инклюзии» является цель управленческого анализа, предложенная М.А. Вахрушиной: «Изучение прошлой, текущей, а главное – будущей деятельности сегментов бизнеса, основанное на прогнозировании их доходов, расходов и финансовых результатов при выборе той или иной тактики» [14, с. 57–58]. Спроецировав данное утверждение на социокультурный проект, можно предположить, что изучение инклюзивных сегментов социокультурного пространства Российской Федерации позволит сделать верные шаги в рамках реализации инклюзивной проектной практики. Изучение учебного пособия «Управленческий анализ в отраслях» О.В. Соловьёвой также поспособствовало концептуализации положений в сфере управленческого анализа «социокультурной инклюзии». Автор пособия характеризует управленческий анализ по ряду признаков [16, с. 42–47], среди которых выделяются предмет, цель, задачи и основные методы. Также необходимо отметить систему целей управленческого анализа, предложенную О.В. Соловьёвой, включающую в себя оценку положения проекта в социокультурном инклюзивном пространстве; анализ возможностей имеющихся ресурсов; оценку перспективных результатов реализации проектной практики; принятие решений по составу содержания проекта. Крайне важно утверждение автора, что «от правильности и результативности внутреннего управленческого учета и анализа зависит основной результат – прибыль». В реализации инклюзивного проекта основным результатом является социальная значимость, поэтому можно предположить степень важности управленческого анализа в ее достижении. О.Н. Волкова в своих исследовательских трудах и научных пособиях (учебник «Управленческий анализ»; статья «Управленческий анализ среди экономических дисциплин» [17]) указывает на «перспективную направленность» управленческого анализа, что в рамках развития инклюзии в России особенно важно, потому что инклюзивные социокультурные практики только начинают оформляться

как отдельное движение. Также автор выделяет задачи управленческого анализа, среди которых особую ценность для реализации инклюзивного проекта составляют:

- «Выбор методики формирования массивов входящих и исходящих данных для решения конкретных управленческих проблем;
- Разработка системных показателей, которые фиксируют появляющуюся проблематику, а также способы и пути решения этих проблем;
- Подбор различных аналитических процедур, целью которых является решение конкретной проблемы, связанной с реализацией проекта, а также адаптация этого решения под обстоятельства;
- Презентация итогов данных аналитических процедур лицам, которые непосредственно принимают решения» [17, с. 21–22].

Следует отметить, что данный этап реализации проектной практики в сфере социокультурной инклюзии состоит из анализа результативности выполненных работ, оценивания непосредственно самого проекта, а также оценивания его продвижения и развития в дальнейшем. Необходимо подчеркнуть, что проекты в сфере «социокультурной инклюзии» могут быть как краткосрочные, так и долгосрочные. В связи с чем отметим важность данного этапа в вопросах дальнейшего развития и успешного продвижения проекта.

Предложенная нами поэтапная технология реализации проектов имеет значительный потенциал в сфере проектирования, то есть она может быть применена не только к социокультурным инклюзивным практикам, поскольку опирается на базовые принципы, а также следует большинству современных трендов, возникающих в проектировании.

Продвижение по предложенному алгоритму позволит качественно осуществить реализацию проекта с учётом ряда специфических особенностей конкретной области проектирования. Тем самым, можно предположить, что в дальнейшем произойдет интенсивный рост инновационных идей и практик.

В рамках проведения данного исследования особую роль сыграли различные инструменты диагностики и проектирования. Например, И.С. Евстигнеевым [18] выделяется ряд критериев, позволивших определить инструменты диагностики формирования инклюзивной культуры. Представленная в работе И.С. Евстигнеева типология ценностных характеристик, которые составляют основу корпоративной культуры, тесно перекликается с инклюзивной культурой, что позволило спрогнозировать ее последующее развитие и эволюцию.

Большую ценность практического характера представляет сборник, охватывающий наиболее яркие и важные проектные практики в сфере социокультурной реабилитации людей с дефицитами в области здоровья, который был создан по итогам проведения Международного симпозиума «Социально-культурная реабилитация инвалидов: от терапии искусством – к творческому развитию личности». Его название «Притяжение» [19], что весьма характерно для идеи социокультурной реабилитации, предполагающей существенную поддержку здоровыми людьми инвалидов. Особого внимания заслуживает факт поддержки сборника Фондом президентских грантов. Создателями сборника выступили Л.В. Тарасов («ЦСА «Одухотворение») и Е.И. Зотова. Следует отметить, что в «Притяжении» представлен опыт более чем 30 проектов в сфере «социокультурной инклюзии».

В данном исследовании осуществлена попытка выявить и осмыслить специфические особенности, характерные для исследуемой области, по материалам, представленным в сборнике «Притяжение». По мнению авторов сборника, реабилитация посредством погружения людей с дефицитами в здоровье в культуру, а точнее описанные ими технологии непосредственно связаны с проектированием, выступающее здесь как инструмент реабилитации инвалидов, а также как фактор, способствующий появлению инклюзивной культуры в обществе в целом.

Л.В. Тарасов, являясь председателем организационного комитета «Inclusive Dance», разработал ряд проектов в сфере инклюзивного танца. Целевой аудиторией его проектов являются люди, имеющие инвалидность разного рода. Танец инклюзивной направленности Л.В. Тарасов рассматривает как объединенный творческий процесс людей разных возможностей. Через танцевальную деятельность люди с дефицитами в области здоровья приобретают некую жизненную устойчивость, преодолевают барьеры разного рода. В контексте своей деятельности Л.В. Тарасов ставит управленческую задачу корректного совмещения нескольких направлений: реабилитации, искусства, волонтерской деятельности. Таким образом, при грамотном объединении этих областей происходит социокультурная реабилитация. Также отмечается долгосрочность проектов, связанных с «социокультурной инклюзией», по причине важности систематической работы с людьми с дефицитами в области здоровья. Только регулярность занятий способна обеспечить максимальную реабилитацию, а также необходимую социализацию.

Не менее важно подчеркнуть, что существуют два направления работы в области инклюзивного танца: непосредственно занятия танцами, а также участие в Международном фестивале «Inclusive Dance» [20]. Это дает повод говорить о системе организации работы, выстроенной на основе мотивации. В роли мощного мотивационного фактора для людей, проходящих программу реабилитации, служит участие в конкурсе, которое «заставляет» их активно репетировать, а также стремиться к высокому результату. Можно предположить, что это управленческое решение является весьма удачным и выступает в роли организационной технологии проектирования.

Продолжая говорить об успешных проектных практиках в «социокультурной инклюзии», важно обратить внимание на те проекты, которые были созданы за последнее десятилетие. «Театральная школа «Инклюзион» при «Центре творческих проектов «Инклюзион» [21] была сформирована к 2017 г. К этому моменту были обозначены цели и задачи реализации данного проекта, определена и набрана целевая группа обучающихся (взрослые люди от 18 лет с различными особенностями развития разного спектра), сформирован педагогический коллектив школы, а также разработаны специальные программы обучения, проведен большой аналитический этап работы.

В рамках определения вектора работы организаторы «Инклюзиона» выбрали принцип максимальной открытости учебного процесса: на учебные занятия могут приходить практически все желающие. В этом управленческом решении просматривается глубокий взгляд, ориентированный на развитие деятельности проекта: определённое количество людей придут с целью узнать, как организован учебный процесс, некоторых точно заинтересуют занятия, следовательно, количество участников школы будет расти, что позитивно скажется на развитии проектной практики. Также корректным решением управленческого блока видится приглашение специалистов высокого профессионального уровня, что способствует расширению возможностей как участников занятий, так и в целом проекта.

Таким образом, и в этом проекте мы отмечаем некоторые черты, схожие с предыдущим. Например, ориентированность на долгосрочность проведения проекта; четко сформулированная педагогическая модель; гибкая политика в отношении запросов целевой аудитории и т. д.

Данная статья посвящена изучению технологий проектирования в инклюзивной социокультурной сфере. В процессе изучения указанной темы были оформлены следующие выводы.

Проектирование в «социокультурной инклюзии» не имеет отдельно выделенного направления, оно осуществляется по базовым принципам проектирования с учетом специфических особенностей инклюзии. Большой вклад в развитие социокультурного проектирования был внесен следующими учеными: Г.М. Бирженюк; О.И. Генисаретский; М.Б. Гнедовский; С.Э. Зуев; А.П. Марков. Следует отметить большое количество концептуальных положений социокультурного проектирования, перекликающихся с основными идеями инклюзии.

В рамках реализации инклюзивных проектных практик большую роль играет управленческий учет, основные концепции которого базируются на исследованиях М.И. Баканова, М.А. Вахрушиной, О.Н. Волковой, О.В. Соловьёвой, Н.А. Казаковой. Несмотря на существенные различия экономической области и инклюзивной культуры многие параметры применимы к инклюзивным проектным практикам.

Основываясь на изучении концепций различных исследователей, были предложены следующие этапы проектирования инклюзивного социокультурного проекта:

- поисковый;
- аналитический;
- практический;
- презентационный;
- контрольный.

Проектные практики в указанной области в большинстве своем ориентированы на долгосрочную реализацию, особенно в направлениях обучения и социокультурной реабилитации, в связи с направленностью на достижение наиболее устойчивого результата. Можно говорить о существующем взаимодополняемом и параллельном характере реализации инклюзивных проектных практик социокультурного и образовательного направления. Во-первых, любой творческий процесс сопряжен с получением знаний; во-вторых, в образовательных процессах зачастую используются приемы творческого и креативного мышления. Поэтому и технологии проектирования в этих направлениях имеют некоторые общие особенности.

В нескольких проектных практиках, рассмотренных в ходе исследования, наблюдаются схожие технологии инклюзивного социокультурного проектирования, что дает возможность предположить практический характер их возникновения.

Направление мероприятий, проводимых в рамках реализации проекта, многообразно и взаимодополняемо. Существенное разнообразие инклюзивных социокультурных практик, выявленное при проведении управленческого анализа, в очередной раз подтверждает идею социальной значимости данного направления для развития инклюзии в целом.

Кроме того, «значимым фактором развёртывания феномена инклюзии в современном мире становится его целенаправленность, обусловленная сменой ценностно-смысловых парадигм современной цивилизации в сторону осознания абсолютной ценности каждого человека» [22, с. 447], что становится возможным при распространении инклюзивной культуры среди всех людей. Становится очевидным, что неуважительное отношение к такой большой социальной группе как люди с дефицитами в области здоровья

и их игнорирование – это большая преграда к достижению равновесия, «которое может способствовать более комфортному и мирному сосуществованию людей в современном мире» [23, с. 568].

Список литературы

1. Тросби Д. Экономика и культура / Д. Тросби; пер. с англ. И. Кушнareвой. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2018. – 2-е изд. – 254 с. – ISBN 978-5-7598-1524-2.
2. Хокинс Дж. Креативная экономика. Как превратить идеи в деньги / Дж. Хокинс; пер. с англ. И. Щербаковой. – М.: Классика-XXI, 2011. – 256 с. – ISBN 978-5-89817-334-0.
3. Судакова Н.Е. Инклюзивное проектирование в перспективе социально-экономического развития регионов России / Н.Е. Судакова // Принципы построения новой экосистемы: экономические, юридические и социальные аспекты. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 43–52. – DOI 10.31483/r-113809. – EDN JXKRZV;
4. Судакова Н.Е. Инклюзия в системе универсалий культуры: самоценность другого в становлении соучастного бытия / Н.Е. Судакова // Человек. Общество. Инклюзия. – 2018. – №3 (35). – С. 32–38. – EDN YWXTDV\$;
5. Судакова Н.Е. Философская рефлексия инклюзии как феномена современной культуры: навстречу Другому / Н.Е. Судакова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2016. – №11–1 (73). – С. 152–154. – EDN WNDZKV.
6. Астафьева О.Н. Культурная политика России: проектный вектор креативного сектора / О.Н. Астафьева // Общество: философия, история, культура. – 2024. – №12 (128). – С. 17–28. – DOI 10.24158/fik.2024.12.1. – EDN XASAES.
7. Астафьева О.Н. Социокультурное проектирование: персонализируемое наследие в музейных практиках Сибири / О.Н. Астафьева, О.Н. Шелегина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – №65. – С. 242–253. – DOI 10.31773/2078-1768-2023-65-242-253. – EDN XBCERX.
8. Зуев С.Э. Социально-культурное проектирование / С.Э. Зуев. – Саранск: Саранская городская типография, 2003. – 130 с.
9. Зуев С.Э. Социально-культурное проектирование в музее / С.Э. Зуев // Центр народной культуры г. Вологды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://onmck.ru/upload/statics/docs/proekt.pdf> (дата обращения: 05.04.2025);
10. Марков А.П. Основы социокультурного проектирования: учебное пособие / А.П. Марков, Г.М. Бирженюк. – СПб.: Санкт-петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 1998. – 361 с. EDN TCMQYB
11. Генисаретский О.И. Философия проектности: из истории проектной культуры второй половины XX века / О.И. Генисаретский. – М.: URSS; Ленанд, 2015. – 399 с. – ISBN 978-5-9710-2842-0.
12. Гнедовский М.Б. Творческие индустрии: стратегия инновационного развития // Творческие индустрии: модель для сборки. – 2005. – №4. – С. 7–15.
13. Баканов М.И. Теория экономического анализа: учебник для студентов экономических специальностей / М.И. Баканов, М.В. Мельник, А.Д. Шеремет; под ред. М.И. Баканова. – М.: Финансы и статистика, 2008. – 5-е изд., перераб. и доп. – 534 с. – ISBN 978-5-279-02718-7.
14. Вахрушина М.А. Управленческий анализ: учебник / под ред. М.А. Вахрушиной. – М.: КноРус, 2021. – 162 с. – ISBN 978-5-406-07855-6.
15. Волкова О.Н. Управленческий учет: учебник и практикум для вузов / О.Н. Волкова. – М.: Юрайт, 2021. – 461 с.
16. Соловьева О.В. Управленческий анализ в отраслях: учеб. пособ. / О.В. Соловьева. – М.: Экономистъ, 2006. – 281 с. – ISBN 5-98118-168-0. EDN QRCRRZ
17. Волкова О.Н. Управленческий анализ среди экономических дисциплин / О.Н. Волкова // Экономический анализ: теория и практика. – 2006. – №3 (60). – С. 20–24.
18. Евстигнеев И.С. Эффективность корпоративной культуры: методы анализа и проектирования: автореф. дис. ... канд. экон. наук / И.С. Евстигнеев. – СПб., 2005. – 19 с. – EDN ZNDBJD
19. Притяжение // Сборник практик социально-культурной реабилитации инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://oduhotvorenje.com/images/prityazhenie.pdf> (дата обращения: 04.04.2025).
20. Официальный сайт проекта «Inclusive Dance» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://inclusive-dance.ru> (дата обращения: 04.04.2025).
21. Официальный сайт Центра творческих проектов «Инклюзион» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://inclusioncenter.ru> (дата обращения: 04.04.2025).
22. Плиновский А.С. Философская рефлексия инклюзивного фестивального движения в контексте инвалидности (на примере опыта США и стран ЕС) / А.С. Плиновский, Н.Е. Судакова // Евразийский юридический журнал. – 2021. – Т. 153. №2. – С. 444–448. – ISSN 2073-4506. – DOI 10.46320/2073-4506-2021-2-153-444-448. – EDN HAIBCS;
23. Плиновский А.С. Инклюзивный потенциал философских интерпретаций творчества в западноевропейской перспективе / А.С. Плиновский // Евразийский юридический журнал. – 2024. – Т. 197. №10. – С. 565–568. – ISSN 2073-4506. – DOI 10.46320/2073-4506-2024-10-197-565-568. – EDN JHFCBT.

Попов Дмитрий Владимирович
студент

Витяев Сергей Михайлович
канд. филос. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»
г. Москва

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ВОЗЗРЕНИЙ И ПРАКТИК ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИХ СОФИСТОВ

Аннотация: работа посвящена роли софистов в истории развития педагогики и философии, от которой наука об образовании еще не была отделена в V веке до нашей эры. В статье рассматриваются учения и дидактические приемы Протагора и Горгия – наиболее влиятельных софистов, оставивших след как в истории философии, так и в истории педагогики.

Ключевые слова: история педагогики, история философии, воспитание, дидактика, софисты.

До выделения педагогики в отдельную дисциплину, эта наука развивалась в рамках философии, однако это не значит, что проблемы воспитания и обучения рассматривались недостаточно. Еще пифагорейцы – представители одной из первых философских школ – занимались организованной передачей своего учения, однако их дидактические методы были слабо развиты. Следующие мыслители, взявшиеся за организацию образовательного процесса, были софисты, причастные к педагогической мысли не только благодаря практической деятельности, но и благодаря теоретическим разработкам. Изучение их методов и воззрений позволяет сохранить целостность и преемственность педагогической мысли.

Наиболее значительные для истории софисты – Протагор, называвший себя учителем мудрости, и Горгий, считающийся отцом риторики. Направление деятельности этих деятелей указывает на искусство, которому они обучали, т.е. на искусство рассуждать. Потребность в обучении самостоятельному мышлению была обусловлена особенностями полисной системы и потрясениями V века до нашей эры: обострение внешнеполитических противоречий и внутрисполитической борьбы требовали от греков активных и самостоятельных действий, часто противоречивших устоям общества. Появление учителей мудрости – софистов – не только отвечало потребностям времени, но и было подготовлено развитием всей предшествовавшей философской мысли, которое только и позволило прийти к мышлению как предмету обучения. Таким образом, именно эти мыслители впервые сделали целью образования воспитание мышления, что соответствует целям образования и по сей день.

До появления софистов философия прошла значительный путь, начавшийся с поиска единого Фалесом. Его последователи – Анаксимандр и Анаксимен – осознали противоречивый характер единого, которому требовалось быть определенным и неопределенным одновременно. Итогом поиска стал бесконечный воздух, неопределенный в силу бесконечности и определенный в силу того, что он воздух, то есть произошло механическое соединение противоположностей, которого оказалось недостаточно для решения возникшей проблемы [3, с. 46–53].

Следующим ключевым моментом, подготовившим появление софистов стало учение Парменида, изложенное в поэме «О природе», где проводится не соединение, а разделение определенного и неопределенного или мнения и истины. К «Пути Истины» относится то, что есть (бытие): «И не «было» оно, и не «будет», раз ныне все сразу «есть», одно, сплошное» [6, с. 296]. Бытие – это «есть», к которому не относится никакое мнение или ощущение, так как они основаны на опыте, для которого характерно из «есть» моментально переходить в «было», то есть в небытие, а так как «не быть никак невозможно» [6, с. 295], то ощущаемого, как и мнения, вовсе нет. Парменид, различая «есть» от «было» и «будет» отделяет мысль от чувственного восприятия. Бытие, таким образом, не может быть представлено, не может появиться из чувств, а может только мыслиться: «Мыслить – то же, что быть» – сказано в поэме [6, с. 296].

Разделение бытия (истины), выраженного в одном, и мнения, выраженного во многом, имеет важное последствие – объявление любого мнения неистинным, что делает бессмысленным любое познание вещей. Кроме того, особенность бытия, как всеобщего, заключается в отсутствии в нем всякой определённости, что создает впечатление о его непознаваемости. Таким образом, о бытии ничего сказать нельзя, но кроме него нет ничего, относящегося к истине. Эту проблему неосознанно начал решать уже ученик Парменида – Зенон. Он, пытаясь доказать отсутствие многого, показал недостаточность мнения, необходимость выхода рассуждения за его пределы, что демонстрирует не только различие, но и связь мнения и истины. Зенон показал, что многое не может быть только многим, как и единое не может быть только единым. Из системы Парменида, таким образом, появляется единство противоположностей, но единство не статичное, а подвижное. Так вещи мысли оказываются в вечном движении, постоянно

переходя из одной противоположности в другую, но оставаясь одним. Об этом говорили многие философы, в том числе, Анаксагор: «Не отделены друг от друга [вещи, находящиеся] в одном мироздании (космосе), и не отрублено топором ни горячее от холодного, ни холодное от горячего» [6, с. 533]. Этот закон Анаксагор называл Умом, правящим космосом, но сходным с умом человека [5]. Схожие взгляды, постулирующие тождество бытия и мышления, высказывали и другие философы, например, Гераклит: «Люди – боги, боги – люди. Ибо логос один и тот же» [6, с. 216]. Это важное открытие, дополняя утверждения Парменида, сделало необходимым переход от размышлений ранних философов о природе к исследованию мышления человека. Недостаточность учения Парменида, единство противоположностей в вечном движении, указывающее на истинность обеих противоположностей, привели к релятивизму у софистов, что на практике позволило говорить об одном предмете с противоположных сторон одинаково убедительно и породило знаменитые софистические уловки.

На этом этапе развития мысли появляются софисты, из которых наиболее значимыми считаются Протагор и Горгий. Протагор был первым, кто стал брать плату за обучение мудрости. Этот мыслитель известен сочинением «О сущем», направленном против тех, кто считает сущее одним (против сторонников Парменида), сочинением «О богах», где утверждает, что о богах ничего знать невозможно, сочинением «О воспитании» и другими. Протагор признавал чувственное восприятие источником знания, что отражено в его знаменитом высказывании: «Человек есть мера всех вещей, существующих – что они есть, не существующих – что их нет» [3, с. 27]. О схожем говорит Горгий: «Во-первых и прежде всего, что ничего нет, во-вторых, если есть, то не может быть воспринято человеком, в-третьих, если может быть воспринято, то не может быть выражено и объяснено другому» [3, с. 93]. Важно пояснение третьего тезиса: «Но даже если бы оно было постижимо, его невозможно было бы высказать другому. Действительно, если существующее существует в качестве видимых, слышимых и, в целом, чувственно воспринимаемых вещей, и в качестве всего, что наличествует снаружи, и если видимые вещи среди них постигаются зрением, а слышимые – слухом, а не наоборот, то как же оно может быть показано другому? Ведь все, что мы показываем – это слово, а слово – это не то же самое, что наличное и сущее. Значит, другим людям мы показываем не то, что есть, но слово, отличающееся от наличествующих вещей» [3, с. 96]. Значение этих рассуждений заключается в значительном углублении понимания знания, подчеркивая его индивидуальный характер. Другими словами, эти мыслители поняли, что нельзя внести знание извне, оно должно быть создано самим учащимся. Это педагогическое значение ключевых философских положений Протагора и Горгия сохранилось как у последующих философов, так и в современной педагогике. Не смотря на релятивизм, возникший как следствие проблем учения Парменида, софисты сделали значительный шаг вперед в области педагогики и изучения знания.

Другое следствие недостаточности учений предыдущих мыслителей – возможность вести противоположные речи об одном и том же предмете [2, с. 348], что стало одним из самых известных приемов софистов. Согласно Диогену Лаэртскому, первым этот прием применил Протагор, а за ним – Горгий и другие софисты. Известны две учебные речи Горгия: «Защита Паламеда» и «Похвала Елене». Речь о Паламеде представляет собой пример аргументации, которой герой мифов о Троянской войне мог спастись от несправедливых обвинений Одиссея в предательстве греков. В отличие от этой речи, где оправдывается общеизвестная невиновность Паламеда, «Похвала Елене» – оправдание героини, не вызывавшей симпатий у современников Горгия. Эта речь – прекрасный пример ведения противоположных речей об одном предмете, пример порицания и похвалы одному человеку в одном и том же отношении. С точки зрения педагогики, возможность доказать противоположные утверждения делает недостаточным доказательство лишь одной из противоположностей. При изложении материала необходим поиск разных подходов к одному предмету, который, в то же время, не должен превратиться в перебирание несвязанных мнений. Процесс поиска должен иметь цель найти единое в различном. Однако, софисты использовали особенности мышления для обучения спорам, а не поиску истины, за что подвергались критике Сократа и Платона.

Открытие индивидуального характера формирования знания и противоречивости вещей породило метод вопросов и ответов, называемый сократическим, но впервые примененный именно Протагором. Он понял, что не имеет смысла заучивание или доказательства позиции учителя без опровержения ложного мнения учащегося. Сократическая беседа не противопоставляет один тезис другому, но с помощью вопросов заставляет оппонента развивать свой тезис до достижения противоречия, после чего становится очевидна недостаточность этого тезиса. Такой метод помогает человеку избавиться от собственного ложного мнения, посмотреть на предмет обсуждения с разных сторон, не заучивая готовый ответ, но самостоятельно изучая предмет. Сократическая беседа имеет большое дидактическое значение. Она позволяет поставить под сомнение неверные взгляды, учит ученика рассуждению, то есть поиску истины.

Относительно воспитания сохранилось следующее высказывание Протагора: «Воспитание не процветает в душе до тех пор, пока человек не достигнет значительных глубин» [3, с. 28]. Этим утверждением мыслитель предвосхищает периодизацию взросления, которая намного позже будет разработана такими учеными как Э. Эриксон, Л.С. Выготский, С.И. Гессен, А.Г. Асмолов и т. д. Например,

у С.И. Гессена периодизация принимает вид трех ступеней: аномии, гетерономии и автономии [1, с. 88]. Это разделение означает различие задач и методов воспитания на каждом из этапов взросления. Не смотря на отложенный результат, воспитательная работа необходима на всем пути взросления. Поэтому Протагор говорил и о необходимости учиться «с молодых лет» [3, с. 27].

Таким образом, Протагор и Горгий, продолжая философскую мысль, использовали ее достижения в прикладной области, то есть в обучении и воспитании. Протагором был впервые использован сократический метод ведения беседы, имеющий большую дидактическую значимость и сегодня. Главное достижение софистов – понимание индивидуального познавательного пути каждого человека и роли воспитателя как помощника в самостоятельном формировании знания учащимся. Теоретические воззрения софистов направлены на процесс получения и передачи знаний, что делает этих мыслителей наиболее близкими к педагогике из всех досократиков.

Список литературы

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
2. Лаэртский Д. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Д. Лаэртский; ред. тома и авт. вступ. ст. А.Ф. Лосев; пер. М.Л. Гаспарова. – 2-е изд. – М.: Мысль, 1986. – 571 с. – EDN TTREIE
3. Афонасин Е.В. Греческие софисты. Фрагменты и свидетельства / Е.В. Афонасин – СПб.: РХГА, 2021. – 200 с. – EDN QXNNZL
4. Лебедев С.П. История античной философии: учебное пособие / С.П. Лебедев. – Часть 1. Физика. – СПб.: РХГИ, 2004. – 183 с. EDN QWHNEN
5. Муравьев А.Н. Анаксагор / А.Н. Муравьев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://philosophiya.ru/Anaxagoras> (дата обращения: 16.02.2025).
6. Фрагменты ранних греческих философов. Часть 1 / сост. А.В. Лебедев, ред. В.П. Лега. – М.: Наука, 1989. – 577 с.

Приходько Ольга Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГКОУ ВО «Сибирский юридический институт МВД РФ»

г. Красноярск, Красноярский край

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДДЕРЖКИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация: в статье рассматриваются факторы, оказывающие влияние на формирование учебной мотивации студентов, психологические особенности студенческого возраста, технологии поддержки мотивации к обучению у студентов высших учебных заведений. Представлены современные подходы к классификации и применению мотивационных технологий, раскрыты принципы индивидуализации и субъектности как основания для мотивационной поддержки.

Ключевые слова: мотивация к обучению, психолого-педагогические технологии, внутренняя мотивация, высшее образование, образовательная среда, мотивационная поддержка.

Современное высшее образование функционирует в условиях непрерывных трансформаций, связанных с изменениями в содержании и формах обучения, цифровизацией образовательной среды, а также с ростом требований к самостоятельности и ответственности студентов. В связи с этим важнейшим условием эффективности учебного процесса становится устойчивый уровень мотивации обучающихся. Мотивация определяет не только уровень вовлеченности студента в учебную деятельность, но и его способность к самоорганизации, целеполаганию, профессиональному развитию.

Несмотря на множество исследований в области учебной мотивации, проблема ее поддержки и развития в вузовской среде остается актуальной, поскольку обусловлена необходимостью обеспечения устойчивой учебной мотивации в условиях интенсификации образовательного процесса, цифровизации и роста личностной тревожности у обучающихся. Психолого-педагогические технологии, направленные на формирование и поддержание мотивации, становятся неотъемлемой частью образовательного процесса и требуют системного осмысления и внедрения.

Мотивация в контексте высшего образования рассматривается как совокупность внутренних и внешних факторов, побуждающих студента к активности, направленной на овладение знаниями, умениями и компетенциями. Основываясь на теориях мотивации А. Маслоу, К. Роджерса, Д. Макклелланда и Э. Деси и Р. Райана, исследователи выделяют два основных типа мотивации: внешнюю (основанную на вознаграждении и оценке) и внутреннюю (связанную с личностной значимостью и интересом к предмету).

Внутренняя мотивация считается наиболее устойчивой и эффективной с точки зрения образовательных результатов. Именно поэтому при разработке педагогических технологий акцент должен

делаться на создание условий для ее формирования: поддержка автономии, значимости, успеха, а также построение доверительных отношений между преподавателем и студентом.

Подразумевается, что, если обучающийся выбрал конкретный вуз, значит, он определился с профессией, однако это не всегда так. На формирование учебной мотивации большое влияние оказывает воздействие различных факторов, которые можно разделить на две категории. Первая категория – социально-психологические факторы, включающие:

- макросредовые (общегосударственные и регионально-этнические аспекты, такие как экономические, политические и культурно-нравственные условия, средства массовой информации, особенно сти учебных заведений);

- микросредовые (факторы семьи, вуза, общественных организаций, неформальных групп, определяющие образовательную и профессиональную среду личности).

Вторая категория – факторы психологические:

- объективные (черты характера, интересы, способности, склонности, психофизиологические особенности, уровень общеобразовательной подготовки, воздействие семьи и близкого окружения, влияющее на формирование ценностных ориентаций и профессиональной мотивации);

- субъективные (потребность в самоутверждении, достижении, признании; осознание себя членом профессионального сообщества в будущем, принятие профессиональной роли, стремление к знаниям и др.) [1].

Важно отметить, что студенческий возраст характеризуется возрастными изменениями личности, непосредственно влияющими на повышение или понижение учебной мотивации. Основными психологическими особенностями студенческого возраста выступают.

1. Развитие самосознания и самоопределения. Студенты активно формируют личностную идентичность, профессиональное и жизненное самоопределение. Усиливается стремление к самостоятельности и ответственности за собственный выбор.

2. Когнитивное развитие. У студентов наблюдается развитие абстрактного, логического, критического и творческого мышления. Повышается способность к анализу, обобщению, системному и рефлексивному подходу.

3. Формирование профессиональной мотивации. В этот период формируется устойчивая мотивация к обучению, связанная с будущей профессиональной деятельностью. Однако мотивация может колебаться в зависимости от внешних и внутренних факторов.

4. Психоэмоциональная неустойчивость. Часто наблюдаются перепады настроения, стрессовые состояния, вызванные адаптацией к новой социальной среде, нагрузкам, экзаменам и личностным кризисам.

5. Развитие коммуникативных навыков. Студенчество – важный период социализации. Активно формируются навыки общения, сотрудничества, работы в команде. Увеличивается значимость общения со сверстниками.

6. Потребность в признании и самореализации. Студенты стремятся к самовыражению, признанию своих достижений, проявлению индивидуальности в учебе и внеучебной деятельности.

7. Актуализация нравственно-ценностных ориентиров. Идет активный поиск и утверждение личных ценностей, норм, жизненных ориентиров. Может происходить пересмотр установок, полученных в школьные годы.

Поддержка мотивации студентов в вузе со стороны преподавателей – это систематическая деятельность, направленная на создание условий, способствующих формированию и укреплению внутренней учебной мотивации обучающихся. Она заключается не только в передаче знаний, но и в педагогически выверенном взаимодействии, которое побуждает студентов к активному участию в образовательном процессе, формирует у них чувство ответственности за собственное обучение и развивает устойчивый интерес к избранной профессиональной сфере.

Преподаватель, выступая не только как транслятор информации, но и как наставник, оказывает влияние на мотивационную сферу студента через несколько ключевых механизмов:

- создание развивающей образовательной среды, где приветствуется самостоятельность, критическое мышление и инициативность обучающихся;

- применение активных и интерактивных методов обучения, направленных на стимулирование познавательной активности и внутренней заинтересованности студента в учебной деятельности, которые делают учебный процесс более динамичным и значимым для студентов (проектная деятельность, кейс-методы, дискуссии);

- индивидуальный подход, включающий внимание к личным образовательным интересам и целям каждого студента, поддержку в сложных ситуациях, конструктивную обратную связь;

- позитивную эмоциональную атмосферу в аудитории, способствующую снижению тревожности и формированию доверительных отношений;

- личностный пример преподавателя, его увлеченность предметом, профессиональную и академическую компетентности, демонстрирующие значимость образования и саморазвития.

Таким образом, преподаватель, оказывающий поддержку учебной мотивации, действует как медиатор между учебным содержанием и личностью студента, помогая ему осознать смысл обучения, связать его с собственными жизненными и профессиональными целями и выстроить внутреннюю учебную позицию.

В основе мотивационной поддержки лежат два основных принципа: индивидуализации и субъектности обучения.

Индивидуализация обучения – это организация образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей, интересов, уровня подготовки, мотивационного профиля и жизненных целей студента. Этот подход признает, что каждый обучающийся обладает уникальными характеристиками и потребностями, и, следовательно, требует персонализированного педагогического взаимодействия.

С точки зрения мотивации, индивидуализация способствует актуализации внутренних мотивов (интерес, стремление к саморазвитию), повышению субъективной значимости учебного материала, росту удовлетворенности от образовательного процесса.

Практические формы индивидуализации включают вариативные образовательные маршруты, гибкие сроки сдачи заданий, выбор тем для курсовых и проектных работ, тьюторское сопровождение. Как подчеркивает Е.П. Ильин, мотивация обучающегося усиливается, когда он ощущает образовательный процесс как «свой» – отвечающий личным смыслам и профессиональным планам.

Субъектность означает активную, осмысленную и самостоятельную позицию обучающегося в образовательной деятельности. Это не только участие в процессе, но и способность влиять на его содержание, форму и результат. Формирование субъектной позиции реализуется через включение студентов в проектирование образовательной программы, организацию дискуссий, самооценки, рефлексии, предоставление выбора форм и форматов заданий. Как отмечает Д.А. Леонтьев, субъектность – это условие осмысленного обучения, где мотив не навязывается извне, а рождается из личного выбора и ответственности.

Индивидуализация создает условия для субъектности, а субъектность усиливает эффект индивидуализации. Вместе они формируют мотивационно-развивающую образовательную среду, в которой студент не просто обучается, а развивается как личность и будущий профессионал.

Наиболее эффективными технологиями, стимулирующими познавательную активность, являются:

- технологии проблемного обучения – способствуют формированию исследовательской мотивации, развитию критического мышления и творческого подхода;
- проектные и исследовательские методы – позволяют студентам реализовывать свои интересы, работать в команде, видеть практическую значимость изучаемого материала;
- индивидуализация и персонализация обучения – учитывают особенности мотивационного профиля студента, его цели, темп освоения материала;
- тьюторское – направлено на поддержку автономности студента, формирование навыков самоопределения и целеполагания;
- рефлексивные практики – способствуют осознанию студентом собственных успехов, трудностей и путей их преодоления, что усиливает внутреннюю мотивацию.

Для успешного внедрения мотивационных технологий необходимо создание благоприятной образовательной среды, которая характеризуется психологической безопасностью и эмоциональной поддержкой, уважительным и доверительным взаимодействием между преподавателем и студентом, открытостью к диалогу и учетом мнения обучающихся, гибкой системой оценки, ориентированной не только на результат, но и на процесс обучения, включением студентов в процесс проектирования образовательной траектории.

Таким образом, мотивация студентов является важнейшим ресурсом повышения качества высшего образования. Психолого-педагогические технологии, направленные на поддержку и развитие мотивации, должны быть встроены в структуру образовательного процесса как на уровне преподавания, так и на уровне организации учебной среды. Применение таких технологий требует от преподавателя высокой профессиональной рефлексии, эмпатии и готовности к диалогу. Только в условиях доверительной и развивающей образовательной среды возможно формирование устойчивой внутренней мотивации к обучению.

Список литературы

1. Есемуратова Т.А. Влияние мотивации в обучении на формирование компетенций студентов / Т.А. Есемуратова, Г.К. Матмуратова // Студенческая наука Подмосковью: материалы Международной научной конференции молодых ученых (Орехово-Зуево, 25–26 апреля 2017 г.). – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. – С. 242–243. EDN ZEBYZP
2. Коваленко В.И. Взаимосвязь успешности учебной деятельности с уровнем групповой сплоченности студентов колледжа / В.И. Коваленко // МНКО. – 2016. – №2 (57).
3. Москвина Ю.А. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов в высшем учебном заведении / Ю.А. Москвина, А.В. Григорьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – №7. – С. 81–85. EDN QOVLNT
4. Хабаева Л.М. Влияние ценностных ориентаций на развитие профессиональной мотивации студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Л.М. Хабаева. – М., 2002. – 158 с. – EDN NMCNOF

НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья рассматривает проблему недостаточной саморегуляции у младших школьников и её влияние на успеваемость. Анализируются и кратко описываются четыре группы методов развития саморегуляции: игровые, вербальные, практические и организационные. Акцент делается на необходимости комплексного подхода и учёта индивидуальных особенностей детей для достижения максимального эффекта.

Ключевые слова: саморегуляция, младшие школьники, обучение, методы развития, деятельность.

Успешная адаптация младших школьников к обучению и социальной среде напрямую зависит от сформированности навыков саморегуляции деятельности. О.А. Конопкин отмечает недостаточный уровень саморегуляции у значительной части детей, как до школы, так и в начальных и средних классах [1]. Низкий уровень саморегуляции напрямую связан с трудностями в обучении и поведении младших школьников. Статья посвящена актуальным направлениям и методам их развития.

Формирование саморегуляции деятельности особенно важно в младшем школьном возрасте, так как от неё зависит успеваемость и умение управлять своим поведением. Этот процесс наиболее эффективен именно в этот период и связан с развитием представлений ребёнка о себе и своих возможностях.

Развитию саморегуляции способствуют самостоятельная работа (например, с тестовыми заданиями), продуктивная деятельность (рисование, лепка), игры с правилами, а также систематическая работа над самоконтролем, включающая сравнение результатов с образцом и алгоритмизацию действий. Важно учить детей управлять эмоциями и выбирать наиболее рациональные способы выполнения заданий [2].

Методы и их характеристика формирования саморегуляции деятельности у младших школьников можно условно разделить [3]:

игровые: игры развивают планирование, контроль и эмоциональную регуляцию в игровой форме;
вербальные: беседы, объяснения, рассказы формируют понимание саморегуляции;
практические: упражнения на внимание, память, релаксация развивают практические навыки;
организационные: структурирование деятельности, планирование работы способствуют самостоятельности. Комбинация этих методов обеспечивает наиболее эффективный результат.

Формирование навыков регуляции деятельности – длительный и многогранный процесс, требующий индивидуального подхода и систематической работы. Успех заключается в комплексном применении различных методов, учете индивидуальных особенностей младших школьников и создании положительной мотивационной среды. Развитые навыки саморегуляции способствуют успешному обучению, личностному росту и адаптации к условиям современной жизни.

Список литературы

1. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – №3. – С. 22–34. – EDN MXFNCJ
2. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) / М.М. Поташник – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
3. Сафонова Л.В. Педагогические условия воспитания эмоционального саморегулирования младших школьников в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Сафонова. – Екатеринбург, 1999. – 249 с. EDN NLMOCH

Ситдикова Гульназ Ринатовна

канд. пед. наук, доцент
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

Малахова Лилия Адгамовна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория им. Н. Жиганова»
г. Казань, Республика Татарстан

Серова Зинаида Наримановна

канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры»
г. Казань, Республика Татарстан

Валеева Роза Закариевна

канд. пед. наук, доцент
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

ЦИФРОВЫЕ КАРТОЧКИ И ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РАСШИРЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье проанализированы существующие исследования на тему использования карточек со словами для развития лексических навыков обучающихся, чтобы понять, как именно они способствуют запоминанию новых слов. Отмечены возможности цифровых платформ и игровых методик для повышения мотивации и результативности обучения.

Ключевые слова: изучение слов, карточки для запоминания, словарный запас, способы обучения, запоминание информации, использование картинок.

Изучение лексики играет ключевую роль в процессе освоения иностранного языка, особенно английского. Ученые активно исследуют различные методы расширения словарного запаса обучающихся, и одним из наиболее популярных инструментов остаются карточки со словами.

Карточки со словами давно зарекомендовали себя как полезный инструмент для изучения новых слов. Они помогают не только запомнить значение, но и научиться использовать слова в различных контекстах. Карточки позволяют структурировать процесс изучения языка, делая его более управляемым и менее утомительным для обучающихся. В современном мире академическая мобильность преподавателей между странами становится важным фактором развития образования на международном уровне. Передача опыта и знаний способствует совершенствованию учебных планов и обогащению методик преподавания. Тем не менее, чтобы эффективно работать за рубежом, педагогам необходимо свободно владеть иностранными языками. В связи с этим такие инструменты, как обучающие карточки, приобретают особую значимость в процессе их подготовки [6].

Исследования подтверждают, что работа с карточками в рамках целенаправленного подхода к обучению оказывается более эффективной, чем спонтанное изучение материала. Также выявлено, что интенсивное повторение слов с использованием карточек приносит больший результат, чем их разрозненное запоминание. Многие работы, анализирующие применение карточек для изучения лексики, подчеркивают их высокую полезность в процессе освоения новых слов. В исследовании Косе и Меде [1] рассматривается, как цифровые карточки со словами влияют на расширение словарного запаса у студентов, изучающих английский язык как иностранный. Ученые использовали метод интервального повторения (Pimsleur's Memory Schedule), который предполагает повторение слов через заданные временные промежутки. Эксперимент показал, что сочетание карточек с интервальными повторениями значительно улучшает запоминание новых слов. Это связано с тем, что повторение через увеличивающиеся интервалы помогает эффективно противостоять забыванию. В работе Лай и др. [2] анализируется внедрение карточек в мобильное обучение с добавлением повествовательных элементов. Авторы отмечают, что прикрепление контекста, например, истории или сюжетной линии, к словам на карточках усиливает их запоминаемость. Такой подход особенно полезен для студентов, которые лучше усваивают материал через эмоциональные и смысловые связи. Лукас и др. [3] изучили игровую методику обучения с использованием карточек. Они создали игру под названием U-NO-ME, направленную на развитие словарного запаса у младших школьников. Игра включала элементы соревнования и совместной работы, что существенно повысило интерес участников к обучению [5]. Есть несколько объяснений, почему карточки эффективны для обучения. Одно из них – это так называемая гипотеза нагрузки вовлечения. Согласно этой теории, успех обучения зависит от трех ключевых

факторов: мотивации, поиска информации и оценки ее правильности. Мотивация возникает, когда обучающийся осознает необходимость изучить новое слово. Например, если студент самостоятельно создает карточку для незнакомого термина, его заинтересованность в обучении возрастает. Поиск связан с активными действиями, которые помогают найти значение слова или его форму. Это может быть работа со словарем или попытка вспомнить перевод. Оценка подразумевает использование слова в определенном контексте. Чем больше усилий требуется для выбора подходящего слова, тем лучше оно запоминается. Другой важный подход – это метод запоминания Пимслера, который предлагает повторять материал через строго установленные промежутки времени: 5 секунд, 25 секунд, 2 минуты, 10 минут, 1 час, 5 часов, 1 день и так далее. Такая система помогает бороться с забыванием, которое особенно интенсивно происходит сразу после знакомства с новым словом. Третья концепция, которая объясняет эффективность карточек, – это теория двойного кодирования. Она утверждает, что информация усваивается лучше, если задействованы два канала восприятия: словесный и визуальный. Например, если на карточке есть не только слово, но и соответствующее изображение, это усиливает процесс запоминания. Лексика изучается на трех уровнях: форма слова, его значение и использование. Каждый из этих аспектов можно тренировать как рецептивно (понимание), так и продуктивно (применение в речи). Карточки отлично подходят для работы с обоими типами знаний. Например, если на одной стороне карточки указано слово на иностранном языке, а на другой – его перевод, обучающийся может практиковаться в обоих направлениях: от перевода к оригиналу и наоборот. Хотя карточки обладают множеством преимуществ, важно учитывать, что эффективность их использования зависит от ряда факторов. Прежде всего, это методика работы с карточками: они должны применяться регулярно и соответствовать поставленным образовательным задачам. Во-вторых, условия обучения также играют важную роль – целенаправленное изучение материала даёт лучшие результаты, чем его случайное заучивание. Наконец, уровень владения языком обучаемого также влияет на процесс: начинающим может потребоваться больше поддержки в виде дополнительных объяснений или примеров для лучшего понимания.

С развитием цифровых технологий появилось множество онлайн-ресурсов, которые позволяют эффективно использовать карточки для изучения лексики. Эти платформы предлагают удобные инструменты как для преподавателей, так и для самостоятельного обучения студентов. Одной из самых известных платформ является Quizlet. Этот сервис позволяет создавать собственные наборы карточек или использовать готовые, созданные другими пользователями. Особенность Quizlet заключается в том, что он предлагает не только классический формат карточек, но и различные интерактивные упражнения: тесты, игры и режим обучения как в самостоятельном, так и групповом формате [3]. Например, игра «Гравитация» требует от обучающихся быстро переводить слова, пока «астероиды» не упали на экран. Такие элементы делают процесс запоминания слов более увлекательным. Также стоит отметить платформу Memrise, которая сочетает карточки со словами и геймификацию. Здесь обучение построено на основе коротких уроков, где новые слова подкрепляются картинками и ассоциациями. Это помогает лучше запомнить значения и произношение. Memrise также использует интервальные повторения, чтобы слова оставались в памяти надолго.

Использование онлайн-ресурсов имеет ряд преимуществ: они доступны круглосуточно, что позволяет учиться в удобное время; многие платформы адаптируют процесс обучения под индивидуальные потребности пользователя (если система видит, что какое-то слово вызывает затруднения, она будет предлагать его чаще); такие сайты часто включают мультимедийные элементы (картинки, видео, аудио), что делает обучение более наглядным и интересным.

Однако важно помнить, что эффективность онлайн-обучения зависит от дисциплины обучающихся. Без регулярной практики даже самые продвинутые платформы не принесут желаемого результата. Поэтому рекомендуется сочетать работу с цифровыми инструментами и традиционными методами, например, использовать карточки в сочетании с чтением книг или просмотром фильмов на изучаемом языке.

Таким образом, карточки со словами – это универсальный и эффективный образовательный инструмент, который может значительно улучшить процесс изучения лексики при правильном использовании.

Список литературы

1. Kose T., Mede E. Investigating the use of a mobile flash card application Rememba on the vocabulary development and motivation of EFL learners // *Mextesol Journal*. – 2018. – Vol. 42. – P. 1–26.
2. Lai C.-H., Jong B.-S., Hsia Y.-T., Lin T.-W. Integrating flash cards with narratives for mobile learning of English vocabulary // *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. – 2020. – Vol. 14. – P. 4–16. DOI 10.3991/ijim.v14i04.11723. EDN ZYARDH
3. Lukas B.A., Patrick F.I.A., Chong G., Jaino N.B., Yunus M.M. Using U-NO-ME card game to enhance primary one pupils' vocabulary // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. – 2020. – Vol. 19. – P. 304–317. DOI 10.26803/ijlter.19.5.19. EDN KXANAR

4. Ситдикова Г.Р. Об использовании игр на занятиях иностранного языка / Г.Р. Ситдикова, Л.А. Малахова, З.Н. Серова // Потенциал педагогической науки в условиях цифровизации и неопределенности: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 300-летию Российской академии наук (Казань, 28 сентября 2023 г.). – Казань: ММСИП, 2023. – С. 268–271. EDN ETBNEJ

5. Ситдикова Г.Р., Ситдинов И.Р., Семенов Р.А., Аиткулова Ф.С. Способы повышения мотивации при обучении английскому языку // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 24 сентября 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 225–227. – EDN CIFTCP.

6. Трегубова Т.М. Формирование академической мобильности преподавателей в контексте европеизации образования / Т.М. Трегубова, Г.Р. Ситдикова // Европейский журнал социальных наук. – 2015. – №9. – С. 118–123. – EDN VEAUVR.

Судурова Умеда Умарджоновна
студентка

Кацера Анжелика Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ФОТОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье рассматривается один из методов развития навыков коммуникации и регуляции эмоций у детей с расстройствами аутистического спектра – фототерапия. Показано, что психо-технологии данного направления арт-терапии опираются на визуально-пространственное мышление детьми с расстройствами аутистического спектра, учитывают преобладание визуального канала восприятия над вербальным. Обосновывается необходимость использования визуальных стратегий для компенсации дефицитов в коммуникации, социальном взаимодействии, эмоциональной регуляции.

Ключевые слова: фототерапия, коррекция, регуляция эмоций, дети, расстройства аутистического спектра.

Введение. Расстройство аутистического спектра – это название большой группы расстройств развития, при наличии которых человек может испытывать трудности в общении, поведении и социализации, они сопровождают его всю жизнь, зародившись еще в детстве. РАС характеризуются трудностями с социальным взаимодействием, социальной коммуникацией, гибкостью мышления, саморегуляцией эмоций [4, с. 8].

Дети с расстройством аутистического спектра отмечаются характерными особенностями, одной из которой является трудность в восприятии вербальной речи. У них страдает именно словесная передача и восприятие информации устно, так как преобладает визуальное мышление, поэтому такие дети думают картинками и образами, а не словами и суждениями. Многочисленные научные исследования показывают, что для детей с данным расстройством – зрительный канал восприятия остается ведущим [5, с. 132]. Значит, у детей с РАС с доминирующим визуальным мышлением, априори будет преобладать наглядно-действенное представление, где ребенок лучше воспринимает что-либо после взаимодействия с ним, то есть после визуального стимулирования. Это является одновременно, их сильной и в то же время, компенсаторной функцией, которую нужно использовать им во благо. Если учитывать данную особенность, то можно прийти к выводу, что эффективными методами и технологиями развития необходимых навыков, в том числе и навыков регуляции эмоций, у таких детей будет именно те, которые опираются на визуально-пространственное восприятие и мышление. Именно таким методом является фототерапия.

Изложение основного материала. Фототерапией называют лечебно-коррекционное применение фотографии, ее использование для решения психологических проблем, а также развития и гармонизации личности. Она может предполагать как работу с готовыми фотографиями, так и создание оригинальных авторских снимком [3, с. 9].

В работе с детьми, имеющими различные нарушения в развитии или расстройства аутистического спектра, фототерапия используется как средство для развития речи, коммуникации, саморегуляции, решения ряда других коррекционных задач, а также для нормализации поведения [2, с. 13]. Методы фототерапии являются ценным инструментом деятельности образовательных учреждений, особенно в работе с детьми школьного возраста [1, с. 544].

Итак, нарушение регуляции эмоций и коммуникативного поведения является одной характеристик детей с РАС. Учитывая вышесказанное, целью нашего исследования было изучение особенностей развития навыков эмоциональной саморегуляции у младших школьников с РАС. При выборе методов мы ориентировались на положение о том, что детские впечатления сильны и глубоки, а занятия с применением/созданием визуального материала помогают вызвать живую эмоциональную реакцию, отвечают современным потребностям и интересам младших школьников [1].

Для оценки в формирующем эксперименте эмоциональной регуляции детей с РАС применялся метод лонгитюдного наблюдения (М.К. Бардышевской, В.В. Лебединского) в условиях индивидуальных и групповых занятий с последующим анализом результатов. Результаты диагностики указали на низкий уровень сформированности саморегуляции эмоций у младших школьников с РАС. Что определило цели коррекционно-развивающей работы и выбор комплекса методов, среди которых ведущими стали отдельные психотехники фототерапии как одного из методов арт-терапии.

Анализ доступных для работы с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра, фототерапевтических методов, позволил выделить следующие основные группы.

1. Карточки PECS, которые являются методом альтернативной коммуникации для детей с расстройством аутистического спектра. Они ориентированы как раз-таки на вербальную ограниченность детей, помогая им выразить картинками свои нужды, потребности, появившиеся вопросы и наоборот для ответа на них.

2. Визуальное структурирование расписания, которое ориентируется на наглядную демонстрацию для детей. С помощью иллюстрации и последовательности, ребенок понимает, какое действие, занятие и мероприятие его ждет или ему необходимо сделать в будущем. Визуальные опоры, способствуют развитию концентрации внимания на поставленных задачах и помогают в освоение и закреплении навыков гигиены, самообслуживания, труда и обучения.

3. Социальные истории включают в себя краткое описание конкретных ситуаций или событий, которые созданы для помощи детям с РАС, чтобы ребенок понял ожидания, связанные с определенными обстоятельствами, и сформировал новое представление собственного поведения в жизненных ситуациях. Социальные истории могут рассказывать от социальных взаимодействий и общения до правил поведения в них.

4. Создание тематических фото-книжек, содержит в себе выбор темы, которая будет объединять её, фотографирование объектов и составление самой книжки. Такие фото-книжки улучшают понимание детьми окружающего мира, правил социального поведения, также помогают в развитии социальных навыков и расширяют их словарный запас.

Их использование позволяет сделать процесс развития саморегуляции эмоций продуктивным.

Вывод. Таким образом, фототерапия является эффективным методом коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, а точнее, благодаря своему преимуществу в виде такого фактора, как ориентирование на визуальный канал восприятия, они стимулируют и побуждают ребенка к действию, влияют на улучшение распознавание эмоций как собственных, так и окружающих, снижают тревожность и учат наглядно и самостоятельно понимать свои потребности и желания.

Список литературы

1. Бабакова Е.Н. Использование техники фототерапии в коррекции тревожности обучающихся младшего школьного возраста / Е.Н. Бабакова, Е.В. Киселева // Теория и практика современной науки. – 2019. – №1. – С. 544–547. – EDN XFEVGC
2. Векслер Д.Ю. Применение техники «Тематические фотокнижки» в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра или интеллектуальные нарушения / Д.Ю. Векслер // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – №4. – С. 12–19. – DOI 10.17759/autdd.2015130402. – EDN VECEML
3. Копытин А.И. Фототерапия: использование фотографии в психологической практике / А.И. Копытин. – М.: Когито-Центр, 2006. – 192 с. – EDN SUPNYJ
4. Милованова А.Н. Разработка мобильного приложения для развития эмоционального интеллекта у детей с расстройством аутистического спектра: дис. ... канд. техн. наук: 09.04.03 / А.Н. Милованова. – Томск: НИ ТГУ, 2020. – 67 с.
5. Переверзева Д.С. Особенности зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра / Д.С. Переверзева, Н.Л. Горбачевская // Современная зарубежная психология. – 2013. – №2. – С. 130–142. – EDN QJGMKB

Сучкова Екатерина Дмитриевна
студентка

Научный руководитель
Шалагинова Ксения Сергеевна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности проявлений агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста. Приводятся результаты исследовательской работы и опыт реализации программы психологического сопровождения детей с проявлениями агрессивного поведения. Описаны особенности проявлений агрессивной реакции и характер возможных причин, влияющих на проявления агрессивного поведения в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, проявления агрессивного поведения, младший школьный возраст.

В современном мире все более острой становится проблема детской преступности и асоциальности. Агрессивные проявления в поведении ребенка препятствуют налаживанию взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, затрудняют процесс социализации в целом, способствуют формированию негативного отношения к нему. Отрицательные реакции окружающих зачастую провоцируют еще большие агрессивные проявления со стороны ребенка. Повышается риск закрепления агрессивности как личностной характеристики. Оказать квалифицированную психологическую помощь по снижению агрессивных проявлений в поведении детей возможно в контексте системы психолого-педагогического сопровождения в единстве диагностической, развивающей и психокоррекционной работы, а также психологического просвещения [7]. Это послужило основанием для исследования на тему «Психологическое сопровождение детей с проявлениями агрессивного поведения».

Для изучения специфики проявлений агрессивного поведения детей младшего школьного возраста был реализован психолого-педагогический эксперимент. В нем приняло участие 18 детей в возрасте 8–9 лет, которые обучаются в начальной школе. Методики диагностической программы были подобраны таким образом, чтобы можно было изучить особенности степени проявления и длительности действия агрессивной реакции, характер возможных причин, вызвавших аффективное поведение (критерии, которые описали А.А. Воронова и И.В. Дубровина как наиболее информативные характеристики исследования агрессивного поведения ученика) [3]. В качестве диагностического инструментария выступили такие методики, как: «Агрессивность» (Модификация теста Розенцвейга), «Диагностические критерии агрессивности для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста», «Ребенок глазами взрослого» А.А. Романова, Методика многофакторного исследования личности (детский вариант) Р. Кеттелла, Проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой.

Результаты исследования показали, что у детей в возрасте 8–9 лет преобладает высокая степень проявления агрессивной реакции (у 55% детей). Дети с высокими показателями чаще, чем сверстники с низкой степенью проявления агрессивной реакции, вступают в спор, сердятся, вступают в драку, негативно реагируют на просьбы взрослых выполнить какое-нибудь дело и в особенности просьбы не проявлять агрессию. Они склонны приписывать вину за свои поступки другим людям.

Среди детей преобладает средняя длительность действия агрессивной реакции (у 55% детей). Продолжительность аффективного реагирования не превышает 15 минут. Характерным является то, что некоторые дети осознают, что поступили плохо, что проявили агрессивность по отношению к кому-либо или чему-либо, но даже после просьбы остановиться продолжают себя так вести. Замечания со стороны взрослого не всегда могут затормозить агрессивный выпад ребенка, особенно сложно затормаживаются проявления физической агрессии. Агрессивность младших школьников чаще всего проявляется по отношению к другому человеку, сверстнику или даже взрослому. Некоторые дети вымещают агрессию на окружающих предметах, кидают их, в крайне редких ситуациях могут что-то разбить или порвать. Редко можно наблюдать проявления аутоагрессии.

Диагностика личностных черт и психологических особенностей детей позволила выявить некоторую закономерность между уровнями проявления агрессии и индивидуальными особенностями ребенка. Дети, склонные к более частым и сильным агрессивным реакциям в поведении, наиболее часто проявляют повышенную возбудимость и чувствительность, склонность к самоутверждению и риску. У них слабая способность к самоконтролю, они быстро теряют способность управлять своим поведением

и могут срываться на агрессивные реакции. Также высокая агрессивность детей может быть обусловлена наличием сильной тревожности и нервного напряжения. Не имея возможности найти иного выхода своим переживаниям, дети проявляют агрессию в отношении других людей, предметов, даже направляют агрессию на себя (аутоагрессия). Дети, редко проявляющие агрессию, наоборот, имеют низкие показатели нервного напряжения и возбудимости, высокий самоконтроль. На основе полученных данных можно говорить о том, что сила выраженности перечисленных качеств и свойств влияют на проявления агрессивности в поведении младших школьников.

Опираясь на полученные в экспериментальном исследовании результаты, была составлена программа психологического сопровождения детей с проявлениями агрессивного поведения. В ее основу положена система психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса (теоретические и практические разработки М.Р. Битяновой и Р.В. Овчаровой), а также разработки Г.Э. Бреслава, касающиеся коррекции агрессивности детей посредством обучения навыкам адаптивного поведения [2].

Основываясь на алгоритме и направлениях работы, предложенных данными авторами, программа включила в себя следующие задачи: создание условий, позволяющих детям осознать неконструктивность собственного агрессивного поведения; развитие эмпатии, умения понимать переживания, состояния и интересы других людей; выработка у детей умения грамотно проявлять свои эмоции и сдерживать агрессивные реакции; формирование у детей навыков конструктивного поведения.

Поскольку программа предполагает сопровождение школьников с проявлениями агрессивного поведения, то в качестве направлений работы выбраны основные виды деятельности практического школьного психолога: психокоррекционная и развивающая работа со школьниками, а также консультирование и просвещение родителей и педагогов [1; 6]. Участие детей в коллективных занятиях вместе с другими детьми позволяет им научиться понимать и учитывать эмоции и интересы других детей, научиться выражать свои эмоции в социально приемлемых формах, а также получить возможность пережить удовольствие от реализации нового стиля поведения [3].

На занятиях с родителями проводятся беседы и дискуссии, упражнения и игры, которые позволяют обогатить их знания об агрессивном поведении ребенка, способах адекватного реагирования на проявления детской агрессии, возможностях помощи своему ребенку в снижении степени и силы агрессивных реакций и т. д. На занятиях с детьми проводятся игры и упражнения, которые позволяют достигать поставленных задач, а также привлечь внимание детей к участию в работе за счет занимательности и большого разнообразия предлагаемой деятельности. Участие детей в интерактивных играх и коммуникативных упражнениях позволяет им получить новый опыт поведения в запрограммированной ситуации (новое знакомство, конфликт, попадание в ситуации взаимодействия с агрессивным человеком и ситуации, в которых ребенок сам мог быть проявить агрессию по отношению к своему собеседнику). Такие формы работы очень удобны и полезны, поскольку позволяют детям проигрывать сложные ситуации в присутствии психолога, под его ненавязчивым контролем, который помогает им сформировать новые шаблоны социального приемлемого поведения, научиться справляться с конфликтными ситуациями, снизить частоту проявления агрессии в общении [8]. В упражнениях по эмоциональной гимнастике и изобразительных играх дети учатся распознавать эмоции другого человека, быть внимательными к ним, а также учатся выражать свои эмоции адекватно, не прибегая к агрессии [5]. Использование приемов арт-терапии, создание или раскрашивание рисунков дает детям возможность выразить свои эмоции, чувства и мысли в невербальной форме, отреагировать негативные эмоции, не накапливая их [4].

Реализация предложенной программы показала свою эффективность в области снижения частоты, силы и продолжительности агрессивных проявлений в поведении младших школьников. Контрольный этап эксперимента позволил сделать выводы о том, что после участия в предложенной программе дети стали реже проявлять агрессию первыми, но продолжают реагировать агрессивно в ответ на провоцирующие ситуации. Снизилась длительность действия агрессивной реакции, дети быстрее справляются с конфликтными ситуациями. Снизилась выраженность возбудимости и импульсивности детей, их склонности к риску, понизился уровень нервного напряжения и тревожности. Зафиксировано повышение самоконтроля, ответственности, которые оказывают положительное влияние на способности к управлению своим поведением.

Таким образом, проведенное исследование позволило зафиксировать большую частоту агрессивных реакций в поведении младших школьников. Снизить силу и длительность агрессивных проявлений у детей этого возраста можно, реализуя систему психологического сопровождения. В работе психолога, при участии педагогов и родителей, можно обучить детей лучше контролировать свои эмоции, сформировать у них новые шаблоны одобряемого поведения. Доказывает свою эффективность применение интерактивных и изобразительных игр, коммуникативных упражнений и упражнений по эмоциональной гимнастике, приемов арт-терапии и т. д.

На основе полученных данных рекомендуется дальнейшая разработка различных аспектов проблемы психологического сопровождения младших школьников с проявлениями агрессивного поведения.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
2. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности / Г.Э. Бреслав. – СПб.: Речь, 2018. – 235 с.
3. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова. – М.: Академия, 2022. – 165 с.
4. Калинина Н.В. К вопросу о формировании конструктивного поведения младших школьников / Н.В. Калинина // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – №6. – С. 41–45 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-konstruktivnogo-povedeniya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 17.09.2024). EDN VKVBFV
5. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками / А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2024. – 249 с.
6. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учебное пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2023. – 451 с. EDN KECQGC
7. Григорьева А.И. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка современном образовательном пространстве: учебно-методическое пособие / А.И. Григорьева, Е.С. Арбузова, Т.В. Дьячкова [и др.]. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. – 216 с.
8. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Часть 1–4 / К. Фопель. – М.: Генезис, 2006. – 544 с.

Тринадцатко Ольга Алексеевна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

Ивасенко Даниэла Витальевна

студентка

Педагогический институт ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

ВЛИЯНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье проводится анализ научных статей по проблеме влияния изобразительного искусства на развитие детей среднего школьного возраста. Авторами анализируются результаты исследований, определяющие, что изобразительное искусство способствует развитию креативности и улучшению творческих навыков. В статье обосновывается важность изобразительного искусства как неотъемлемой части воспитательного и образовательного процесса.

Ключевые слова: изобразительное искусство, образование, средний школьный возраст, развитие личности, творчество.

Современный мир предъявляет все более высокие требования к личности, ее способности к творческому мышлению, эмоциональному интеллекту и адаптивности. В связи с этим особое значение приобретает всестороннее и гармоничное развитие подрастающего поколения. Ключевую роль в этом процессе играет система образования, где важное место традиционно занимают предметы эстетического направления, в том числе, и изобразительное искусство. Его роль в современных условиях выходит уже далеко за рамки простого обучения навыкам рисования, изобразительное искусство выступает мощным средством формирования личности ребенка, оказывая глубокое влияние на его когнитивное, эмоциональное и социальное развитие.

В современном образовательном пространстве наблюдается растущая потребность в формировании у детей не только академических, но и творческих компетенций. Средний школьный возраст характеризуется периодом активного формирования личности, когда развиваются познавательные способности, эмоциональная чувствительность и социальные навыки. Изобразительное искусство, являясь мощным средством самовыражения и развития креативного мышления, представляет собой эффективный инструмент для комплексного воспитания ребенка.

Современные образовательные стандарты требуют интеграции различных педагогических подходов, направленных на развитие индивидуальности учащегося, его эстетического вкуса и способности критически воспринимать окружающий мир.

Таким образом, актуальность выбранной нами темы обусловлена необходимостью поиска и совершенствования педагогических инструментов для гармоничного развития личности в сложный подростковый период. А также важностью сохранения и повышения значимости изобразительного искусства в условиях современных образовательных реформ и приоритетов. Также необходимо

отметить, что творческая деятельность является неотъемлемым компонентом психического здоровья и успешной социализации ребенка.

Проведя анализ научных трудов по выбранной нами проблеме, отметим, что данная тема является актуальной и находит отражение в трудах многих ученых.

Начнем с выводов, к которым пришли Петрова Н.С. [2], Мурзаева Н.Э. [2] и Макарова М.В. [2]. Авторы отмечают, что в современных воспитательных и образовательных условиях дисциплины общего значения в разных образовательных организациях не дают детям комфорт для их психики, возможность самостоятельных действий. Отсутствуют необходимые для всестороннего личностного развития обучающегося условия. Искусству и творчеству уделяется очень мало времени, несмотря на то что они очень важны для личностного развития обучающихся, формированию у них эстетических взглядов и собственного вкуса. Авторы также отмечают, что развить интерес к искусству необходимо именно в среднем школьном возрасте, потому что именно в этот период это проще всего сделать.

Картавец О.Д. [1], Бабанина Ю.В. [1] и Водопьянова Ю.А. [1] приходят к выводу, что изобразительное искусство очень важно для развития детей, потому что творческие занятия содействуют улучшению и развитию многих навыков: зрительная память, чувство цвета, чувство тона, пространственное мышление и т. д. Оно также формирует в детях их личностную уникальность, способствует познанию мира вокруг.

Рассмотрим также точку зрения Шемета И.С. [4], который считает, что творчество – это внешнее выражение способности психики к организации, то есть ее способности интегрировать. В новой педагогической практике изобразительное искусство подразумевается как обучение художественным стилям, интерпретациям. Он также делает вывод о том, что творчество – это с самого начала одна из составляющих человека и ее можно только развивать или использовать в обучении другим занятиям, самому творчеству обучать не нужно. Это очень действенный метод обучения, безопасный и очень полезный для психики подростка для его целостного развития.

Влияние изобразительного искусства на развитие детей среднего школьного возраста рассмотрел также в своем научном труде Разенков И.В. [3]. Его точка зрения выражена тем, что детям необходимо прививать и развивать интерес к искусству и творчеству, так как благодаря этому у обучающихся формируется понимание ценностей культуры, истории своего народа, духовных ценностей. Это также способствует передаче опыта предков новому поколению. Автор также выделяет основным аспектом влияния изобразительного искусства на развитие обучающихся среднего школьного возраста, формирование у них личных интересов, личностных и духовных, собственной уникальности.

В своем научном исследовании Чихурский А.С. [4] определяет, что цель эстетического воспитания различными методами изобразительного искусства можно обозначить как развитие у детей высоких эстетических идеалов, появление нуждемости и способностей к изобразительному искусству в процессе художественного познания и понимания мира. То есть благодаря знакомству учащихся с произведениями искусства своего народа, они также знакомятся с эстетическим и культурным его наследием. Автор дает более узкое определение понятия «искусство», раскрывает его как нечто большее, чем художественное ремесло, выделяет более значимо влияние искусства на развитие личности, подросткового воображения и самопроявления за счет творчества.

Таким образом, можно провести анализ итогов приведенных работ и сделать общий вывод о том, что изобразительное искусство оказывает большое влияние на развитие личности ребенка среднего школьного возраста, оно способствует выработке эстетического и креативного мышления, способности самовыражаться через свое творчество. Именно в этом возрасте творчество оказывает особо сильное влияние на подростков, так как в этот период дети начинают искать себя, осознавать свои желания, стремятся познать этот мир и определить свое место в нем. Изобразительное искусство помогает детям расширять свой кругозор, выразить свои мысли, показать свою фантазию и тем самым проявить себя, позволяя в дальнейшем анализировать свое собственное мировоззрение.

Проведенное нами исследование показало, что занятия изобразительным искусством способствуют всестороннему развитию обучающихся. Творческая работа стимулирует не только творческое мышление, но и когнитивные, моторные и эмоциональные способности учащихся, что положительно сказывается на их учебной и социальной активности.

Изучение и практическое освоение изобразительного искусства помогают формировать навыки наблюдения, анализа и интерпретации информации. Дети учатся сопоставлять различные визуальные образы, что способствует развитию логики, внимания и умения находить нестандартные решения в учебных и жизненных ситуациях.

Занятия искусством дают возможность обучающимся выражать свои эмоциональные переживания через творчество. Это способствует развитию эмоционального интеллекта, помогает лучше понимать собственные чувства и формировать устойчивую эстетическую чувствительность, что в дальнейшем влияет на формирование индивидуального мировоззрения и ценностной ориентации.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что творческая деятельность в области изобразительного искусства оказывает благотворное влияние и на психологический климат в классе.

Художественные занятия могут служить эффективным инструментом для снижения уровня стресса, стабилизации эмоционального состояния учащихся и формирования позитивного отношения к обучению.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают, что систематическое включение изобразительного искусства в образовательный процесс способствует не только развитию творческих способностей, но и улучшению общего интеллектуального, эмоционального и социального климата в школьной среде.

Список литературы

1. Картавец О.Д. Технология развития чувства цвета и зрительной памяти у учащихся среднего школьного возраста / О.Д. Картавец, Ю.В. Бабанина, Ю.А. Водопьянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – С. 172 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-razvitiya-chuvstva-tsveta-i-zritelnoy-pamyati-u-uchaschihsya-srednego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 13.04.2025).
2. Петрова Н.С. Психолого-педагогическое исследование влияния интереса и увлечения изобразительным искусством на общее развитие личности обучающегося среднего школьного возраста / Н.С. Петрова, Н.Э. Мурзаева, М.В. Макарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – С. 193 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-issledovanie-vliyaniya-interesa-i-uvlecheniya-izobrazitelnyim-iskusstvom-na-obshchee-razvitiye-lichnosti> (дата обращения: 13.04.2025).
3. Разенков И.В. Влияние изобразительного искусства на развитие личности ребенка в системе дополнительного образования / И.В. Разенков // Молодой ученый. – 2014. – С. 171–173 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5358/> (дата обращения: 13.04.2025). – EDN SWLQLB
4. Чхурский А.С. Педагогические основы эстетического воспитания школьников средствами изобразительного искусства в условиях современного образования / А.С. Чхурский // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2015. – С. 114 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osnovy-esteticheskogo-vospitaniya-shkolnikov-sredstvami-izobrazitel'nogo-iskusstva-v-usloviyah-sovremennogo> (дата обращения: 13.04.2025).
5. Шемет И.С. Творчество как интегративный метод психики / И. С. Шемет // Психология творчества и одаренности. – 2018. – С. 102–107 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35461781> (дата обращения: 13.04.2025). – EDN XWVABF

Улендеева Наталья Ивановна

канд. пед. наук, доцент, доцент

ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России»

г. Самара, Самарская область

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ К ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ

Аннотация: в статье изучаются возможные пути повышения эффективности процесса организации обучения реализации профилактической деятельности курсантов, направленной на работу с несовершеннолетними правонарушителями.

Ключевые слова: профилактическая работа, несовершеннолетние, курсанты, уголовно-исполнительная система.

Совершенствование профессиональной подготовки обучающихся ведомственных вузов на современном этапе развития пенитенциарного образования реализуется в условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС 3++). Одним из комплексных требований к профессиональному образованию будущих курсантов вузов ФСИН России является развитие профилактической компетентности, элементами которой являются выявление и предупреждение причин проявления противоправных действий с нарушениями, работа по диагностике причин, которые деформируют поведение индивида. Поэтому актуальность поиска путей и методов формирования профилактической компетентности у будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы является важной задачей педагога высшей школы ведомственного пенитенциарного образования [1].

Рассмотрим понятие профилактическая работа с правонарушителями и выделим особенности профилактической деятельности, направленной на профилактическую работу с несовершеннолетними.

Так в литературе характеризуются следующие аспекты профилактической работы, выступающие основой профилактической деятельности [2; 3]:

- когнитивный включает в себя все познавательные психические процессы: память, мышление, внимание, воображение и другие. Этот аспект обеспечивает участников профилактики необходимыми знаниями об отклонениях в поведении, о негативных последствиях и средствах их преодоления;
- эмоциональный компонент включает вариации эмоционального состояния и моральные чувства. Он обеспечивает формирование стойкого негативного отношения к заявленной проблеме;
- деятельностно-практический (поведенческий) компонент предполагает конкретную направленную деятельность человека в рамках социальной практики. Этот аспект предполагает выработку

новой эффективной стратегии поведения, позволяющей справляться с трудностями реальной жизни, а не уходить от них.

Также в литературе упоминается, что основой профилактических мер может выступать деятельность, направленная на создание оптимальных психолого-педагогических и социально-психологических условий для нормального осуществления процесса социализации личности, на осуществление психолого-педагогической и социальной помощи семье и подросткам, на обеспечение в случае необходимости мер социально-правовой защиты ребёнка [4].

Обосновывая перспективные направления профессионально-педагогической подготовки будущих сотрудников УИС по работе с несовершеннолетними правонарушителями, С. Г. Кряжева и Л. В. Ковтуненко выделяют следующие задачи: формирование социально-ориентированного подхода к будущей профессиональной деятельности; изменение мировоззрения курсантов ведомственных вузов с целью значимости стремления к проявлению профилактической деятельности; организация конкретных видов деятельности, способствующих диалектическому сочетанию сознания и действий для изменения и развития личности подростка [5, с. 108]. Авторы также отмечают, что главная цель профессионально-педагогической подготовки будущих сотрудников УИС к работе с несовершеннолетними правонарушителями является формирование практических навыков по применению знаний и умений, необходимых для организации профилактической работы, готовности к развитию педагогического мышления, направленного на эффективное взаимодействие с несовершеннолетними правонарушителями.

Таким образом, для развития профилактической компетентности по работе с несовершеннолетними правонарушителями в период обучения в ведомственном вузе ФСИН России, следует организовать практико-ориентированное обучение, способствующее получению будущими сотрудниками УИС опыта организации мероприятий по профилактике деструктивного поведения подростков, выявлению причин проявления правонарушений и преступлений.

Для организации практической работы с несовершеннолетними для обучающихся ведомственного вуза были предложены экспериментальные площадки, реализующую свою деятельность в области профилактики на базе образовательных организаций (школ, гимназий, колледжей).

Работа курсантов третьего и четвертого курсов выполнялась в рамках выполнения задач социальных проектов по дисциплине «Управление проектами». Все курсанты были разделены на группы по 4–5 человек по желанию. Для выполнения задач профилактики для каждой группы необходимо было решить задачи по организации диагностики деструктивного поведения, изучить социально-психологические характеристики ребят из группы риска, выявить причины поведения, которые могут проявиться в действиях правонарушений, разработать программу по профилактике работы с выделенной группой ребят, провести профилактические мероприятия, проанализировать результаты работы и наметить пути решения задач, способствующих устойчивому проявлению со стороны школьников и студентов правоуправляющего поведения.

В ходе реализации социального проекта, назвали его условно «Школа правопорядка», участвовали 45 курсантов, которые активно включились в профилактическую деятельность со школьниками и студентами первого и второго курсов колледжей.

По результатам проведения профилактической работы более 10000 подростков было продиагностировано на наличие предрасположенности к совершению правонарушений и преступлений, в каждом образовательной организации была выделена группа риска среди обучающихся. В каждой школе и колледже были разработаны планы индивидуальных и групповых занятий, направленных на выявление и предупреждение причин проявления правонарушений. Далее были организованы и проведены с обучающимися запланированные мероприятия по профилактике правонарушений и снова проведено диагностирование, цель которого стало изучение уровня изменения социально-психологических характеристик личности.

Анализируя данные исследования по организации профилактической деятельности курсантов, наблюдая за процессом педагогического сопровождения несовершеннолетних правонарушителей, можно сказать, что разработанный и реализованный практико-ориентированный подход дал положительные результаты: сократилось число правонарушений среди обучающихся школ и колледжей, возросла заинтересованность ребят в правовых, патриотических и других мероприятиях, организованных на базе образовательных организаций, выделилась группа школьников и студентов, которая изъявила желание стать наставниками для более младших своих товарищей и помогать нашим курсантам в деле проведения профилактических мероприятий.

Список литературы

1. Кунаш К.А. Подготовка курсантов вузов ФСИН к профилактической работе с несовершеннолетними правонарушителями / К.А. Кунаш, А.Н. Ростовцев // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №10. – С. 124–133. – EDN PXMJJV
2. Характеристика социальной профилактики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zaochnik.com.com/spravochnik/sotsiologija/tehnologija-sotsialnoj-raboty/sotsialnaja-profilaktika/> (дата обращения: 05.04.2025).
3. Кузнецов В.В. Профилактическая деятельность: содержание и структура / В.В. Кузнецов // Вестник ОГУ. – 2015. – №2 (177) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilakticheskaya-deyatelnost-soderzhanie-i-struktura> (дата обращения: 04.04.2025).

4. Шпунтенок А.В. Теоретические подходы к организации учебно-воспитательной деятельности школы по профилактике противоправного поведения учащейся молодежи / А.В. Шпунтенок // Молодой ученый. – 2009. – №7 (7). – С. 263–267. – EDN MUAKVV

5. Кряжева С.Г. Актуальное состояние и перспективные направления профессионально-педагогической подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы к работе с несовершеннолетними правонарушителями / С.Г. Кряжева, Л.В. Котуненко // Пенитенциарная наука. – 2023. – Т. 17. №1 (61). – С. 105–114. – DOI 10.46741/2686-9764.2023.61.1.012. – EDN NSOQYE

Фазрахманов Альмир Ильшатович
студент

Ахапкин Василий Николаевич
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»
г. Москва

СОЦИАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ВОЛЕЙБОЛА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ: ВЛИЯНИЕ НА ЗДОРОВЬЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЮ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ

Аннотация: исследование посвящено влиянию волейбола на молодежь. На основе опросов и интервью с участниками секций проанализировано его воздействие на физическое здоровье, социализацию и эмоциональное состояние. Результаты показывают, что волейбол способствует улучшению физической формы, развитию командного духа и позитивно влияет на психологическое благополучие.

Ключевые слова: волейбол, молодежь, здоровье, социализация, психоэмоциональное состояние, командный спорт, физическая активность.

Волейбол как вид спорта имеет долгую историю и стал неотъемлемой частью культурной жизни многих стран. Он привлекает молодежь благодаря своей динамичности, командному духу и возможностям для социализации. В данной статье мы рассмотрим основные аспекты влияния волейбола на здоровье, социализацию и психоэмоциональное состояние молодежи [4].

Участие в волейболе способствует улучшению физической формы молодежи. Регулярные тренировки помогают развивать силу, выносливость, координацию и гибкость [1]. По данным опроса, проведенного среди 150 участников волейбольных секций, 85% респондентов отметили улучшение общего физического состояния после начала занятий волейболом.

Волейбол способствует укреплению сердечно-сосудистой системы, что подтверждается исследованиями, показывающими снижение уровня сердечно-сосудистых заболеваний у активных спортсменов. Регулярная физическая активность также помогает контролировать вес и снижает риск развития ожирения.

Физическая активность, связанная с волейболом, оказывает положительное влияние на психическое здоровье молодежи. Исследования показывают, что занятия спортом способствуют снижению уровня стресса и тревожности. В нашем опросе 70% респондентов отметили, что участие в волейбольных тренировках помогает им справляться с учебными нагрузками и эмоциональными переживаниями.

Волейбол – это командный вид спорта, который требует от игроков взаимодействия и сотрудничества. Участие в команде формирует навыки общения, доверия и взаимопомощи. В процессе тренировок и соревнований молодежь учится работать в группе, что способствует развитию социальных навыков.

Волейбол также служит инструментом социальной интеграции для молодежи из разных социальных слоев. Участие в волейбольных секциях способствует преодолению барьеров между молодыми людьми из различных культурных и социальных групп. Это особенно актуально в многонациональных обществах, где спорт может стать платформой для взаимопонимания и дружбы [2].

Занятия волейболом способствуют улучшению психоэмоционального состояния молодежи. Участники отмечают повышение настроения и улучшение общего самочувствия после тренировок и соревнований [3].

Волейбол способствует формированию таких качеств, как настойчивость, целеустремленность и уверенность в себе. Участие в соревнованиях помогает молодежи справляться с неудачами и учиться извлекать уроки из поражений. Это важные аспекты личностного роста, которые формируют у молодежи позитивное отношение к жизни и готовность к преодолению трудностей.

Методология. Опрос.

Опрос состоял из нескольких блоков вопросов.

1. Физическое состояние:

– Как часто вы занимаетесь волейболом?

– Какие изменения в физическом состоянии вы заметили с начала занятий?

- Как вы оцениваете свою физическую форму по шкале от 1 до 10?
- 2. Социализация:
 - Какие социальные связи у вас возникли благодаря волейболу?
 - Участвуете ли вы в командных мероприятиях или соревнованиях?
 - Как волейбол повлиял на ваше общение с друзьями и знакомыми?
- 3. Психологическое состояние:
 - Как занятия волейболом влияют на ваше настроение?
 - Испытываете ли вы стресс или тревогу, и как спорт помогает вам справляться с этими состояниями?
 - Насколько важно для вас участие в команде и взаимодействие с другими игроками?
- Результаты.
 - 1. Физическое состояние:
 - большинство респондентов (около 80%) отметили, что занятия волейболом улучшили их физическую форму, повысили выносливость и общую активность;
 - 65% участников заявили о снижении уровня усталости и повышении энергии в повседневной жизни;
 - средняя оценка физической формы составила 8 из 10, что свидетельствует о положительном влиянии спорта на здоровье.
 - 2. Социализация:
 - более 75% опрошенных отметили, что благодаря волейболу у них появились новые друзья и знакомые;
 - участие в командных соревнованиях способствовало формированию крепких дружеских связей и улучшению навыков командной работы;
 - многие респонденты подчеркнули, что волейбол стал для них платформой для общения и взаимодействия с людьми, разделяющими схожие интересы.
 - 3. Психологическое состояние:
 - около 70% участников заявили, что занятия волейболом помогают им справляться со стрессом и негативными эмоциями;
 - спорт воспринимается как способ повышения самооценки и уверенности в себе;
 - респонденты отметили, что командная атмосфера и поддержка со стороны товарищей по команде играют важную роль в их эмоциональном благополучии.

Выводы.

1. Можно сделать вывод, что при формировании положительного отношения к спортивной деятельности посредством волейбола наибольшее влияние оказывают оздоровительные аспекты данной игры, а также возможность развить в себе различные личностные качества и самоконтроль.
2. При подготовке волейболистов основное внимание уделяется их физической подготовке и совершенствованию результатов, но недостаточное значение придается психологическим и коммуникативным функциям спортивной деятельности.

Список литературы

1. Коростелев Д.А. Задачи и перспективы решения проблем массового студенческого спорта на примере вуза сельскохозяйственного профиля / Д.А. Коростелев, В.Н. Ахапкин // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 24–25 ноября 2022 г.). – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 143–146. – EDN XHBXSM.
2. Content Analysis of Qualitative and Quantitative Study of the Content of Documents on the Concept of Team Building at the Department of Physical Culture of Agricultural Universities for the Training of Agricultural Specialists / A. Melentyev, E. Isakov, E. Pozdeyeva [et al.] // XV International Scientific Conference «INTERAGROMASH 2022» (Rostov-na-Donu, 25–27 мая 2022 г.). – Springer: Springer, 2023. – P. 1370–1377. – DOI 10.1007/978–3–031–21219–2_153. – EDN LDUTHI.
3. Мамутов И.У. Современные методы спортивной тренировки секции волейбол / И.У. Мамутов // Теория и практика современной науки. – 2023. – №8 (98). – С. 25–28. – EDN GQGZGX.
4. Новикова С.А. Волейбол: многогранный анализ спортивного феномена / С.А. Новикова, П.П. Николаев // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – №110–14. – С. 159–162. – DOI 10.18411/tmio-06–2024–786. – EDN PYGYQT.
5. Ахапкин В.Н. Развитие координационных способностей студентов РГАУ МСХА, средствами СФП из бокса / В.Н. Ахапкин // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в аграрных вузах России: сборник научных трудов по материалам Национальной научно-практической конференции. – Казань, 2022. – С. 27–30. – EDN ZTJCWU.
6. Ахапкин В.Н. Использование компонентов оздоровительного учения тай-бо на занятиях по физической культуре со студентами РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева / В.Н. Ахапкин // Отечественная и зарубежная наука в сфере физической культуры и спорта: реальные состояния и конкретные проблемы: Ежегодный сборник научно-практических работ кафедры физической культуры РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, посвященный 155-летию образования академии (Москва, 02–04 декабря 2020 г.). Т. 2. – М.: Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева, 2021. – С. 13–15. – EDN XLAUIX.
7. Ахапкин В.Н. Шахбукс, как средство психолого-педагогической поддержки студентов аграрного вуза / В.Н. Ахапкин // Психолого-педагогические проблемы подготовки кадров для социально-экономического развития агропромышленного комплекса: Ежегодный сборник научно-практических работ кафедры физической культуры РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева III Международной научно-практической конференции по проблемам развития аграрной экономики (Москва, 20–21 октября 2022 г.). – М.: Ипполитова, 2023. – С. 4–8. – EDN YHPIXA.

Халиков Адель Василевич
аспирант

Халикова Фидалия Дамировна
д-р пед. наук, профессор

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-137713

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Аннотация: статья актуальна, поскольку есть необходимость оптимального психолого-педагогического сопровождения обучающегося при выполнении индивидуального образовательного проекта. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных обучающихся в процессе подготовки проектов сводится к взаимообусловленной работе с созданием воспитывающей среды для становления и развития их личности. Совместная командная работа в составе предметника, руководителя группы, психолога и администрации приносит реальный положительный образовательный результат.

Ключевые слова: одаренный обучающийся, педагог-тьютор, индивидуальный образовательный проект, образовательный результат.

Общество развивается быстрыми шагами и требуется помощь наставников для психолого-педагогического сопровождения обучающихся в образовательном процессе. Имеется большой массив публикаций, которые касаются всевозможных аспектов сопровождения учащихся, но несмотря на это, есть необходимость рассмотрения некоторых вопросов по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся, а именно в процессе подготовки индивидуального образовательного проекта.

Были проанализированы несколько источников, касающиеся сопровождения обучающихся педагогом-тьютором при выполнении проектов. В научной литературе дефиниций «сопровождение», разумеется, как «поддержка» людей, имеющих на конкретном этапе определенные трудности. При этом можно отметить, поддержка в этом случае постигается как бережное сохранение индивидуального потенциала каждого учащегося и своевременная соответствующая помощь для развития их личности [1; 2; 6].

Рассмотрение истории становления данного термина не является целью статьи, поэтому лишь кратко напишем о том, что психолого-педагогическое сопровождение в нашей стране начало активно развиваться в девяностых годах XX века. Можно упомянуть также о том, что в целом психолого-педагогическое сопровождение понималось, как создание условий для развития и совершенствования каждого ребенка, в контексте гаранта их социализации и успешности в настоящем и будущем.

Соглашаясь с авторами в том, что ими «сопровождение» обучающихся разбираются из различных точек зрения, как медико-педагогическое, валеолого-педагогическое, социально-педагогическое и др., склоняемся к психолого-педагогическому сопровождению – деятельности, опирающейся на серьезную методологию для обеспечения современного качества образования. Учеными также выделяются сравнительные аспекты сопровождения, как: поддержка (помощь); технология деятельности; содействие; процесс; сотрудничество; полисубъектные отношения; проектирование образовательной среды; взаимодействие и др.

Нами психолого-педагогическое сопровождение обучающихся при выполнении индивидуального образовательного проекта анализируется как стратегия их развития, когда интегрируются организационные решения и образовательные ресурсы в инновационной образовательной среде. Такая стратегия, на наш взгляд, должна привести к успешному обучению и психологическому здоровью обучающихся в конечном счете, поскольку направлена на создание оптимальных психолого-педагогических условий для формирования их независимости и надежности в многообразных ситуациях жизненного предпочтения. Сущностью психолого-педагогического сопровождения считаем осмысленное формирование системы нравственных воззрений обучающихся на окружающий нас мир, развитие ключевых компетенций, а также личных образовательных результатов.

Выше было написано о том, что психолого-педагогическое сопровождение обучающихся опирается на серьезную методологию для обеспечения лучшего качества образования сегодня. Методологической основой сопровождения в нашем случае определяется инновационно-интегративный подход, хотя нами не отвергаются и общие методологические основания, в качестве каковых представлены: личностно-ориентированный подход; антропологическая парадигма; концепция психологического здоровья учащихся; парадигма развивающего образования; теория педагогической поддержки; проектный подход; процессный подход и т. д. [2; 6].

При проведении литературного анализа обнаруживается, что проблема психолого-педагогического сопровождения обучающихся при выполнении индивидуального образовательного проекта одаренных обучающихся остается актуальной. На этом этапе «сопровождение» разбирается как многостороннее явление, которое обширно применяется в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций.

Из опыта, полученного при организации психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся при выполнении индивидуального образовательного проекта в СУНЦ IT-лицей КФУ, можно сделать промежуточные выводы:

- педагог, уходит от «урокодателя» в инициатора и побудителя, в консультанта автономной деятельности ученика в ходе выполнения проекта. Хорошо понимая ученика в его личностном гармоничном саморазвитии, педагог-тьютор поддерживает его и взаимодействует с ним, не навязывая свои конкретные принуждения;

- идеи для проектов исходят от учащихся во время обучения, когда для них педагогом-тьютором создается мотивирующая окружающая обстановка и инновационная образовательная среда, которые стимулируют обучаемого к личностному развитию. Учитывается личностный созидательный потенциал ученика, не решаются проблемы за них, требуется поддержка при постижении принятия ими верных решений самостоятельно;

- педагог-тьютор, при организации индивидуальной образовательной проектной деятельности может положиться на родителей своих обучающихся, только в этом случае учителю, возможно удастся, придать большое значение самовоспитанию каждого ученика [3];

- партнерство семей обучающихся и лицея создает психологическую безопасную образовательную среду для всех обучающихся, где каждый защищен от разных неожиданных угроз душевного комфорта, достоинства и положительного отношения к себе [4; 6];

- используются педагогические условия, которые подчеркивают особую роль педагога в сопровождении обучающихся при выполнении индивидуального образовательного проекта. Сущность образовательно-воспитательного процесса, в этом случае, заключается в содержаниях таких линий, как диагностическая, консультативная и организационная.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных обучающихся при выполнении индивидуальных образовательных проектов, сводится в последнем счете к взаимообусловленной работе с созданием воспитывающей среды для становления и развития их личности [5]. Совместная командная работа в составе предметника, руководителя группы, психолога и администрации приносит реальный положительный образовательный результат.

Список литературы

1. Адушкина К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учебное пособие / К.В. Адушкина, О.В. Лозгачёва. – Екатеринбург, 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7498/1/uch00209.pdf> (дата обращения: 08.04.2025). EDN YOSYLF
2. Сутковая Н.В. Феномен «педагогическое сопровождение» в актуальных педагогических исследованиях / Н.В. Сутковая // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Междуна. науч. конф. (Челябинск, январь 2017 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2017. – С. 49–52 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11663/> (дата обращения: 08.04.2025). EDN XQYROZ
3. Халикова Ф.Д. Родительская поддержка учителя в профессиональном развитии, благополучии и эффективности при работе с одаренными обучающимися / Ф.Д. Халикова, А.В. Халиков // Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке: сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. Ч. 3. – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – 500 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ifte.kpfu.ru> (дата обращения: 08.04.2025). EDN QATGGC
4. Халикова Ф.Д. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных обучающихся в учреждениях интернатного типа: партнерство семьи и лицея: сборник трудов конференции / Ф.Д. Халикова // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы IX Междуна. науч.-практ. конф. (Тула, 16 нояб. 2023 г.). – Чебоксары: Среда, 2023. EDN LBLPHA
5. Халикова Ф.Д. Особая роль педагога в выполнении индивидуального проекта одаренных обучающихся / Ф.Д. Халикова, А.В. Халиков // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Междуна. науч.-практ. конф. (Краснодар, 14 февр. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 78–80. EDN XGWMHS
6. Шелкунова Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников: учеб. пособие / Т.В. Шелкунова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2024. – 99 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Барикова Наталья Степановна

учитель-дефектолог

ГБОУ «Школа №338 им. Героя Советского Союза А.Ф. Авдеева»

г. Москва

ТВОРЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье рассматривается роль творчества в реализации инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Акцентируется внимание на преодолении социальных барьеров через художественную деятельность.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, творческая деятельность, социализация.

Проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в настоящее время остается одной из приоритетных задач специальной педагогики и психологии. Актуальность данной проблемы возрастает в связи с увеличением числа таких детей [4] и последовательным переходом к инклюзивной модели образования.

Социализация представляет собой процесс и результат освоения человеком знаний и навыков общественной жизни, формирования общепринятых моделей поведения, усвоения ценностных ориентаций, позволяющих полноценно участвовать в различных ситуациях социального взаимодействия. Л.И. Шипицына определяет социализацию как «становление ребенка в системе социальных отношений как компонента этой системы, когда ребенок становится частью социума, при этом происходит усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей» [6].

Для детей с ОВЗ процесс социализации сопряжен со значительными трудностями в силу ряда объективных и субъективных причин. Особенности психофизического развития могут приводить к снижению их адаптационных возможностей, затрудняя интеграцию в социум.

Г.Л. Андросова выделяет в личности ребенка с ОВЗ особенности, препятствующие социальному развитию, и условно разделяет их на три группы: «Я как самооценку», «Я и ты», «Я и мир» [2].

Первую группу характеризуют такие особенности, как неадекватность самооценки, отсутствие устойчивой иерархии мотивов и ведущего вида деятельности, неспособность к целенаправленным действиям. У части детей с ОВЗ наблюдается пониженная самооценка и высокая зависимость от оценки окружающих, у других – завышенная самооценка и слабая реакция на внешнюю оценку.

Во второй группе рассматриваются особенности делового и межличностного общения, а также поведенческие характеристики. Здесь отмечается необдуманность действий, недостаточная возможность критически их осмыслить, индифферентное отношение к своему положению в группе. Дети с ОВЗ часто испытывают трудности в общении как со сверстниками, так и со взрослыми, у них слабо развита инициатива в общении. Отношения, которые они строят, зачастую находятся на уровне чувств и переживаний, носят субъективный, неосознанный характер, часто ситуативны и неустойчивы.

Третья группа включает особенности профессиональной направленности, своеобразие представлений об окружающем мире и ценностных ориентациях. Для детей с ОВЗ характерны незрелость профессиональных интересов, их недостаточная осознанность и устойчивость. Представления об окружающем мире фрагментарны и не отражают существующих взаимоотношений.

При этом исследования подтверждают, что данные особенности не являются статичными и могут корректироваться при правильно организованной психолого-педагогической работе [3].

Именно поэтому социализация детей с ОВЗ требует целенаправленного коррекционно-педагогического сопровождения, обеспечивающего их включение в систему социальных отношений и усвоение культурных норм.

В контексте коррекционно-педагогического сопровождения детей с ОВЗ особую значимость приобретает творческая деятельность, которая выступает эффективным инструментом преодоления социальных барьеров и формирования активной жизненной позиции.

Творческая деятельность, по определению Л.С. Выготского, представляет собой «всякую теоретическую или практическую деятельность человека, в которой возникают новые результаты». Возможность использования творческой деятельности в системе коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ подтверждается рядом исследований в области специальной психологии и педагогики,

доказывающих положительное влияние искусства на развитие ребенка (О.В. Боровик, О.П. Гаврилушкина, И.А. Грошников, И.В. Евтушенко, Г.В. Кузнецова, Е.А. Медведева, С.М. Миловская, М.Ю. Рау, Е.А. Сошина, Е.Г. Речицкая, Е.З. Яхнина и др.).

Анализ научной литературы позволяет выделить следующие функции творческой деятельности в процессе социализации детей с ОВЗ.

1. Коммуникативная функция. Творчество выступает как универсальный язык, позволяющий детям с различными нарушениями вступать в коммуникацию со сверстниками и взрослыми, выражать свои эмоции, потребности и идеи невербальными способами.

2. Интегративная функция. Совместная творческая деятельность создает ситуации равного участия, где ценится вклад каждого ребенка, что способствует формированию инклюзивной культуры и минимизации социальной дистанции между детьми с ОВЗ и их нормотипичными сверстниками.

3. Компенсаторная функция. Через творчество дети с ОВЗ могут компенсировать ограничения в других сферах жизнедеятельности, достигая успеха и получая признание со стороны сообщества, что критически важно для формирования положительной самооценки.

4. Психотерапевтическая функция. Творческая экспрессия помогает в переработке травматического опыта, связанного с инвалидностью и социальной стигматизацией, снижении тревожности и профилактике эмоциональных расстройств.

5. Функция самопознания и самоопределения. Через творчество дети исследуют свою идентичность, осознают возможности и ограничения, формируют адекватный образ себя и своего места в социуме.

Исследования Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссаровой, Т.А. Добровольской показывают, что творческая деятельность способствует развитию у детей с ОВЗ следующих компонентов социализации [5]:

- коммуникативного – через освоение различных форм взаимодействия в процессе совместного творчества;

- познавательного – через расширение представлений об окружающем мире и способах его отражения в искусстве;

- эмоционально-волевого – через развитие способности к эмпатии, саморегуляции, преодолению трудностей;

- личностного – через формирование позитивной самооценки, уверенности в собственных силах, творческой индивидуальности.

Разнообразие видов искусства позволяет каждому ребенку найти подходящий способ взаимодействия с миром, раскрывая его потенциал и укрепляя социальные связи:

Изобразительная деятельность способствует развитию зрительно-моторной координации, пространственных представлений, цветовосприятия, а также выражению эмоций и чувств через цвет и форму.

Музыкальная деятельность развивает слуховое восприятие, чувство ритма, эмоциональную отзывчивость, способность к невербальной коммуникации.

Театрализованная деятельность формирует навыки социального взаимодействия, эмпатии, вербальной и невербальной коммуникации, способствует освоению различных социальных ролей.

Декоративно-прикладное творчество развивает мелкую моторику, пространственное мышление, усидчивость, целенаправленность действий, а также позволяет создавать продукты, имеющие практическую ценность.

Таким образом, творческий аспект в инклюзивном образовании детей с ОВЗ выступает не просто как дополнительный компонент учебно-воспитательного процесса, но как эффективное и многогранное средство их социализации. Разнообразие видов художественно-творческой деятельности позволяет учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка, создавая условия для максимальной реализации их потенциала.

В заключение следует подчеркнуть, что интеграция творческого аспекта в систему инклюзивного образования отвечает современным гуманистическим тенденциям и способствует формированию общества равных возможностей, где каждый ребенок, независимо от особенностей развития, может найти свой путь к успешной самореализации и полноценному участию в социальной жизни.

Список литературы

1. Аверина Н.Л. Развитие творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов средствами изобразительного искусства / Н.Л. Аверина // Образование и воспитание. – 2015. – №4 (4).

2. Андросова Г.Л. Социальное становление подростка с интеллектуальной недостаточностью / Г.Л. Андросова. – Сургут: РИО СурГПИ, 2004. – 135 с. – EDN QXLLXF

3. Денисова О.А. Формирование адаптационного и интеграционного потенциала детей с задержкой психического развития в художественно-творческой деятельности / О.А. Денисова, Т.В. Гудина, И.А. Букина [и др.] // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. №8. DOI 10.17853/1994-5639-2019-8-164-186. EDN YIZMNB

4. Доклад «О положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации» за 2024 год / Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. – М., 2024. – 378 с.

5. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М.: Академия, 2001. – 248 с. EDN QWZQLT

6. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с. – EDN QUXTTR

Бумаженко Наталья Ивановна
канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой
Бумаженко Анна Игоревна
аспирант

УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»
г. Витебск, Республика Беларусь

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация: *связная речь является одним из условий овладения учащимися грамотностью, развития у них речемыслительной и познавательной деятельности. В связи с низким уровнем развития речи учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают серьезные трудности в общении. Нарушения формирования связной речи препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, вызывают отклонения в формировании личности ребенка.*

Ключевые слова: *связная речь, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста.*

Изучению специфики развития речи детей различных возрастных групп с особенностями психофизического развития (ОПФР) посвящены многие исследования (Л.А. Брюховских, Л.С. Волковой, С.Ю. Ильиной, Б.С. Нажмитдиновой, В.И. Нодельман, О.В. Постниковой, Н.И. Жинкиной, А.Н. Гвоздевой, Г.Л. Розенгард-Пупко и др.) [7].

А.К. Аксёнова и В.Г. Петрова в своих работах подробно описали развитие речи учащихся младшего школьного возраста с ОПФР и выделили следующие особенности: нарушения фонетической стороны речи; проблемы в лексическом развитии; специфика овладения синтаксической стороной речи; состояние связной речи; использование речи как регулятора поведения [6].

С.Я. Рубинштейн отмечала, что «медленное развитие дифференцированных условных связей в области речеслухового анализатора влияет на различение звуков речи. Ребёнок с особенностями психофизического развития не отделяет произносимые окружающими слова, поэтому неточно воспринимает речь окружающих. Такие мыслительные операции как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция сформированы у таких детей не в полной мере» [2].

В.Г. Петрова, изучая особенности речи учащихся с ОПФР, выделяла, что «ограниченность представлений об окружающем мире, снижение мотивации и потребности в речевом общении, незрелость интересов, слабость речевых контактов обуславливают замедленное и аномальное развитие таких детей. А аномалии строения речевого аппарата, органические поражения подкорковых структур головного мозга влекут и усугубляют недоразвитие речи» [6].

По данным специалистов (М.Ф. Гнездилов, А.Г. Петрова и др.) у детей с нарушениями интеллекта страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Несформированными оказываются операции речевой деятельности (ориентировка, планирование, реализация и контроль), которые являются структурой любого действия [6].

Л.Г. Парамоновой были выделены причины нарушения звукопроизношения: дети мало фиксируют или вовсе не фиксируют свое внимание на звуковом оформлении слов; большое количество нарушений звукопроизношения определяется недоразвитием фонематического восприятия, процесса дифференциации, различением фонем; строение артикуляционного аппарата: передние открытые прикусы, боковые открытые прикусы, неправильное расположение зубов, высокое и узкое нёбо, толстый язык и т. д. затрудняют овладение произношением многих звуков [4].

Особенности развития активного и пассивного словарного запаса детей с особенностями психофизического развития были предметом исследования многих авторов (В.Г. Петрова, Г.И. Данилкина, Н.В. Тарасенко, Г.М. Дульнев). Отмечалось, что одной из важнейших причин бедного словарного запаса является то, что знания об окружающем мире у детей узки, присутствует низкая потребность в речевых контактах. Это приводит к тому, что учащиеся с ОПФР редко являются инициаторами общения: не умеют выслушивать собеседника, не всегда отвечают на вопросы. Если же ребенок отвечает, то зачастую он делает это невпопад или же очень коротко. Чаше всего у детей с особенностями психофизического развития пассивный словарь преобладает над активным [3].

Цель исследования – изучить особенности развития связной речи учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Изучение особенностей связной речи у учащихся младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития (ОПФР) проводилось в апреле-мае 2024 года на базе ГУО «Средняя школа №47 г. Витебска имени Е.Ф. Иванова». Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 20 учащихся 2–4 классов, возрастной диапазон обследуемых от 7 до 10 лет, из них

10 девочек и 10 мальчиков. Каждый ребенок выполнял одинаковый блок заданий в схожих условиях (наедине с экспериментатором, в полной тишине), которые позволили обеспечить объективность оценки результатов.

Для изучения уровня сформированности и особенностей связной речи учащихся была использована серия диагностических заданий (модификация диагностических методик В.П. Глухова) [2].

Задание 1.

Цель: выявить способности учащихся устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания.

Задание 2.

Цель: определить умение учащихся составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Задание 3.

Цель: выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Задание 4.

Цель: определить уровень владения учащимся связной речью, а также умение составлять описательный рассказ.

Задание 5.

Цель: выявить возможности учащихся в решении поставленной речевой и творческой задачи, умения использовать при составлении рассказа предложенный текстовый и наглядный материал.

Результаты обследования связной речи были занесены в протоколы обследования ребенка, которые включали в себя пять граф: задание, инструкция, материал, критерии оценки, примечание.

Выявление способности учащихся устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания (задание 1) показало, что 90% испытуемых справились с заданием: назвали картинки, составили предложение, в котором фигурировали три предмета. Однако качество построения фразы практически у всех учащихся младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития было низким. 55% испытуемых не сразу правильно понимали инструкцию к заданию, просто перечисляли по очереди изображения на предложенном стимульном материале, им потребовалось акцентирование внимания экспериментатором на необходимости составления одного предложения. В 35% случаев учащиеся составили по одному предложению с двумя словами, проигнорировав третье. 25% респондентов составили два предложения, одно из которых не включало предложенные слова, но подходило по смыслу. В 60% случаев в речи испытуемых наблюдались аграмматизмы и слова – заполнители пауз. 10% испытуемых с помощью экспериментатора смогли назвать изображения на картинках, но даже с оказанной помощью не смогли составить предложение.

Анализ результатов изучения особенностей построения связного высказывания по серии сюжетных картинок показал, что 30% испытуемых справились с заданием и составили рассказы. Однако следует отметить качественное своеобразие таких рассказов. Специфика развития словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития не позволила им проанализировать все заложенные в сюжет причинно-следственные связи между событиями, поэтому содержание рассказов не передает всей смысловой нагрузки предложенных сюжетных рядов. Предложения в составленных рассказах, в большинстве своем, простые, часто встречаются аграмматизмы. 55% испытуемых при составлении рассказа дополнили предложенный сюжет несуществующими деталями.

В 65% случаев испытуемые не смогли справиться с заданием, т.к. не составили связный рассказ даже с помощью наводящих вопросов экспериментатора. 5% учащихся младшего школьного возраста не смогли правильно описать оба сюжетных ряда.

Анализ результатов составления рассказа на основе личного опыта позволил выявить следующие особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. В 80% случаев было зафиксировано отсутствие самостоятельно развернутой монологической речи, однако с помощью наводящих вопросов экспериментатора, рассказ был составлен. Вместе с тем, у 85% отмечалась значительная скудность активного словаря, аграмматизмы и бедность фразы. 5% испытуемых не справились с заданием, не смогли ответить даже на наводящие вопросы.

Анализ результатов составления описательного рассказа (задание №4) учащимися с ОПФР показал, что все они испытывали существенные затруднения при его составлении. К выявленным типичным сложностям можно отнести: затруднения в обозначении и назывании цвета; замена названия частей тела животного на аналоги; сложности в правильном назывании предметов одежды; отсутствие связанного описания, наличие больших пауз между высказываниями, потребность в наводящих вопросах и создании игровой ситуации в процессе обследования.

Затруднения демонстрируют не только недоразвитие связной речи у учащихся младшего школьного возраста, но и наличие у них своеобразия в развитии сенсорных процессов, словесно-логического мышления, воссоздающего и творческого воображения. 80% испытуемых смогли дать имя медведю, не было выявлено случаев творческого подхода к подбору имени для персонажа. 20% учащихся с особенностями психофизического развития затруднились с подбором имени для героя рассказа, использовали синонимы или уменьшительно-ласкательные слова от основной формы слова. Все испытуемые (100%) смогли указать, что медведь живет в берлоге.

Выявление возможностей учащихся с ОПФР в умении использовать предложенный текстовый и визуальный материал при сочинении рассказа (задание №5) показало, что 85% не смогли самостоятельно придумать продолжение сказки, но пересказали концовку еще раз. 15% испытуемых были знакомы со сказкой и рассказали ее концовку, активно сосредоточившись на рисунке; 5% определили моральные отношения главных героев. 95% учащихся назвали главных героев сказки и только 5% не справились с этой частью задания.

Во время чтения сказки было замечено, как учащиеся регулировали своё поведение: 5% внимательно слушали историю, не мешая и даже задавая уточняющие вопросы. В то же время, 15% респондентов проявляли нетерпение и раздражение, например, дёргали ногами, разваливались на стуле, грызли ногти, качали головой и показывали героев во время чтения. Поведение 80% учащихся требовало корректировки со стороны экспериментатора.

По результатам выполнения всех заданий было выявлено, что у 70% учащихся с ОПФР наблюдаются проблемы с произнесением некоторых звуков (говорят невнятно, испытывают трудности с произношением шипящих и свистящих звуков, а также звука «р», иногда отмечается охриплость голоса). Зачастую значение слов, используемых детьми, неясно и размыто, а границы между ними нечеткие, происходит замена названия одного предмета другим. Также отмечалась тенденция к использованию слов, не соответствующих их смысловому значению. Эти особенности негативно сказываются на качестве связной речи.

Таким образом, у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью сильнее всего нарушена семантическая сторона речи. Это связано с проблемами словесно-логического мышления. У ребенка наблюдается недоразвитие коры головного мозга, что приводит к тому, что и активный словарь развивается медленно. Характерным является ограниченный словарный запас, т.к. большая часть слов находится в пассивном запасе и лишь небольшая в активном. Речь ребенка с нарушениями интеллекта характеризуется бедностью содержания, недостаточной развернутостью, фрагментарностью.

Список литературы

1. Антонова Е.П. Развитие устной связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью на уроках чтения / Е.П. Антонова // Вопросы педагогики. – 2016. – №12. – С. 10–14. – EDN XIEPLN
2. Бумаженко Н.И. Изучение специфики формирования связной речи у детей с особенностями психофизического развития / Н.И. Бумаженко, Т.В. Воронец // Современное образование Витебщины. – 2024. – №4 (46). – С. 43–46. – EDN NFEDUK
3. Воронец Т.В. Связная речь ребенка младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью как одно из условий его социальной компетенции / Т.В. Воронец, Н.И. Бумаженко // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. – С. 219–222. – EDN OAMNML
4. Ильбахтина Т.П. Особенности речевых нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью / Т.П. Ильбахтина // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты: сборник материалов I Международной научной конференции (Москва, 23–24 апреля 2021 г.). – М.: Когито-Центр, 2021. – С. 313–319. – EDN EDGGIF
5. Катаева Е.В. Особенности речевого развития детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта / Е.В. Катаева // Психология, социология и педагогика. – 2012. – №10. – С. 66–73.
6. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие / В.Г. Петрова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
7. Шергина Т.А. Развитие письменной связной речи младших школьников в процессе обучения сочинению-миниатюре / Т.А. Шергина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71. – С. 392–397. EDN UHAGLU

Бурдина Надежда Николаевна

логопед

Корпорация «Little Achievers» Early intervention

г. Нью-Йорк, США

Овсепян Оксана Андреевна

логопед

Отдел образования г. Нью-Йорк

г. Нью-Йорк, США

Требушенко Олеся Юрьевна

аспирант, преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПРИ ДИСФАГИИ И ДРУГИХ РАССТРОЙСТВАХ ГЛОТАНИЯ (FEEDING)

Аннотация: в статье содержится информация о расстройствах кормления и глотания у младенцев, дошкольников и детей школьного возраста до 21 года. Она охватывает детскую дисфагию и детское расстройство питания. Это отдельные диагнозы, но они могут встречаться одновременно.

Ключевые слова: расстройства глотания, расстройства кормления, детская дисфагия, дети дошкольного возраста, *feeding*.

В настоящее время логопеды (речевые патологи-SLP) являются предпочтительными поставщиками услуг по коррекции дисфагии, а также детского расстройства пищевого поведения и являются неотъемлемыми членами межпрофессиональной команды специалистов в данной области в США.

Речевые патологи (SLP) работают совместно со специалистами других дисциплин (например, гастроэнтерологами, эрготерапевтами, отоларингологами, диетологами, радиологами). SLP имеют уникальную подготовку в области коррекции расстройств глотания. Общие знания и навыки, полученные SLP в ходе профессиональной подготовки, обеспечивают образцовую и необходимую основу для успешной оценки и лечения дисфагии у детей и взрослых, вызванной любой этиологией [3].

Профессиональные стандарты начального уровня образования для сертифицированных ASHA SLP, установленные Советом по клинической сертификации в области аудиологии и патологии речи и языка (CFCC), указывают, что все практикующие SLP должны обладать знаниями о «глотании/кормлении, такими как знание о структуре и функции орофациальной миологии, а так же функции полости рта, глотки, гортани, легких, пищевода, желудочно-кишечного тракта».

Кормление (*Feeding*) – это термин, обозначающий предоставление кому-либо питания. Термин «кормление» включает все аспекты еды или питья, включая сбор и подготовку пищи и жидкости для приема, сосание или жевание, а также глотание.

Кормление также может осуществляться неоральными путями (например, эндоскопия при помощи гастрономической трубки) [4].

Глотание – сложный физиологический процесс, во время которого слюна, жидкости и пища транспортируются изо рта в желудок, при этом дыхательные пути защищены. Интеграция шести черепных нервов и более 30 мышц, отвечающих за глотание, обеспечивает точную координацию, необходимую для безопасной и эффективной транспортировки пищи и жидкостей (Steele & Miller, 2010). Глотание обычно делится на следующие четыре фазы (Arvedson & Brodsky, 2002; Logemann, 1998).

1. Оральная подготовка – это произвольная фаза, во время которой пища или жидкости манипулируются во рту для формирования связного комка, что включает сосание жидкостей, манипулирование мягкими комками и пережевывание твердой пищи.

2. Оральный транзит – это произвольная фаза, которая начинается с продвижения пищевого комка языком назад и заканчивается началом фарингеального глотания.

3. Глоточная – эта фаза начинается с произвольной глотательной фазы, которая, в свою очередь, продвигает пищевой комок через глотку посредством непроизвольного сокращения мышц-констрикторов глотки.

4. Пищеводная фаза – это непроизвольная фаза, во время которой пищевой комок перемещается в желудок посредством перистальтики пищевода [7].

Чем же отличаются расстройства кормления от расстройства избегающего/ограничительного приема пищи (ARFID)?

Нарушения питания можно разделить на две большие группы.

1. Расстройства кормления.

2. Расстройства избегающего/ограничительного приема пищи.

Термин «Расстройство кормления» описывает ряд видов деятельности и поведения, связанных с едой, которые могут включать или не включать проблемы с глотанием. Годей и др. отмечают следующее:

Расстройство кормления у детей – это любые трудности, с которыми сталкивается ребенок при приеме пищи через рот по сравнению со сверстниками. Расстройство кормления связано с медицинскими, пищевыми навыками приема пищи и/или психосоциальными дисфункциями.

Расстройство кормления следует отличать от расстройства, избегающего/ограничительного приема пищи, которое является ментальным расстройством [2].

Теперь рассмотрим понятие «Расстройство избегающего/ограничительного приема пищи (ARFID)».

Согласно DSM-5, люди с ARFID ограничивают объем и/или разнообразие потребляемой пищи, но в отличие от других расстройств пищевого поведения, ограничения не связаны со страхом набора веса или дисморфией тела. Вместо этого ограничительное питание при ARFID является результатом отсутствия интереса к еде или пище; сенсорной чувствительности ко вкусу, текстуре или запаху; и/или страха неприятных последствий во время еды, таких как рвота или удушье [6].

Речевые патологи (SLP) не диагностируют и не лечат ARFID. Однако SLP могут распознавать признаки расстройства избегающего приема пищи, проводить скрининг на наличие заболевания, оценивать расстройство пищевого поведения и при необходимости направлять пациентов в группу по конкретному нарушению [4].

Важное примечание о РИПП: расстройство избегания/ограничения приема пищи считается нарушением психического здоровья и выходит за рамки практики SLP. Хотя SLP могут проводить скрининг или давать направления на РИПП, но они не диагностируют и не корректируют его [3].

Информация об РИПП в этой статье предназначена как информационный ресурс для SLP – хотя они не работают с данным нарушением, им все равно необходимо знать об этом в контексте клинического ухода за пациентами.

Далее рассмотрим расстройства кормления и глотания:

- дисфагия: затрудненное глотание, которое может привести к удушью, аспирации или недостаточному питанию;

- отвращение к еде: отказ от определенных текстур или типов пищи, часто наблюдается у младенцев или детей с проблемами сенсорной обработки;

- придирчивое питание: ограниченное разнообразие пищи и нежелание пробовать новые продукты, что может привести к дефициту питательных веществ [1].

Причины, приводящие к проблемам формирования навыка кормления.

1. Нарушения оральной чувствительности, в том числе:

- ограниченная переносимость соответствующих возрасту текстур и вязкостей, что может быть связано с определенными вкусами, температурами, размерами болюсов или внешним видом;

- отсутствие осознания наличия пищи во рту, плохое формирование пищевого комка, утечка пищи/жидкостей изо рта из-за неспособности поддерживать закрытие губ, большие размеры пищевого комка, рвотные позывы или отказ от жидкости и пищевых текстур, которые не обеспечивают адекватной сенсорной информации.

2. Нарушения оральной моторики, в том числе:

- плохой контроль и манипуляция болюсом, приводящие к потере пищи или рвоте и кашлю;

- нескоординированная последовательность сосания-глотания-дыхания и др.

3. Нарушения фарингиальной (глоточной) фазы глотания.

Работа логопеда с нарушениями кормления. Диагностика и терапия.

1. Оценка (диагностика):

- клиническая оценка: логопеды проводят тщательную клиническую оценку, чтобы наблюдать за поведением младенца при кормлении, оценивать оральные моторные навыки и выявлять любые признаки дисфагии;

- модифицированное исследование глотания с барием (MBSS): этот метод визуализации позволяет врачам визуализировать процесс глотания в режиме реального времени, выявляя любые отклонения в фазах глотания.

2. Орально-моторная терапия:

- укрепляющие упражнения: упражнения, направленные на укрепление оральных и глоточных мышц, могут помочь улучшить способность младенца управлять пищей и жидкостями.

3. Модификация текстуры еды:

- постепенное введение текстур: специалисты по грудному вскармливанию могут направлять лиц, осуществляющих уход, о том, как постепенно вводить различные текстуры по мере того, как у младенца развиваются навыки глотания.

4. Стратегии позиционирования:

- оптимальное положение для кормления.

5. Поведенческие вмешательства:

- положительное подкрепление: поощрение младенцев пробовать новые продукты питания с помощью положительного подкрепления и моделирования может помочь снизить отвращение к еде;
- методы десенсибилизации: постепенное знакомство с новыми текстурами и вкусами может помочь младенцам преодолеть сенсорное отвращение к определенным продуктам.

6. Обучение и поддержка родителей:

- обучение лиц, осуществляющих уход;
- эмоциональная поддержка лиц, осуществляющих уход [3].

Пример из практики:

Имя изменено: Ваня Иванов – 13-месячный мальчик русского происхождения, был направлен на оценку речи и языка из-за опасений, высказанных матерью относительно его навыков кормления.

Мать обеспокоена тем, что Ивана нужно развлекать во время еды, он не пытается жевать, легко давится и рвет, когда ему предлагают даже самые маленькие кусочки.

Чувствителен к текстуре и вкусу пищи, не будет прикасаться к кашецеобразной или размятой пище и есть ее. Имеет гиперчувствительный рвотный рефлекс.

Оценка проводилась на русском и английском языках в их доме, чтобы определить соответствие требованиям и необходимость речевой и языковой/ фидинг-терапии для предотвращения дальнейших задержек и устранения текущих дефицитов Ивана.

Цели, включенные в Индивидуальный План Обслуживания Семьи (IFSP/ИПСЗ):

Увеличить способность принимать твердую пищу путем постепенной десенсибилизации гиперчувствительности и чередования консистенции пищи.

Для увеличения перорального приема пищи:

- улучшить орально-моторную функцию и повысить мышечный тонус;
- пищевое поведение будет соответствовать возрасту ребенка.

Логопед посещает ребенка 2 раза в неделю, проводит сессию и делает отчет о прогрессе и достижении поставленных целей.

Таким образом, расстройства кормления и глотания у младенцев и детей требуют тщательной оценки и целенаправленных вмешательств для обеспечения безопасных и эффективных методов кормления.

Логопеды (речевые патологи) играют важную роль в диагностике и лечении этих расстройств, применяя различные методы, адаптированные к уникальным потребностям каждого ребенка. Обращаясь как к физическим, так и к поведенческим аспектам кормления, SLP могут значительно улучшить качество жизни детей и их семей.

References

1. Adams-Chapman I., Bann C., Carter S.L., Stoll B.J., Network N.N.R. Language outcomes among ELBW infants in early childhood // *Early Hum Dev.* – 2015. – Vol. 91 (6). – P. 373–379.
2. Buswell C.A., Leslie P., Embleton N.D., Drinnan M.J. Oral-motor dysfunction at 10 months corrected gestational age in infants born less than 37 weeks preterm // *Dysphagia.* – 2009. – Vol. 24 (1). – P. 20–25. – DOI 10.1007/s00455-008-9161-4. – EDN TRZSHS
3. Johnson S., Matthews R., Draper E.S. et al. Eating difficulties in children born late and moderately preterm at 2 y of age: a prospective population-based cohort study // *Am J Clin Nutr.* – 2016. – Vol. 103 (2). – P. 406–414.
4. Park J., Thoyre S.M., Pados B.F., Gregas M. Symptoms of feeding problems in preterm-born children at 6 months to 7 years old // *J Pediatr Gastroenterol Nutr.* – 2019. – Vol. 68 (3). – P. 416–421.
5. Pados B.F., Thoyre S.M., Estrem H.H., Park J., McComish C. Factor structure and psychometric properties of the neonatal eating assessment tool-bottle-feeding (NeoEAT-bottle-feeding) // *Adv Neonatal Care.* – 2018. – Vol. 18 (3). – P. 232–242.
6. Sanchez K., Spittle A.J., Slattery J.M., Morgan A.T. Oromotor feeding in children born before 30 Weeks' gestation and term-born peers at 12 Months' corrected age // *J Pediatr.* – 2016. – Vol. 178. – P. 113–118.
7. Thoyre S.M., Pados B.F., Park J., Estrem H., McComish C., Hodges E.A. The pediatric eating assessment tool: factor structure and psychometric properties // *J Pediatr Gastroenterol Nutr.* – 2018. – Vol. 66 (2). – P. 299–305.

Вежик Анастасия Алексеевна

магистр, учитель

ГУО «Специальная школа Оршанского района»

г. Орша, Республика Беларусь

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема создания инклюзивной образовательной среды в учреждениях общего среднего образования. Уделяется особое внимание условиям, необходимым для организации инклюзивного образования. Проведен SWOT-анализ инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: социальная среда, образовательная среда, инклюзивная образовательная среда, SWOT-анализ.

В последние годы все большее внимание уделяется проблеме создания в учреждениях общего среднего образования инклюзивной образовательной среды. Внимание к изучению образовательной среды, в том числе среды для детей с особенностями психофизического развития уделял ряд отечественных и зарубежных педагогов. В их числе В.А. Ясвин, Дж. Джонс, Е. Ньюсон, С.Е. Гайдукевич, Е.А. Лемех, С.Н. Феклистова, И.К. Русакович, В.В. Хитрюк и др.

Образовательная среда включена в более обширное понятие «социальная среда». Исходя из понимания социальной среды, образовательная среда рассматривается как «структурная составляющая социальной жизни и часть образовательной деятельности, которая определяет педагогические условия для организации и взаимодействия обучающихся с внешней и внутренней средой их развития» [4, с. 54].

Под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности ребенка, которая включает в себя как социальное окружение ребенка, так и предметно-пространственные ресурсы. Среда представляет совокупность всех влияний и условий, которые оказывают влияние на развитие ребенка. То есть среда – это не отдельно взятые не связанные между собой компоненты, а совокупность всего материального и психологического пространства, которое окружает ребенка в процессе его развития.

В основе организации инклюзивного образования лежат следующие положения:

- 1) равноправие всех людей при обязательном учете их индивидуальных отличительных черт;
- 2) недопустимость любого ограничения права (дискриминации) на образование и участие в социальной жизни общества;
- 3) признание права на удовлетворение особых образовательных потребностей каждого ребенка при организации специальных (в частности, индивидуальных) условий обучения;
- 4) обязательное создание условий, способствующих успешной социализации и интеграции детей с особенностями развития в общество;
- 5) адаптация условий в учреждениях для реализации возможности обучаться в них детям с особенностями психофизического развития [1, с. 16].

Появление и распространение инклюзивного образования и инклюзивных подходов послужили появлению понятия «инклюзивная образовательная среда». Инклюзивная образовательная среда – это вид образовательной среды, интегративная единица образовательного пространства, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса доступные для каждого участника возможности для эффективного личностного социального и личностного развития, социализации и саморазвития. Учреждения образования, организующие инклюзивную образовательную среду, должны соблюдать ряд условий и гарантировать субъектам образовательного процесса:

- 1) достижение целей и задач, а также планируемых результатов применения адаптированной (индивидуальной) образовательной программы учащимся с особенностями развития;
- 2) создание средовых ресурсных комплексов для детей;
- 3) использование разнообразных шкал оценки достижений ребенка с особенностями психофизического развития, которые будут соответствовать его образовательным потребностям, а также адекватности динамики его развития;
- 4) индивидуальный подход в обучении, воспитании и развитии по отношению к детям с особенностями психофизического развития;
- 5) активное формирование и развитие у детей с особенностями в развитии коммуникативных навыков взаимодействия со сверстниками;
- 6) вовлечение детей с особенностями психофизического развития в кружковую, секционную деятельность, внеклассные и внешкольные мероприятия, а также в общественно-полезный труд;
- 7) использование в процессе образования всевозможных современных педагогических технологий, которые будут адекватны индивидуальным особенностям детей с нарушениями в развитии [2, с. 185].

Эффективность организации инклюзивной образовательной среды обеспечивается определением стратегии учета всех факторов, оказывающих влияние на среду, а также составляющих ее компонентов. Наиболее подходящим диагностическим инструментарием является использование методики SWOT-анализа. SWOT-анализ позволяет выявить сильные и слабые стороны организации среды, благоприятные возможности и угрозы. Оценка внутренних сильных и слабых сторон позволяет сформировать характеристику среды, ее потенциал и возможности эффективного построения инклюзивной образовательной среды. Внешняя характеристика среды включает оценку имеющихся возможностей и угроз, которые необходимо учитывать с целью минимизации возможных негативных и отрицательных проявлений.

Таблица 1

SWOT-анализ инклюзивной образовательной среды

	<i>Сильные стороны</i>	<i>Слабые стороны</i>
<i>Внутренняя среда</i>	- обеспечение доступности всех видов ресурсов образовательной среды для обучающихся; - отсутствие любого типа дискриминации и уменьшение количества социальных стереотипов; - организация реальных условий для социализации и социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития; - повышение уровня толерантности среди детей и как следствие рост показателя толерантности общества в целом; - появление новых векторов профессионального развития педагогических работников; - повышение роли родителей в решении общих задач учебно-воспитательной работы и как следствие сплочение родительского коллектива; - обеспечение индивидуализации образовательного процесса путем применения индивидуальных образовательных программ маршрутов для детей с особенностями психофизического развития (особыми образовательными потребностями), адаптированных учебных средств, а также модификации образовательной среды для потребностей определенного состава детского коллектива; - расширение возможностей профессиональной ориентации и трудоустройства обучающихся с особенностями психофизического развития	- сложность обеспечения реализации всех индивидуальных образовательных маршрутов одновременно в одном коллективе обучающихся; - трудности в организации работы педагога в комплексе по разным направлениям: социализация, обучение и развитие различных категорий обучающихся; - недостаточное понимание условий и видов сотрудничества всех участников сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в организованной инклюзивной образовательной среде: учителя-дефектолога, педагога индивидуального сопровождения (тьютора), педагога-психолога, социального педагога и др.
<i>Внешняя среда</i>	<i>Возможности</i> - подготовка социального сообщества к принятию положений Конвенции о правах инвалидов в части обеспечения условий равного доступа к образованию всеми членами сообщества; - привлечение средств массовой информации к работе по формированию позитивного имиджа инклюзивного образования и развенчанию мифа об ограниченных возможностях людей с особенностями психофизического развития; - заинтересованность в подготовке специалистов, обеспечивающих качество инклюзивной образовательной среды и образования в целом	<i>Угрозы</i> - несформированность нормативно-правовой базы, регламентирующей все аспекты инклюзивного образования, в частности особенности организации образовательной среды для разных категорий обучающихся с особенностями психофизического развития; - неготовность учреждений образования к внедрению безбарьерной среды, в связи с уже имеющейся архитектурой здания; - недостаточное финансирование учреждений образования для создания полной обеспеченности материально-технической базой инклюзивной образовательной среды; - невозможность постоянно поддерживать актуальность предметной среды в связи с меняющимся уровнем развития и качественным составом детского коллектива, что необходимо производить на диагностической основе; - неприятие частью социума инклюзивных проявлений и изменений политики образования; - неготовность и неподготовленность педагогических работников к качественной реализации практики инклюзивного образования

Данный SWOT-анализ инклюзивной образовательной среды позволяет ясно представить стратегии ее организации и направления развития, а также можно убедиться в первостепенной важности задачи формирования профессиональных компетенций педагогов, определяющих содержание их готовности к работе в условиях инклюзивного образования [3, с. 32].

Важно понимать, что инклюзивная образовательная среда – это одновременно и вид образовательной среды, и компонент социальной среды, которая имеет свою структуру и содержание, позволяющие решать задачи совместного обучения различных категорий обучающихся, в частности включения в образовательный процесс детей с интеллектуальной недостаточностью. Это важно, чтобы в процессе моделирования инклюзивной образовательной среды активное участие принимали родители детей с особенностями психофизического развития. Создание адекватной особенностям всех детей образовательной среды способствует реализации права каждого ребенка на доступное, качественное образование вне зависимости от его физических или психических особенностей.

Список литературы

1. Богданова Т.Г. Определение понятия «особые образовательные потребности» в работах В.И. Лубовского / Т.Г. Богданова // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2018. – №1. – С. 15–21. EDN OTXCDN
2. Лауткина С.В. Основы инклюзивного образования для специальности (направления специальности): 1–01 02 01 Начальное образование, 1–01 01 01 Дошкольное образование: учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / С.В. Лауткина. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 311 с.
3. Симаева И.Н. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк // *Вестн. Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. Сер. Филология. Педагогика. Психология*. – 2014. – №5. – С. 31–39 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/14607> (дата обращения: 14.05.2023). EDN SDMOCF
4. Тюрин А.В. Инклюзивная образовательная среда как акмеологическое средство адаптации / А.В. Тюрин // *Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института*. – 2013. – №4 (16). – С. 52–62.

Груцкая Светлана Алексеевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-137732

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ И КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, ОСТАВИХСЯ СИРОТАМИ ИЛИ НАХОДЯЩИМИСЯ ПОД ОПЕКОЙ, В УСЛОВИЯХ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье представлены результаты и выводы констатирующего эксперимента, проведенного в государственной организации, где принимали участие взрослые люди с интеллектуальными и комплексными нарушениями, оставшиеся сиротами или находящиеся под опекой. Помимо этого, дается раскрытие терминов «личность», «интеллектуальные нарушения», «комплексные нарушения», «трудовая деятельность». Также кратко указывается диагностический инструментарий и кратко описываются особенности компонентов личности, продиагностированные тем или иным методом.

Ключевые слова: личность, интеллектуальные нарушения, комплексные нарушения, трудовая деятельность, компоненты личности.

Проблема личностного развития молодых людей с интеллектуальными и комплексными нарушениями в настоящее время определяется потребностью общества, государства в улучшении качества жизни, дальнейшей социализации молодых людей и нахождении ими своего призвания в жизни. Особенно остро встает вопрос, рассматривая молодых людей, оставшихся сиротами и находящихся на попечении в организациях соцзащиты. В данном возрасте у молодых людей так же, как и у людей без интеллектуальных и комплексных нарушений, ведущим видом деятельности является трудовая деятельность. В связи с этим возрастает актуальность изучения личности молодых людей с целью выявления особенностей и корректировки их для успешного трудоустройства и вхождения в общество.

Под интеллектуальными нарушениями в научной работе понимается схожий термин «умственная отсталость», который в большей степени отражает контингент участников исследования и интерпретируется, как «ограниченное повреждение коры головного мозга», которое имеет разлитой характер. Схожую интерпретацию термина можно увидеть в работах таких отечественных исследователей, как В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова и др [9, с. 34].

Термин «комплексные нарушения» хорошо отражен в работах Л.А. Головниц, М.В. Жигоревой, И.Ю. Левченко и обозначает «сочетание нескольких и более первичных нарушений у человека, обуславливающих сложную структуру нарушений и трудности его социальной адаптации и развития», которые проявляются в недостатках всей личностной и психической сфер [5, с. 13].

В исследовании приняли участие молодые люди, находящиеся на пути к трудоустройству, занимающиеся посильной трудовой деятельностью, которая характеризуется несложными трудовыми операциями, связанная с удовлетворением своих потребностей, осуществляемых самостоятельно, и играет важную роль в снижении социальной дезадаптации, вхождении в коллектив общества [4, с. 64].

Участники исследования находятся в Государственном бюджетном учреждении города Москвы Доме сопровождаемого проживания «Гурьевский» департамента труда и социальной защиты населения города Москвы.

20 молодых людей, находящихся на попечении, у которых есть особенности в развитии. Из них у 11 участников (55%) легкая степень интеллектуальных нарушений, 9 участников (45%) – умеренная степень интеллектуальных нарушений. Помимо интеллектуальных нарушений у 11 молодых людей (55%) наблюдались комплексные нарушения.

В диагностический инструментарий вошли результаты методик: методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн, модификации А.М. Прихожан (адаптированный вариант); тест смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (адаптированный вариант); методика исследования самоотношения С.Р. Пантеева (МИС) (выборочная и адаптированная).

Особенности личности молодых людей с интеллектуальными и комплексными нарушениями

По итогам констатирующего эксперимента у молодых людей были выявлены особенности личностного развития. В первую очередь можно отметить своеобразие уровня самооценки и уровня притязаний по результатам методики исследования самооценки Дембо-Рубинштейн (адаптированный вариант).

У молодых людей с интеллектуальными и комплексными нарушениями (14 участников, 70%) наблюдались очень высокие показатели уровня самооценки, которые акцентируют внимание на человеке личностно незрелого, не умеющего правильно оценивать результаты своей деятельности. У остальных молодых людей были оптимальные показатели (4 участника, 20%), средние показатели (1, 5%) и низкие показатели (1, 5%) (рис. 1).



Рис. 1. Результаты исследования уровня самооценки по методике Дембо-Рубинштейн

По уровню притязаний у большинства участников (17 участников, 85%) в ходе проведения эксперимента был выявлен очень высокий уровень притязаний. Данный уровень указывает на некритичное отношение молодых людей к своим возможностям, на нереалистичное представление о себе. Оптимальный уровень был только у 2 участников (10%). Только у одного молодого человека (5%) наблюдался средний уровень самооценки (рис. 2).



Рис. 2. Результаты исследования уровня притязаний по методике Дембо-Рубинштейн

Расхождения между уровнем самооценки и притязаний, в большинстве случаев (13 участников, 65%), в пределах нормы. Только у четверти (25%) молодых людей с интеллектуальными и комплексными нарушениями был маленький разрыв или полностью совпадали показатели уровней самооценки и притязаний, что обращает наше внимание на человека с отсутствием стимулов к личностному росту. У 2 участников (10%) слишком большой разрыв между уровнем притязаний и самооценки, что указывает на наличие внутриличностного конфликта (конфликт между тем, к чему стремиться человек, какой у него идеал и что он/она считают для себя возможным).

По результатам теста смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева (адаптированный вариант) чаще всего считают, что отчасти у участников (15 человек, 75%) жизнь направлена на будущее и жизнь частично осмысливается молодыми людьми. У остальных 4 участников низкие показатели, демонстрирующие человека, живущего одним днем и не задумывающегося о том, что будет в будущем. Только у 1 (5%) участника высокий показатель выраженности цели в жизни и осмысленности жизни.

Шкала «Процесс жизни» у молодых людей с интеллектуальными и комплексными нарушениями характеризуется средними показателями (10 участников, 50%), которые воспринимают свой процесс жизни отчасти интересным, отчасти эмоционально насыщенным и имеющим определенный смысл жизни. 40% участников (8 человек) считают, что полноценно воспринимают свою собственную жизнь, что она эмоционально насыщена и осмыслена. У остальных двух участников (10%) низкие показатели, которые говорят о человеке неудовлетворенным своей жизнью.

Результативность жизни у молодых людей с интеллектуальными и комплексными нарушениями, находящихся под опекой в трудовой деятельности выражена средними значениями (17 участников, 85%), у которых есть положительные моменты жизни в прошлом. Только у 3 человек (15%) были низкие показатели, относящиеся к людям с неудовлетворенностью прожитого отрезка жизни.

По последним двум шкалам методики (насколько молодые люди считают себя хозяевами своей собственной жизни и насколько они контролируют жизнь) так же средние показатели (11 участников (55%). Однако, у 7 (35%) человек высокие показатели, указывающие на обладание достаточной свободой выбора и ощущении себя сильной личностью. Два участника (10%) считают себя, зависящими от других, что они слабы и у них нет свободы выбора.

Необходимо также добавить, что молодые люди придерживаются того, что могут контролировать свою собственную жизнь (8 участников, 40%). У 7 участников низкие показатели, обращающие внимание на человека, считающего жизнь неподвластной и что за него всегда принимают решения другие.

Исходя из вышеперечисленного и проанализировав результаты показателей шкал можно сообщить, что в целом большинство молодых людей отчасти осмысливают свою жизнь (11 участников, 55%), однако есть те, которые на низком уровне и ограниченно воспринимают свою жизнь (3 участника, 15%). Остальные продемонстрировали высокие показатели общей осмысленности жизни (6 участников, 30%) и считают, что полностью могут контролировать свою собственную жизнь, считают ее интересной и продуктивной. Хотя на самом деле невозможно подтвердить на практике, так как это их личное мнение, которое они отразили в результатах теста (рис. 3).



Рис. 3. Результаты теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (адаптированный вариант)

Методика исследования самоотношения С.Р. Пантеева (МИС, выборочная и адаптированная) была, призвана проследить соотношение самооценности и насколько он/она считает, что их принимает общество.

Молодые люди, находящиеся на попечительстве, считают принятыми себя окружающими людьми в полной мере (14 человек, 70%). По их словам и ощущениям окружающие люди ценят их за личностные качества, за совершаемые ими действия и поступки, за готовность следовать правилам и нормам культурного поведения и проявление легкости в установлении взаимоотношений с другими людьми (рис. 4).



Рис. 4. Результаты по шкале «Зеркальное Я» методики исследования самоотношения С.Р. Пантеева

По шкале самооценности часто участники (12 участников, 60%) давали ответы, характерные для людей, ощущающих ценность своего внутреннего мира, своего Я, ценят свою неповторимость. Оставшиеся 8 (40%) молодых людей с интеллектуальными и комплексными нарушениями, находящихся под опекой, показали сниженные показатели, которые акцентируют внимание на том, что они отчасти ценят свою неповторимость, свой внутренний мир и в каких-то моментах жизни сомневаются в себе (рис. 5).

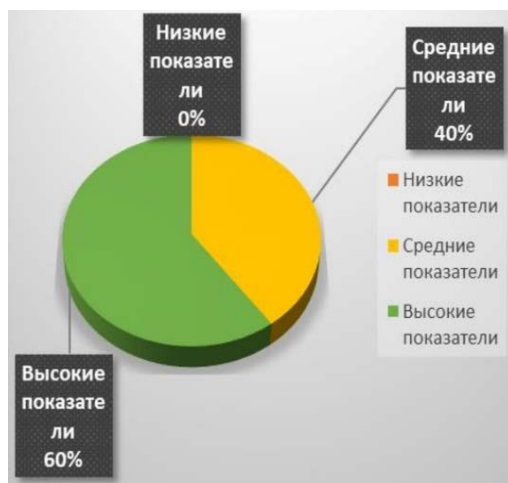


Рис. 5. Результаты по шкале «Самоценность» методики исследования
самоотношения С.Р. Пантилеева

Подводя итоги всему вышеперечисленному, можно отметить, избирательность лиц с интеллектуальными нарушениями по самооценке и тому, как окружающие принимают человека. Особенность результатов заключается в том, что люди, которые являются сиротами или находятся на попечении более легко вступают в контакт с окружающими, более открыты. Они в большей степени нацелены на вхождение в общество, быть как все окружающие их люди.

Заключение

У молодых людей с интеллектуальными и комплексными нарушениями наблюдается своеобразие и недостаточность сформированности базовых представлений о себе, как о человеке.

Показанный молодыми людьми в высоких количественных оценках уровень самооценки и притязаний (уровень самооценки – 70% и уровень притязаний – 85% участников) указывает на не критичное отношение к себе и своим возможностям. Отсутствуют стимулы к личностному развитию (совпадение уровней самооценки и притязаний у 25% участников) и внимание к мнению окружающих людей, также преобладает неадекватная оценка собственных возможностей, неудач, успехов и наблюдается внутрличностный конфликт (10%).

Молодые люди с интеллектуальными и комплексными нарушениями, находящимися под опекой, рассматривают свою собственную жизнь, как интересную, считают, что отчасти они способны ее контролировать. Данный факт маловероятен и вряд ли свидетельствует о способности участников объективно оценивать свою жизнь. Они считают себя принятыми обществом, характеризуют свой внутренний мир высокими оценками, что также не может соответствовать реальности. Люди, сироты или находящиеся у опекунов, легко вступают в контакт с окружающими, более открыты для общения.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 337 с. EDN TGCWVT
2. Волков Б.С. Психология юности и молодости: учеб. пособ. для вузов / Б.С. Волков. – М.: Академический проект; Триеста. 2006. – 254 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2006. – 1134 с. EDN QXPJBZ
4. Жигарева Н.П. Комплексная реабилитация инвалидов в учреждениях социальной защиты: учебно-практическое пособие / Н.П. Жигарева. – М.: Дашков и К, 2014. – 208 с. EDN SKBWZX
5. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – 202 с.
6. Кожалиева Ч.Б. Психология лиц с комплексными нарушениями развития / Ч.Б. Кожалиева. – М.: Буки Веди, 2014. – 35 с. EDN TDEFWN
7. Кузьмина Т.И. Особенности изучения и формирования личностного потенциала подростков с нарушениями интеллектуального развития / Т.И. Кузьмина. – М.: Практика, 2015. – 145 с. EDN CSWYGN
8. Кузьмина Т.И. Психологическая диагностика самосознания лиц разного возраста с интеллектуальной недостаточностью / Т.И. Кузьмина. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 192 с. EDN IBTCDR
9. Специальная психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2009. – 560 с.
10. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: ИОИ, 2016. – 228 с.

Данилова Варвара Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос сюжетно-ролевой игры как действенного метода, используемого для обогащения активного словарного запаса у детей с нарушением зрения. Особое внимание в статье уделяется анализу преимуществ использования данного подхода, а также ключевым моментам внедрения сюжетно-ролевых игр по отношению к дошкольникам с нарушением зрения.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, активный словарный запас, нарушение зрения, дети, развитие.

Речь играет ключевую роль в человеческой жизни. Она берет свое начало в развитии с момента появления на свет, проходя параллельно с общим развитием ребенка. Она служит не только инструментом коммуникации и передачи культурных ценностей, но и лежит в основе усвоения знаний, способствует развитию когнитивных функций. Речь не только помогает выражать свои мысли и чувства, но и служит основой для формирования социальных навыков, выражения своего отношения вербальными и невербальными средствами коммуникации. Постепенное овладение языком находит непосредственное отражение в формировании мышления, а также развитии всех психических процессов.

Так на основе длительного изучения процессов мышления и речи Л. С. Выготский пришел к выводу, что речь является «ключом» к пониманию природы человеческого сознания. Он рассматривает «значение слов» как показатель развития мышления, непосредственно связанное с развитием речи, утверждая, что речь – это не только средство общения, но и инструмент мышления и решения проблем. Она не является простым отражением мыслей, а является активным процессом, который формирует и изменяет мысли. По его мнению, именно через речевую практику ребенок осваивает новые концепции и идеи, что в свою очередь ведет к развитию более высоких уровней мышления [2].

Как правило, этот процесс тесно связан с лексикой, ведь именно она служит основой для формирования правильно выстроенной, связной и грамотной речи. Овладение новыми словами помогает не только накапливать знания об окружающем мире, но и формировать четкие понятия, способствуя развитию операций мышления, таких как анализ, синтез и обобщение.

Процесс освоения лексики привлекает внимание специалистов различных областей: психологов, лингвистов, дефектологов, логопедов. Это обусловлено тем, что связная монологическая речь, формируясь на базе словарного запаса, является высшей формой речемыслительной деятельности и, следовательно, выполняет множество функций, оказывает существенное влияние не только на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации в целом, но и определяет уровень умственного развития.

Ключевым этапом формирования базовых речевых навыков, бесспорно, является – дошкольное детство. Именно дошкольный возраст считается сензитивным периодом для развития речи, а соответственно и накопления словарного состава, потому что именно в этот период мозг ребенка наиболее восприимчив к языковой стимуляции.

По мнению М.И. Фоминой, словарный состав – совокупность слов, понимаемых ребёнком и активно используемых им в общении. Автор приравнивает понятие «словарный запас» к категории «лексикон», трактуя его как организованную систему знаний о словах, их значениях и правилах употребления в речи [7].

Федеральный государственный образовательный стандарт в области дошкольного образования (ФГОС ДО) в разделе «Речевое развитие» говорит о наиболее важных задачах, обусловленных спецификой и особенностями дошкольного образования. И одна из таких задач заключается в том, чтобы суметь сформировать необходимую лексическую основу для речи дошкольников [6]

Особенно важно создавать такую основу и у детей с нарушением зрения, речь которых, в целом, уже имеет свои особенности. Изменяется темп ее развития и чувственная его сторона, отмечаются дефекты произношения, появляются «формализмы», нарушается словарно-семантическая сторона, где нарушение зрительного восприятия ведет к медленному искаженному формированию представлений, что в свою очередь напрямую оказывает влияние на развитие лексики. Здесь недостаточно эффективное обучение в области словарного запаса является причиной, обуславливающей не только проблемы речевой сферы, но и задержку в психическом развитии [5].

Для выявления особенностей активного словарного запаса у детей с нарушением зрения нами было проведено исследование на базе МБОУ ДО «Центр образования №29 (д/с 125)» города Тулы. В нём принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Диагностика показала, что лишь 20% детей демонстрируют высокий уровень развития активного словарного запаса. У подавляющего большинства этот показатель находится на среднем или, к сожалению, на достаточно низком уровне. Наблюдалось заметное расхождение между активным и пассивным словарным запасом. Такие дети не понимали смысловое значение многих слов или демонстрировали неточное употребление слов, обозначающих зрительно сходные предметы. Они не могли улавливать оттенки значений, которые слова приобретают в разных контекстах. Кроме того, отмечается задержка в формировании семантических полей и более длительный латентный период реакций на слово-стимул. Дети допускали ошибки в образовании синонимов прилагательных и глаголов, испытывали значительные сложности в определении ведущих признаков предмета, при классификации обобщающих понятий, при образовании множественного числа. Использовали стратегии низкого порядка, часто отвечали отказом при объяснении значения слова.

Исходя из вышесказанного, можем сделать вывод, что сочетание нарушений зрения и речи существенно усложняет структуру дефекта, что значительно ограничивает возможности всестороннего развития детей со зрительно-речевыми нарушениями. Преодоление расстройств речи у слабовидящих детей занимает долгое время и достигается с большим трудом. Без специально организованной образовательной программы такие дети сталкиваются с серьезными трудностями в обучении и социальной адаптации.

Следовательно, одной из ключевых коррекционно-развивающих задач, стоящих перед родителями, специалистами и дошкольными учреждениями для детей с нарушениями зрения, является целенаправленное развитие лексики, межличностного взаимодействия, и, как следствие, формирование связной речи.

Разнообразные занятия играют важную роль в развитии речи у детей дошкольного возраста, и особенно в формировании словарного запаса. Дети обогащают свою лексику через различные виды деятельности, однако, в рамках исследования мы предполагаем, что сюжетно-ролевая игра занимает особое место в этом процессе. Она является ведущим видом деятельности, в котором ребенок активно познает окружающий мир. В.С. Мухина справедливо отмечает: «Игра оказывает большое влияние на развитие речи. Игровая ситуация требует от каждого включенного в нее ребенка определенного уровня развития речевого общения» [4].

По мнению Д.В. Менджерицкой, «между речью и игрой существует двусторонняя связь. С одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой – сама игра развивается под влиянием развития речи» [3].

С.М. Хорош показала, что процесс формирования игры у детей с нарушением зрения без специального обучения практически не складывается, и подчеркнула важную роль педагога в развитии игры детей [5].

Для эффективной организации сюжетно-ролевых игр, способствующих лексическому развитию, Н.В. Вялова и Н.В. Красильникова предлагают несколько трансформировать ее с учетом выделения нескольких структурных компонентов. Первый из них – «Дидактические задачи», раскрывающие цели обучения и воспитания, интегрированные в основную образовательную программу дошкольного образования и охватывающие различные образовательные области, такие как: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие». Следующий компонент – «Игровые задачи» заключающиеся в исполнении взятой на себя роли, в соответствии с ее социальными особенностями, например, успешно сыграть роль «продавца», «мамы», «водителя», «пассажира». Компонент «Игровые действия», связанный с действиями с предметами, их заместителями или воображаемыми предметами, которые первоначально носят развернутый характер, но постепенно становятся все более приспособленными к выбранной роли. «Игровая ситуация», представляющая совокупность игровых условий, необходимых атрибутов, игрушек, предметов-заместителей, создающих атмосферу игры и, конечно же, «Игровой коллектив» – группа детей, объединенных общей игровой деятельностью, в которой формируются как реальные, так и игровые взаимоотношения [1].

Игры со временем постоянно усложняются самими детьми, дополняются новыми сюжетными линиями. Чем сложнее игра, тем выше требования к речевым навыкам. Дети должны объяснять правила, распределять роли, аргументировать свою позицию. В старшем возрасте появляется способность планировать игру заранее, обсуждать замысел коллективно.

В заключение хочется еще раз отметить, что развитие активного словарного запаса у детей с нарушениями зрения – критически важная задача, требующая комплексного подхода. Сюжетно-ролевая игра, как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, представляет собой мощный инструмент для решения этой задачи. Она создает естественную и мотивирующую среду для расширения

словарного запаса и развития коммуникативных навыков, позволяя детям активно усваивать новые слова и понятия в контексте живого общения.

Список литературы

1. Вялова Н.В. Использование сюжетно-ролевой игры в развитии речи детей младшего дошкольного возраста / Н.В. Вялова, Л.В. Красильникова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – №6. – С. 1–12. EDN SMQHMC
2. Кравцова Е.Е. Развитие идей Л.С. Выготского о мышлении и речи в современной образовательной практике / Е.Е. Кравцова // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2015. – №2. – С. 46–53.
3. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре / Д.В. Менджерицкая. – 1-е изд. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина – 5-е изд. – М.: Академия, 2010. – 456 с.
5. Солнцева Л.И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста / Л.И. Солнцева, С.М. Хорош. – 3-е изд. – М.: ИПТК «Логос» ВОС, 2003. – 78 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ФГОС ДО). Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155/М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2013.
7. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология: учеб. для студентов вузов / М.И. Фомина. – 4-е изд. – М.: Высшая школа, 2003. – 414 с. EDN QQPZKR

Жадушкина Юлия Александровна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИГРА-ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается роль игры-драматизации как средство развития связной речи детей с нарушением зрения. Описываются классификация и правила применения представленного средства, особое внимание уделяется преимуществам игры-драматизации в коррекционной работе по развитию связной речи.

Ключевые слова: игра-драматизация, связная речь, нарушение зрения, дети, развитие.

Речь представляет собой развёрнутое изложение определённого содержания одной тематики, которое осуществляется логичным, последовательным, грамматически правильным образом. Связная речь, как отмечает А.А. Леонтьев, это «...последовательность мыслей, связанных друг с другом по содержанию и логически, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Отличительная особенность связной речи – ее понятность для окружающих» [2, с. 26]. В последнее время возрастает число детей с различными зрительными патологиями. По данным, представленным Всемирной организацией здравоохранения, в мире насчитывается около 150 млн лиц со значительными зрительными расстройствами [1, с. 29]. Зрительные нарушения осложняют формирование речи. У детей с амблиопией и косоглазием низкая острота зрения, монокулярность отрицательно сказываются на чувственной стороне речи, обедняют смысловую сторону слова и затрудняют его понимание [5]. Уровень спонтанной речи значительно ниже нормы: преобладает фрагментарность, отражение в основном предметного содержания, отсутствия передачи динамики, неумение выделить и проанализировать главные события в рассказе о своей жизни, трудности в соблюдении логичности [2, с. 26].

В связи с этим, нами был разработан диагностический комплекс исследования развития связной речи детей с нарушением зрения. Содержание диагностического комплекса включает в себя методики предлагаемые В.П. Глуховым: составление описательного рассказа; оставление сюжетного рассказа по четырем картинкам, связанным тематически; составление рассказа на основе личного опыта; составление продолжения незаконченного рассказа с опорой на наглядный материал; составление пересказа прослушанного текста.

В итоге проведенного обследования были получены необходимые данные, позволяющие оценить уровень связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения по выделенным автором критериям: последовательность, внутреннее планирование связного высказывания; логичность, развёрнутость, произвольность повествования.

По итогам диагностики связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения мы выяснили, что высокий уровень развития связной речи не продемонстрировал ни один из детей,

участвующих в эксперименте. У 30% с нарушением зрения детей был выявлен средний уровень развития связной речи. Несмотря на проявления незначительно выраженных нарушений связности, в рассказах этих детей не отмечается грубых нарушений логики повествования, последовательности изложения. Низкий уровень связной речи был выявлен у 70% из обследуемых детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Рассказы этих дошкольников лишены самостоятельности, нарушены смысловая и логическая организации высказывания. Для выполнения заданий им всегда требовались наводящие вопросы, которые, однако, не всегда помогают достичь уверенности в их ответах. При описательном рассказе отмечалось простое перечисление отдельных признаков и деталей, не замечая их взаимосвязи, неоднократные повторы фраз. У большего количества детей средний уровень развития связной речи, что можно также объяснить ответами их родителей, выявленных с помощью анкетирования. Родители каждый день читают книги своим детям, беседуют о прочитанном, о событиях, произошедших в детском саду, постоянно ведут обсуждения по различным темам, а также часто играют в словесные игры. Данные факторы в условиях семьи положительно сказываются на развитии связной речи детей.

Основываясь на результатах проведенного исследования, мы считаем, что в дальнейшем процессе коррекционной работы эффективным средством развития связной речи может быть игра-драматизация, ведь именно игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. С.И. Ожегов в своем словаре раскрывает понятие «драматизация», как умение «переложить какое-либо произведение, придавая ему форму драмы (как рода литературных произведений, написанных в диалогической форме и предназначенных для исполнения актерами на сцене)» [7]. В понимании Л.С. Фурминой игра-драматизация представляет собой игру-представление, в которой с помощью выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка разыгрывается литературное произведение, то есть воссоздаются конкретные образы [3, с. 2].

Одно из преимуществ игры-драматизации – возможность исполнения произведения без присутствия зрителей, что отличает данное средство от традиционных театрализованных представлений, а также такие игры могут носить характер концертного исполнения. Вторым преимуществом является уникальная возможность для развития важных социальных и личностных качеств, ведь дети приобретают навыки перевоплощения, учатся выражать собственные мысли и чувства, что открывает путь к самовыражению и самореализации. Кроме того, в процессе взаимодействия с другими участниками (сверстниками, педагогами, родителями) дети развивают коммуникативные способности. Они учатся внимательно слушать собеседника и отвечать ему, что способствует поддержанию диалога и укреплению навыков эффективного общения. Но одним из наиболее значимых преимуществ игры-драматизации является развитие связной речи. Дети постепенно осваивают умение логического и последовательного изложения своих мыслей, учатся правильно строить предложения и фразы [6].

Для более качественного результата и извлечения максимальной пользы при применении игр-драматизаций необходимо придерживаться нескольких правил. Литературные произведения должны захватывать внимание, ведь затянутые описания и скучные монологи могут оттолкнуть детей от деятельности, лучше отдать предпочтение произведениям с живым сюжетом, яркими персонажами и динамичными диалогами; важно поддерживать инициативу детей. Эмоциональная включенность в процесс драматизации необходима не только для активного взаимодействия ребят, но и для раскрытия самовыражения; импровизация, проявление фантазии и креативности детей могут привести к неожиданным, интересным и увлекательным сюжетам; так как речевые навыки должны развиваться последовательно, начинайте с самых простых сценариев и постепенно переходите к более сложным [4].

Главным звеном и мотиватором в представленной деятельности является педагог, поэтому именно он должен знать, как подбодрить детей и превратить занятия в нечто увлекательное и интересное. А разнообразие материалов, например декораций, нарядов, реквизитов, которые можно сделать и самим, развивая дополнительно мелкую моторику, будет привлекать детей еще больше, ведь это увлекательный и творческий процесс [4]. Качественнее всего использовать для игр-драматизаций сказочные сюжеты, даже К.Д. Ушинский говорил о непревзойденном значении сказки в развитии речи ребенка. Сказки являлись отражением житейской мудрости народа, их сюжеты всегда отличаются насыщенностью и яркостью, эмоциональной наполненностью, а также простотой и выразительностью языка. Дошкольникам нравится инсценировать сюжеты из русских народных сказок, например, «Лиса, заяц и петух», «Лисичка со скалочкой», «Волк и семеро козлят», «Теремок» [9, с. 514].

При обучении детей с нарушением зрения играм-драматизациям рекомендуется соблюдать некоторые этапы. Первый этап – необходимо обучить детей отдельным игровым действиям и видам игр (сюжетно-ролевые, строительно-конструктивные, подвижные и дидактические). В комнате группы устраивается игровая зона, далее здесь формируем ролевое поведение детей, учим подбирать предметы-заместители, а также согласовывать собственные действия и играть совместно с другими ребятами из группы. Второй этап – вживание в игровые ситуации. Данный этап основывается на отработке коротких этюдов, которые помогут более полно ознакомиться с основными эмоциями и состояниями через

карточки-пиктограммы, а затем применяется метод отработки перед зеркалом того или иного эмоционального состояния. Третий этап – обучение ребенка подражанию героям произведений. В игре желательно создать естественную обстановку, именно так дети смогут испытать настоящие эмоциональные переживания. А для этого нужно применять в играх-драматизациях сюжеты из знакомых и любимых сказок, литературных произведений или же реальных жизненных ситуаций, в которых имитируются голоса животных и сказочных героев. Четвертый этап – отработка отдельных этюдов, где используются различные пробные короткие игры в малых группах для того, чтобы отработать полученные знания с предыдущих этапов, жесты и мимику, а, кроме того, это помогает восприятию чувств партнеров и развитию связной речи. В дальнейшем можно переходить к произведениям с более длинным и полным сюжетом, множеством разнообразных интересных диалогов героев [8].

Таким образом, игра-драматизация является качественным средством для развития связной речи детей с нарушением зрения. Насыщенные сюжеты, эмоциональные сценарии и активное взаимодействие только усиливают мотивацию детей в обучении. Благодаря систематическому использованию игр-драматизаций в коррекционном процессе речь дошкольников будет становиться более последовательной, развернутой, логичной и интересной для слушателей.

Список литературы

1. Абидова Н.З. Анализ проблемы развития речи и общения у детей с нарушением зрения / Н.З. Абидова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2014. – №3. – С. 29–33.
2. Белякова А.В. Особенности развития связной речи у старших дошкольников с нарушением зрения / А.В. Белякова, Е.В. Хмелькова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – №2 (50). – С. 25–27. DOI 10.52772/25420291_2021_2_25. EDN OFXJYL
3. Губанова Н.Ф. Полихудожественные возможности игры-драматизации в формировании творчества дошкольников / Н.Ф. Губанова // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. – 2012. – №10. – С. 1–6.
4. Корнилова И.Г. Развитие коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста в креативной игре-драматизации: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология»: автореф. ... канд. психол. наук / И.Г. Корнилова; Дагестанский государственный педагогический университет. – М., 1999. – 142 с. EDN NLNMYB
5. Лапп Е.А. Формирование связной письменной речи младших школьников с задержкой психического развития средствами графического моделирования: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)»: автореф. ... канд. пед. наук / Е.А. Лапп; Московский государственный областной университет. – М., 2006. – 181 с. EDN NIXLGX
6. Мосолова В.А. Развитие связной речи у старших дошкольников средствами творческих заданий и игр / В.А. Мосолова // Молодой ученый. – 2019. – №49 (287). – С. 509–512. EDN RGTWND
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова.
8. Тимошенко Е.М. Развитие связной речи детей дошкольного возраста посредством сказки / Е.М. Тимошенко // Молодой ученый. – 2024. – №25 (524). – С. 449–450. EDN GSWTBA
9. Фатерина П.Н. Влияние игры-драматизации на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста / П.Н. Фатерина // Форум молодых ученых. – 2018. – №5/3 (21). – С. 511–514. EDN SAHADB

Жаркова Дарья Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Жаркова Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА В РИСУНКАХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье раскрываются критерии диагностики эмоционально-выразительного образа в рисунках детей. Охарактеризованы уровни сформированности эмоционально-выразительного образа. Приводятся обобщенные выводы по анализу экспериментальных данных.

Ключевые слова: эмоционально-выразительный образ, изобразительная деятельность, старший дошкольный возраст, дети с нарушениями речи.

Художественная деятельность оказывает положительное влияние на эстетическое восприятие дошкольников, способствуя развитию общего и специфического набора компетенций, необходимых для реализации эмоционально-выразительного образа в изобразительном искусстве [3].

Анализ существующих исследований выявил недостаточную разработанность теоретических основ и методики формирования эмоционально-выразительных образов в детском изобразительном творчестве [3]. Технология формирования эмоциональной выразительности образа в рисунках детей с речевыми нарушениями практически не разработана.

Эмоционально-выразительный образ в педагогике и психологии понимается как изображение, передающее художественный образ и сопровождающую его воплощение эмоцию.

В рисунках детей эмоционально-выразительный образ рассматривается как изображение различными художественными средствами не только основных сторон отражаемого предметного мира, но и эстетических эмоций, как выражение ребенком в рисунке внутреннего духовного мира [1].

Эмоциональная выразительность проявляется и как сопровождение процесса рисования эмоционально-оценочной и образной лексикой, что можно считать важным аспектом в развитии речи старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Мы полагаем, что для диагностики сформированности эмоционально-выразительного образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста можно использовать следующие критерии.

1. Избирательность – способность выбирать для рисунка те образы и сюжеты, которые передают определенные эмоции и чувства.

2. Экспрессивность – способность передавать эмоции в рисунке через мимику (выражение лица), пантомимику (жесты и позы), динамичные движения и эмоциональные характеристики создаваемого образа.

3. Ассоциативность – способность ребенка использовать цвета в рисунке для передачи эмоций и настроений, основываясь на своих знаниях о том, какие цвета с чем ассоциируются, и на собственном эмоциональном состоянии.

4. Технологичность – умение ребенка воплощать свою идею в рисунке, используя различные техники и материалы.

5. Индивидуальность – проявление уникального стиля ребенка в рисунке, его способность импровизировать и создавать что-то своё, непохожее на других, при передаче эмоций и чувств.

На основе разработанных критериев могут быть охарактеризованы уровни сформированности эмоционально-выразительного образа в рисунках детей.

Низкий уровень характеризуется отсутствием интереса к эмоциональной составляющей рисунка. Ребенок создает стереотипные, схематичные и невыразительные изображения, не использует цвет для передачи эмоций, не проявляет самостоятельности и копирует работы других.

Средний уровень характеризуется противоречивостью и неустойчивостью интереса к эмоциональной составляющей рисунка. Навыки передачи выразительности развиты слабо, рисунки статичны. Цветовые ассоциации неадекватны, но важные детали проработаны. Отсутствует экспрессия и ассоциативность, слабо проявляются технологичность и индивидуальность.

Высокий уровень характеризуется устойчивостью проявления интереса к эмоциональной передаче образа. Ребенок создает динамичные и экспрессивные работы, активно использует цвета, самостоятельно выбирает материалы и техники, проявляет индивидуальный стиль.

Исследование выявило, что дети 5–7 лет испытывают трудности в понимании и изображении эмоций. Они адекватно распознают только явно выраженные эмоции, испытывают трудности в понимании цветовых ассоциаций, в рисунках не используют художественные приемы для передачи эмоций, а также имеют ограниченный эмоциональный лексикон: всего 5 определений настроения. Это подчеркивает необходимость разработки педагогических методик, направленных на расширение эмоционального словаря, развитие и совершенствование художественных навыков.

Список литературы

1. Буянова Т.А. Изобразительное творчество и эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие к спецкурсу / Т.А. Буянова. – М.: МПГУ, 2004. – 79 с.
2. Буянова Т.А. Проблемы формирования эмоциональной выразительности в рисунках дошкольников / Т.А. Буянова // Научные труды МПГУ. Серия Психолого-педагогические науки: сборник статей. – М.: Прометей, МПГУ, 2007. – С. 392–398.
3. Комарова Т.С. Детское художественное творчество / Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 176 с.

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКИХ ДОМАХ ПРИ РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

Аннотация: в статье рассматриваются методы коррекционно-развивающей помощи детям дошкольного возраста, воспитывающимся в детских домах, с целью формирования и развития их коммуникативных умений. Анализируются психолого-педагогические технологии, рассказы по картинкам, просмотр видеофильмов, наблюдения и экскурсии как основные инструменты, способствующие развитию речи, формированию умений взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, расширению социального опыта. Раскрываются особенности применения данных методов, их влияние на эмоциональное развитие и успешность адаптации ребёнка в коллективе. Выявлено, что комплексный подход, направленный на формирование коммуникативной компетентности, способствует снижению тревожности, развитию уверенности и самостоятельности, а также повышению способности к конструктивному общению.

Ключевые слова: развитие речи, коммуникативные навыки, дошкольники, детский дом, коррекционно-развивающая помощь, психолого-педагогические технологии, рассказы по картинкам, наблюдения, экскурсии, социальная адаптация.

Формирование коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в детских домах, представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий комплексного подхода. Отсутствие естественной семейной среды, недостаток личностно-ориентированного общения, ограниченный социальный опыт и эмоциональная депривация приводят к тому, что у воспитанников детских домов часто наблюдаются задержка речевого развития, трудности в выражении мыслей, низкая мотивация к общению. Многие дети либо замыкаются в себе, избегая контактов, либо, напротив, проявляя агрессию, не умея выстраивать диалог. Коммуникативные проблемы могут привести к трудностям в обучении, низкой самооценке, неуверенности в собственных силах, что в будущем скажется на социальной адаптации ребёнка.

Эффективное развитие коммуникативных умений возможно только при условии систематического применения специальных методов коррекционно-развивающей помощи. Основными задачами воспитателя в этом процессе являются создание условий для активного взаимодействия детей, расширение их речевого опыта, обучение конструктивным формам общения, формирование способности к сотрудничеству, развитию эмпатии и самовыражения.

Одним из эффективных методов формирования речи и развития коммуникативных умений является рассказ по картинкам. Этот метод позволяет детям не только расширять словарный запас, но и учиться строить логически связные высказывания, анализировать ситуацию и выражать своё мнение. Воспитатель может предложить детям рассмотреть сюжетное изображение и задать ряд вопросов: «Что здесь происходит?», «Что делают персонажи?», «Какие у них эмоции?», «Как ты думаешь, что будет дальше?». На первых этапах работы педагог может помогать детям, давая образцы ответов, но постепенно ребёнок учится формулировать мысли самостоятельно. Особенно полезно использование серии картинок, где необходимо выстроить логичную историю, придумать детали и диалоги персонажей. Например, можно предложить детям серию иллюстраций, на которых изображён мальчик, собирающийся на прогулку: сначала он надевает куртку, затем берёт зонт, выходит на улицу, где начинается дождь. В процессе обсуждения воспитанники не только учатся строить связные высказывания, но и осваивают причинно-следственные связи, активизируют память, тренируют навыки логического мышления.

Просмотр видеофильмов является не менее важным инструментом развития речи и коммуникативных навыков. Видео материалы помогают детям наблюдать за моделями общения, анализировать поведение персонажей, обсуждать их поступки, учиться определять эмоции и мотивы действий. Например, после просмотра короткого мультфильма можно предложить детям обсудить его содержание: «Почему герой поступил так?», «Как можно было бы разрешить конфликт по-другому?», «Какие эмоции он испытывает?». Такой подход развивает у детей эмпатию, учит анализировать ситуацию с разных точек зрения, а также способствует развитию связной речи и формулированию собственных выводов. Важно уделять внимание пересказу сюжета, что помогает детям тренировать память, логику и умение выражать

свои мысли. Полезно задавать детям вопросы, побуждающие к размышлению: «Как бы ты поступил на месте героя?», «Какие ошибки он совершил?», «Как можно было предотвратить эту ситуацию?».

Наблюдения и экскурсии играют важную роль в коррекционно-развивающей работе, поскольку позволяют детям расширять представления об окружающем мире, получать новые впечатления и практиковать навыки общения. Воспитанники детских домов часто имеют ограниченный опыт взаимодействия с внешней средой, что сказывается на их речевом развитии. Организация наблюдений помогает детям осознавать окружающую действительность, учиться задавать вопросы, описывать увиденное, делать выводы. Например, во время прогулки можно предложить детям обратить внимание на погоду, состояние деревьев, поведение животных, обсудить сезонные изменения. Вопросы типа «Какое сейчас время года?», «Почему листья меняют цвет?», «Какие птицы остались, а какие улетели?» помогают детям активизировать речь, развивать логику и учиться строить аргументированные высказывания.

Экскурсии являются мощным инструментом формирования коммуникативных умений, поскольку позволяют детям не только расширять кругозор, но и осваивать нормы социального взаимодействия. Например, после посещения библиотеки можно обсудить, какие книги понравились детям, предложить им выбрать сказку и пересказать её содержание. После экскурсии в магазин можно моделировать ситуации общения с продавцом, разыгрывать диалоги. Такие упражнения помогают детям закреплять речевые конструкции, учиться формулировать вопросы, обращаться с просьбами, осваивать новые модели поведения.

Сказкотерапия является мощным инструментом психоэмоционального воздействия, который помогает не только развивать речь, но и осознавать внутренние переживания, моделировать эмоции, а также научиться конструктивно справляться с трудными ситуациями. Этот метод создает возможность для детей через образы и ситуации сказочных персонажей выражать свои чувства, переживания и страхи, что способствует их эмоциональному восстановлению и снятию напряжения. Воспитатель может предложить детям придумать свою сказку, изменить её конец или разыграть сценки по мотивам известных произведений. Например, после прочтения сказки «Три поросёнка» можно предложить детям обсудить выбор строительных материалов для домов героев и подумать, что могло бы произойти, если бы они поступили иначе. Такое осмысление помогает детям понимать причинно-следственные связи и анализировать жизненные ситуации. Сказкотерапия способствует развитию воображения, улучшает способности к самовыражению, помогает детям осознавать и управлять своими эмоциями, а также учиться конструктивно взаимодействовать с окружающими. Более того, сказочные сюжеты с моралью могут быть использованы для обучения детей решению конфликтов, выработке гибкости в поведении и укреплению уверенности в своих силах.

Комплексное использование методов коррекционно-развивающей помощи особенно важно, поскольку каждый из них охватывает различные аспекты развития детей. Интеграция рассказов по картинкам, просмотров видеоматериалов, наблюдений, экскурсий и сказкотерапии позволяет воздействовать на все уровни развития ребёнка: когнитивный, эмоциональный и социальный. Это создает условия для гармоничного формирования коммуникативных умений, развития эмпатии, критического мышления и способности к разрешению конфликтных ситуаций. Например, просмотр видеофильмов может быть связан с последующим обсуждением сказок, а экскурсии – с созданием собственных историй и анализом поведения персонажей. Такое взаимосвязанное использование методов способствует закреплению и углублению полученных знаний, развивает способность детей к саморегуляции, помогает им легче адаптироваться к различным социальным ситуациям. Комплексный подход способствует не только развитию речи, но и улучшению социальной адаптации, снижению уровня тревожности, повышению самооценки и уверенности в своих силах. Важно, что все эти методы направлены на поддержание интереса детей и мотивации к общению, созданию безопасной и доверительной атмосферы для раскрытия личностного потенциала каждого ребёнка.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа с дошкольниками в детских домах должна строиться на комплексном подходе, включающем разнообразные методы и технологии, направленные на развитие речи, эмоционального интеллекта и коммуникативных способностей. Воспитатель играет ключевую роль в этом процессе, создавая условия для активного общения, поддерживая инициативу детей, помогая им преодолевать страхи и неуверенность. Эффективность работы зависит от системности, индивидуального подхода и создания благоприятной эмоциональной среды, в которой дети могут свободно выражать свои мысли, учиться взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Формирование коммуникативных навыков в дошкольном возрасте является основой для дальнейшей успешной социализации ребёнка, его уверенности в себе и способности к продуктивному взаимодействию в обществе.

Список литературы

1. Грабенко Т.М. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры: методическое пособие для педагогов, психологов и родителей / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 64 с.
2. Коррекционно-педагогическая работа по социальному воспитанию дошкольников в детском доме [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3LULBg> (дата обращения: 13.03.2025).

3. Программа содействия гармонизации развития психических процессов детей – сирот. С примерами упражнений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/44584/?ysclid=m87eoungqu8767417448> (дата обращения: 14.03.2025).

4. Психологические новообразования поведенческих форм развития у дошкольников, воспитывающихся в детском доме [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-novoobrazovaniya-povedencheskih-form-razvitiya-u-doshkolnikov-vospityvayuschih-sya-v-detskom-dome> (дата обращения: 13.03.2025).

5. Семушина А.Л. Развитие коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями с использованием игровой терапии / А.Л. Семушина, К.А. Беляева // Педагогический опыт: от теории к практике: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 7 дек. 2021 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2021. – С. 156–158. – ISBN 978–5–6047220–5–3.

6. Сказкотерапия для детей дошкольного и младшего школьного возраста: пособие для психологов, педагогов. – 88 с.

7. Казакова М.А. Современные методы работы с детьми дошкольного возраста в условиях отделения социальной реабилитации несовершеннолетних / М.А. Казаков // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 57–60 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/63/2666/> (дата обращения: 13.03.2025). EDN VMQXGV

Кадильникова Диана Владимировна

студентка

Микова Елизавета Романовна

студентка

Научный руководитель

Романова Елена Владимировна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра играет ключевую роль в их развитии и интеграции в общество и требует особого внимания со стороны родителей и педагогов. Данный процесс охватывает диагностику, коррекцию и поддержку с целью формирования инклюзивной образовательной среды и развития социальных навыков. Одной из ключевых задач сопровождения детей с РАС является индивидуальная диагностика потребностей каждого ребенка, что способствует разработке персонализированных программ. Периодическая оценка состояния детей способствует улучшению качества жизни и образовательных достижений.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивная образовательная среда.

Расстройство аутистического спектра (РАС), представляет собой нейropsychиатрическое состояние, которое влияет на развитие человека и проявляется в различных аспектах, включая социальное взаимодействие, коммуникацию, поведение и интересы [2].

РАС охватывает широкий спектр симптомов и уровней тяжести, что делает его спектром, в рамках которого каждый человек может проявлять уникальные характеристики. Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС играет ключевую роль в их развитии и интеграции в общество. Аутизм требует особого внимания и содействия со стороны родителей и педагогов для обеспечения успешной социализации и обучения детей. Специалисты, работающие с такими детьми, должны учитывать их индивидуальные особенности, включая трудности в коммуникации и социальном взаимодействии. Качественная поддержка играет ключевую роль в улучшении качества жизни и образовательных результатов детей с РАС.

Психолого-педагогическое сопровождение – это комплекс мероприятий, направленных на создание благоприятных условий для развития личности ребенка, его социализации и адаптации в образовательной среде [1]. Оно включает в себя диагностику, коррекцию, консультирование и поддержку как самих детей, так и их семей. Основные цели такой поддержки для детей с РАС можно разделить на несколько ключевых направлений.

1. Создание инклюзивной образовательной среды обеспечивает доступ к качественному образованию для всех учащихся, включая детей с РАС, и формирует толерантное отношение со стороны педагогов и сверстников.

2. Развитие социальных навыков способствует развитию умения общаться и взаимодействовать с окружающими через поддержку в освоении принятых в обществе норм и правил поведения.

3. Содействие родителям стимулирует их информированность стратегиями взаимодействия и способами поддержки своих детей.

Психолого-педагогическое сопровождение ребят с РАС требует комплексного подхода, который включает не только постановку целей, но и определение конкретных задач. Главной задачей является диагностика и оценка их потребностей. Каждый ученик с РАС имеет уникальные особенности, потребности и уровень развития, и диагностика помогает выявить сильные и слабые стороны, что позволяет разработать индивидуализированную программу поддержки. Чем раньше будут выявлены особенности развития и нужды ребенка, тем быстрее можно начать соответствующую коррекцию и поддержку, что может значительно улучшить прогнозы развития. Оценка потребностей помогает установить конкретный план для работы с ребенком, делая процесс обучения более структурированным и целенаправленным.

Регулярная диагностика позволяет отслеживать изменения в состоянии детей, что помогает оценивать эффективность применяемых методов и при необходимости корректировать подход. Понимание требований ученика позволяет создать более комфортную и безопасную среду для его обучения и социализации, что снижает уровень стресса как для ребенка, так и для его окружения. Диагностика и оценка также вовлекают родителей в процесс, предоставляя им информацию о потребностях и возможностях их чада, что способствует созданию единой стратегии поддержки как в школе, так и дома. Сочетание работы членов семьи и педагогов-психологов обеспечивает более глубокое понимание потребностей ребенка и создает условия для его успешного развития.

Таким образом, такой подход позволит максимально задействовать все ресурсы ближайшего окружения, специалистов, учителей, родителей детей с РАС в решении задач обучения, развития и социальной адаптации.

Список литературы

1. Михайлова В.Н. Психологическая коррекция образа «Я» младшего школьника с задержкой психического развития / В.Н. Михайлова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 1 апреля 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 100–106.

2. Залыгаева С.А. Формирование интеллектуальной готовности детей с расстройствами аутистического спектра к школе в инклюзивной группе / С.А. Залыгаева, К.С. Шалагинова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 1 апреля 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 119–122.

Карпова Дарья Андреевна

заместитель директора

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»

магистрант

Институт государственной службы и управления ФГБОУ ВО «Российская академия
народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ»

г. Москва

DOI 10.31483/r-137960

ИНКЛЮЗИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ. УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация: статья касается вопросов организации инклюзивных проектов, направленных на решение социокультурных вызовов. Приведен анализ реализации аналогичных проектов.

Ключевые слова: инклюзия, инвалиды, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, социокультурное проектирование, инклюзивный проект, проектная деятельность, управление проектами.

Ежегодно количество людей (в том числе детей) с ограничениями здоровья увеличивается. Согласно прогнозам социологов, к 2050 году они могут составить примерно одну треть всего населения планеты. По данным Министерства просвещения, по состоянию на сентябрь 2023 г. из 18,3 млн школьников 978,4 тыс. человек (5,43%) являются обучающимися с ОВЗ и (или) с инвалидностью. В Ежегодном докладе Правительства о реализации государственной политики в сфере образования в 2023 году, отмечается, что по сравнению с 2022 годом численность указанных обучающихся увеличилась на 57,3 тыс. человек. По состоянию на 31 декабря 2023 г. в Российской Федерации общая численность инвалидов составила 11 млн человек, из них 4,2 млн человек находились в трудоспособном возрасте [4].

Столь высокие количественные показатели указывают на необходимость ведения целенаправленной деятельности, направленной на поддержку лиц с ограниченными возможностями здоровья и с

инвалидностью, как в поле государственной политики и управления, так и в пространстве частных некоммерческих инициатив.

Безусловно, отношение в обществе к людям различного возраста, имеющим особенности здоровья, претерпевает позитивные изменения. Все больше внимания уделяется созданию безбарьерной среды и обеспечению доступности в широком понимании. Формируется единое образовательное пространство, которое включает не только инклюзивный дизайн, но и новые смыслы и ценности. Инклюзию как «универсалию современной культуры» рассматривает Н.Е. Судакова, которая отмечает, что общество перестает игнорировать проблемы людей с дефицитами в области здоровья, связанные с социальной дискриминацией и отсутствием условий для самореализации [6; 7]. На современном этапе развития отношений государства и общества к людям с особенностями развития особое место занимает практика создания равных возможностей через реализацию социальных, образовательных и культурных проектов.

Проектный метод, как один из наиболее действенных инструментов управления социальными процессами, находится в приоритете научного внимания О.Н. Астафьевой, которая, выстраивая стратегические контуры культурной политики, заключает: «Проектная работа и предпринимательская деятельность в сфере культуры, особенно по линии социально ориентированных некоммерческих организаций, восполняет потребности населения в аутентичных проектах, отвечая на ее запросы в сохранении культурного кода, героях и идеалах, а также в воспроизводстве народного творчества, культурного наследия, исторической памяти» [1; 2]. Отметим, что в рамках решения комплексных задач, связанных с повышением качества жизни взрослых и детей с особенностями здоровья и развития, зачастую лежащих в поле междомственного взаимодействия, именно разработка и реализация проектов, носящих инклюзивный характер, призвана эффективно отвечать на существующие вызовы [5].

Стоит отметить, что инклюзивные проекты в сфере культуры, реализуемые при государственной поддержке и направленные на создание доступной музейной и театральной среды, – наиболее распространены в нашей стране. Рассмотрим некоторые из них. Интересной инициативой стала выставка «Видеть невидимое», реализованная на территории России в 2017 году ГМИИ им. А. С. Пушкина совместно с Мадридским Национальным музеем Прадо. Данный проект был адресован лицам с нарушениями зрения и для посетителей, которые хотели получить «тактильный опыт восприятия искусства» [3]. В рамках экспозиции были выбраны шесть шедевров коллекции Прадо, после испанская типография «Estudios Durego» создала цветные тактильные копии этих картин, используя уникальную технологию рельефной печати «Didú». Процесс начинался с фотографирования оригиналов в высоком качестве и подбора текстур, которые могли бы имитировать различные цвета на ощупь. Затем, после печати специальными чернилами и химической обработки, изображения приобретали необходимый объем. На выставке был представлен аудиогид, а рядом с картинами размещались тексты на шрифте Брайля. Зрячим посетителям предлагалось использовать непрозрачные очки, чтобы они могли «почувствовать» произведение искусства, используя тактильные ощущения.

Также в сфере культуры проводится большое количество инклюзивных фестивалей и конкурсов. Всероссийский фестиваль «Как взмах крыла» проводился с целью привлечения внимания к особенностям культуры глухих людей. Русский жестовый язык для них – не просто средство общения, но и ключевой элемент идентичности. Жестовая песня выступает уникальной формой их художественного выражения.

Представители бизнес-сообщества также не остаются в стороне и активно принимают участие в подобного рода активностях. Так, например, компания Everland, созданная как «инклюзивный проект» с привлечением Автономной некоммерческой организации «Пространство равных возможностей», формирует условия для самореализации и активного участия людей с инвалидностью в жизни общества, а также их гармоничного развития.

Решая задачу включения людей с инвалидностью в социальную жизнь с 2016 г., организация оказывает поддержку компаниям, участвующим в расширении пространства доступной среды цифрового формата. В компании работают люди с инвалидностью, что даёт ей возможность глубоко погрузиться в проблему. В задачи компании входит создание эффективной модели наставничества, где вновь входящих сотрудников с инвалидностью поддерживают и обучают опытные специалисты с теми или иными ограничениями. Работа Everland выстроена по принципу самоокупаемости, где доходы компании идут на её развитие, а также реализацию инклюзивных проектов. Организация предоставляет потребителям, среди которых как коммерческие компании, так и НКО, широкий спектр цифровых услуг и продуктов в сфере дизайна, веб-разработки и юридической поддержки. Не менее интересен пример социально ответственного бизнеса, который показывают компании-застройщики многоквартирных домов, решающие задачу обеспечения людей с ограниченными возможностями здоровья комфортными условиями для жизни. Ориентируясь на их потребности и ограничения, они создают проекты, расширяющие горизонт социальных инициатив для людей с инвалидностью, которые трактуются как универсальный дизайн. В первую очередь речь идёт о людях с ограниченной мобильной и проблемами зрительного характера, но ими не ограничивается. Инклюзивный дизайн позволяет создавать пространства, в которых комфортно жить всем. Проекты доступного жилья решают задачи социальной интеграции людей с инвалидностью, создавая благоприятную общественную атмосферу и выступая индикатором социального благополучия.

Анализ открытых данных на портале Фонда президентских грантов показал вариативность проектных предложений, касающихся сопровождения людей с инвалидностью и детей с ограниченными возможностями здоровья в различных социальных средах. Были рассмотрены 340 проектов, ставших победителями в 2024 году по направлению «поддержка проектов в области науки, образования, просвещения». Из указанного количества наиболее перспективных проектов, по мнению экспертной комиссии, 88 (25,8%) касались организации образовательных, учебных и просветительских мероприятий для граждан Российской Федерации различных возрастных групп с психофизическими особенностями, особыми образовательными потребностями, с инвалидностью.

Изучение практики реализации инклюзивных проектов в общественно-государственной сфере Российской Федерации показывает вариативность и креативность подходов. К сожалению, вместе с тем, анализ практик инклюзивных проектов, приведенный в данной статье, указывает на отсутствие единой концепции всестороннего, комплексного решения вопросов повышения качества жизни инвалидов и лиц с особыми потребностями. Как правило, проектная деятельность в данной сфере носит несистемный характер и представляют собой частные инициативы, которые не предполагают развертывания на федеральный уровень. Кроме того, не маловажным является тот факт, что при разработке инклюзивных проектов не проводится или реализуется в усеченной версии исследовательский этап, который призван детализировать базу для реализации проектного решения.

Список литературы

1. Астафьева О.Н. Культурная политика России: проектный вектор креативного сектора / О.Н. Астафьева // Общество: философия, история, культура. – 2024. – №12 (128). – С. 17–28. – DOI 10.24158/fik.2024.12.1. – EDN XASAES.
2. Астафьева О.Н. Социокультурное проектирование: персонализируемое наследие в музейных практиках Сибири / О.Н. Астафьева, О.Н. Шелегина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – №65. – С. 242–253. – DOI 10.31773/2078-1768-2023-65-242-253. – EDN XBCERX.
3. Прокудина Д.А. Инклюзивные музейные проекты: расширение границ восприятия экспозиции / Д.А. Прокудина // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2022. – №3 (46) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnye-muzejnye-proekty-rasshirenie-granits-voSPIriatiya-ekspozitsii> (дата обращения: 14.04.2025).
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 сентября 2024 г. №2401 об утверждении Концепции по повышению уровня занятости инвалидов в Российской Федерации на период до 2050.
5. Судакова Н.Е. Инклюзивное проектирование в перспективе социально-экономического развития регионов России / Н.Е. Судакова // Принципы построения новой экосистемы: экономические, юридические и социальные аспекты. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 43–52. – DOI 10.31483/r-113809. – EDN JXKRVZ.
6. Судакова Н.Е. Инклюзия в системе универсалий культуры: самоценность другого в становлении соучастного бытия / Н.Е. Судакова // Человек. Общество. Инклюзия. – 2018. – №3 (35). – С. 32–38. – EDN YWXTDV.
7. Sudakova N.E. Inclusion as a modern cultural universal: Reflection and conceptualization / N.E. Sudakova, O.N. Astafyeva // Journal of Social Studies Education Research. 2019. Vol. 10. No. 3. P. 212–235. – EDN UEVJNO.

Климова Валерия Евгеньевна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье, опираясь на психолого-педагогическую литературу, освещается проблема формирования сенсорных процессов у младших дошкольников с нарушениями зрения. Описаны особенности сенсорного развития у детей раннего дошкольного возраста, имеющих нарушения зрения. Представлены цели и результаты проведения методик с детьми с нарушениями зрения. Раскрываются основные направления коррекционно-развивающей программы, ориентированной на сенсорное развитие детей.

Ключевые слова: нарушение зрения, сенсорное развитие, дошкольный возраст.

В области специальной психологии и педагогики особое внимание уделяется проблеме развития сенсорных процессов у детей раннего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Понятие сенсорного развития ребенка определяется как «развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т. п.» (Л.А. Венгер, Е. Г. Пилюгина) [1, с. 3].

Сенсорное развитие – ключевой процесс, который должен осуществляться именно в дошкольном возрасте. Развитие сенсорных способностей ребенка неотделимо от его общего развития, поскольку оно тесно взаимосвязано с восприятием и носит активный познавательный характер. Для младшего дошкольника сенсорное развитие выступает как особый вид ориентировочно-исследовательской деятельности, фундаментом которой является всестороннее развитие восприятия ребенка [4].

Сенсорное воспитание должно быть неразрывно связано с разнообразными видами деятельности и включать в себя задачи, такие как: развитие общей сенсорной способности, то есть умение использовать сенсорные эталоны; обеспечение плавного перехода от распознавания объектов и их восприятия к сенсорному анализу и другое [6].

Существенный вклад в изучение проблемы сенсорного развития внесли отечественные педагоги и психологи, такие как А. В. Запорожец, Е. И. Тихеева, А. П. Усова и другие. По мнению Л.А. Венгера, сенсорное развитие составляет базу для формирования интеллектуальных способностей ребенка, поскольку полноценное восприятие необходимо для успешного выполнения большинства видов деятельности в дошкольном возрасте. Именно с него начинается процесс познания окружающего мира.

Сенсорное развитие является одной из ключевых задач комплексного педагогического процесса в ДОО для дошкольников с нарушением зрения. Оно лежит в основе умственного, физического, а также эстетического развития ребенка [3].

У детей, имеющих нарушения зрения, часто наблюдается сенсомоторная слабость: отсутствуют устойчивые представления о сенсорных эталонах, возникают трудности с графическим воспроизведением фигур. Также у таких детей отмечаются нарушения восприятия, что снижает объем и точность представлений о предметах и явлениях окружающего мира [2].

Кроме того, у детей с нарушением зрения отмечается ослабление определенных свойств восприятия. Так, избирательность восприятия проявляется в ограничении круга интересов и снижении активности познавательной деятельности, что, в свою очередь, приводит к уменьшению объема и точности представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Недостаточность знаний детей с нарушением зрения о своих сенсорных способностях, нехватка специальных навыков ориентации в пространстве создают трудности в выполнении предметно-практических задач и влияют на успешность ориентирования в окружающем пространстве [5].

В рамках исследования данной темы нами была разработана и внедрена диагностическая и коррекционно-развивающая программа, реализация которой проходила на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Центр образования №29», дошкольное отделение, исследования проводились в младшей дошкольной группе.

При проведении диагностической программы были использованы такие методики, как: «Группировка игрушки» (методика Л.А. Венгера); «Разбери и сложи матрёшку четырёхсоставную» (методика Е.А. Стребелевой); «Сложи разрезную картинку» (из трёх частей) (методика Е.А. Стребелевой); «Собери цветок» (адаптированный вариант методики М.И. Земцовой); «Какой предмет на ощупь», «Что из чего сделано?» (адаптированный вариант методики М.И. Земцовой)

По итогам диагностики и проведения контрольного среза, можно сделать вывод, что сенсорное развитие у большей части детей находилось на среднем уровне. Высокий уровень развития не был диагностирован ни у одного ребенка. У 25% детей уровень сенсорного развития близок к высокому, но на данном этапе не был достигнут. У 50% сенсорное развитие находилось на среднем уровне, иногда варьировалось, исходя из критериев, диагностируемых нами. Еще у 25% детей уровень развития по данным критериям находился на более низком уровне, чем у остальных.

Основываясь на результатах обследования детей с нарушением зрения, участвовавших в нашем исследовании, была разработана и проведена коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие сенсорных способностей детей. В рамках программы ставились следующие задачи: развитие сенсорных эталонов у детей; улучшение знаний о предметах и явлениях окружающей среды; формирование представлений о пространстве, а также развитие мелкой моторики.

В ходе реализации программы нами было проведено ряд коррекционно-развивающих занятий. Кратко опишем их: «Мишка из сказки». Цель: формирование восприятия цвета, формы, длины предметов в ходе выполнения специальных заданий на страницах тактильной книги. «Геометрические фигуры». Цель: формирование представлений детей о геометрических фигурах. «Сказочный мир». Цель: формирование умений и навыков осознанного восприятия предметов, познавательной активности. «Видим, слышим, узнаем – мир вокруг мы познаем». Цель: развитие сенсорного восприятия. «Маша и геометрические фигуры». Цель: закрепление представлений о геометрических фигурах. «Рыбки». Цель: закрепление представлений и знаний о цвете и величине. «Радуга для зайки». Цель: развитие умственных способностей в процессе сенсорного развития. «Наши ушки». Цель: развитие слухового восприятия. «Спешим на помощь к колобку». Цель: развитие зрительного восприятия и мелкой моторики. «Как мы зайке помогали». Цель: развитие тактильных ощущений и координации движений.

В ходе реализации программы были использованы также различные игры, такие как «Мозаика», «Найди цветок для бабочки», «Чудо-паровозик», «Чудесный мешочек» для развития сенсорных эталонов, «Разноцветные прищепки», «Пальчиковый бассейн», «Назови и покажи» для развития мелкой моторики и расширения знаний об окружающем мире, «Бусы для куклы», «Цветные рыбки», «Наряди елочку» и другие различные игры.

Помимо проведения занятий с детьми, направленных на развитие сенсорных способностей у детей с нарушениями зрения, нами были реализованы мероприятия по психолого-педагогическому консультированию родителей детей с ОВЗ. Например, мы провели групповую консультацию родителей на тему: «Необходимость сенсорного развития детей с нарушениями зрения», «Игры и упражнения для сенсорного развития детей с нарушениями зрения» и другие.

Мы полагаем, что данная программа помогает развивать сенсорные навыки детей раннего дошкольного возраста с нарушениями зрения, что, в свою очередь, служит фундаментом для формирования процессов памяти, мышления, восприятия и речи.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер, Е.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М., 1988. – 201 с.
2. Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности / М.И. Земцова. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 419 с.
3. Плаксина Л.И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина, Л.А. Дружинина. – М.: Инфра-М, 2022. – 192 с.
4. Поддяков Н.Н. Сенсорное воспитание ребенка в процессе конструктивной деятельности / Н.Н. Поддяков // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. – 2001. – №4. – С. 22–26.
5. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособ. / Л.И. Плаксина – М.: РАОИКТ, 1999. – 54 с.
6. Сенсорное воспитание дошкольников: сборник статей / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дошкольного воспитания. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 228 с.

Ковалева Людмила Федоровна
студентка

Научный руководитель
Заболотских Ольга Павловна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

ИЗУЧЕНИЕ АКТИВНОГО (ПРОИЗВОЛЬНОГО) ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье представлены результаты, полученные в процессе исследования особенностей активного (произвольного) внимания у детей. Группу исследуемых составляли дети старшего дошкольного возраста, в анамнезе которых присутствовала задержка психического развития. В работе указаны методики, которые были использованы для изучения активного (произвольного) внимания. Приведены полученные результаты, на основании которых сделаны соответствующие выводы, указывающие на снижение объема, концентрацию произвольного внимания, наличие трудностей распределения, переключения внимания.

Ключевые слова: задержка психического развития, диагностическая методика, активное (произвольное) внимание, диагностика внимания, недостаточная сформированность, психические процессы, дети старшего дошкольного возраста.

Изучению особенностей детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посвящено много актуальных исследований. И число научных изысканий в данной области постоянно увеличивается. Результаты многих исследований указывают, что значительная часть всех детей с ОВЗ приходится именно на данную категорию. Этому существует много причин: во-первых, появление большого числа негативных факторов, которые оказывают негативное влияние на здоровье будущих родителей и детей в раннем возрасте (до 3 лет); во-вторых, в современном обществе увеличивается число социально неблагополучных семей, где ребенок растет в атмосфере эмоционального отвержения и пренебрежения его потребностями; в-третьих, постоянно совершенствуются методы диагностики. Это позволяет не только выявлять на ранней стадии наличие или отсутствия

заболевания, но и уточнять степень нарушения. При своевременной диагностике и раннем оказании коррекционной помощи детям, задержка психического развития может быть обратимой. В ранней диагностике принимают участие разные специалисты: врачи, дефектологи, психологи, воспитатели дошкольных учреждений.

Учитывая распространенность данного вида нарушения у детей, всё большему числу взрослых людей необходимо знать черты, которые отличают детей с задержкой психического развития от других категорий детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, чтобы проводить эффективную коррекционную работу с ними. Выраженными особенностями детей, имеющими задержку психического развития, является то, что все психические процессы: мышление, память, восприятие, речь, а также эмоционально-волевая сфера развиваются не так, как у детей с нормой развития. Формирование всех психических процессов у детей с задержкой психического развития происходит с отставанием по сравнению с детьми с условно возрастной нормой развития. Недостаточная сформированность психических процессов приводит к школьной неуспешности у детей, имеющих задержку психического развития в школьном возрасте. В будущем это может привести к увеличению групп риска.

Активное (произвольное) внимание является фактором, с помощью которого дети имеют возможность развивать свои знания, умения, навыки, быстрее идут на контакт со взрослыми (педагогами, воспитателями). При недостаточном развитии активного внимания или его тотальной несформированности, дети не смогут повторить действие по шаблону или выполнить задание согласно только словесным инструкциям. Специалисты, которые работают с категорией детей, имеющей задержку психического развития, регулярно отмечали постоянную изменчивость и ограниченный диапазон активного (произвольного) внимания. В поведении детей педагоги фиксировали внешнее беспокойство, повышенную отвлекаемость на внешние раздражители, высокую импульсивность, изменение работоспособности. Многие исследователи выявили большое количество предпосылок, которые приводят к нарушению активного (произвольного) внимания у детей с задержкой психического развития, возможными причинами являются воздействие соматогенных явлений, недостаточная зрелость самого механизма произвольности, не до конца сформированный мотив к действию, то есть дети демонстрируют фиксацию активного (произвольного) внимания на предмете, к которому у них есть интерес. Актуальность исследования подчеркивает важность достаточной сформированности активного (произвольного) внимания к началу обучения ребенка в школе.

Изучение активного (произвольного) внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития в группах компенсирующей направленности в дошкольном образовательном учреждении «Детский сад №76 города Йошкар-Ола «Солнышко». Исследование проводилось с каждым ребенком отдельно, в период времени с 8.00 до 12.00 часов утра. Обследование проходило в атмосфере спокойствия: детям была оказана психологическая поддержка, в работе использовалась система вознаграждений, которая находила у детей положительный отклик. Количество детей – двадцать один человек. В исследовании также приняли участие дети с нормотипичным развитием, в количестве двадцати пяти человек. В начале исследования была проведена беседа-знакомство, которая позволила детям адаптироваться к условиям обследования и наладить контакт с ними. В процессе дети проявляли положительные эмоциональные реакции. Для изучения активного (произвольного) внимания были использованы следующие диагностические методики.

1. «Корректирующие таблицы (кольца Ландольта) в модификации Р.С. Немова.
2. Таблицы Шульте.
3. «Проставь значки» Р.С. Немов.
4. «Переплетенные линии» (модификация теста Рея М.Н. Ильиной)

Эти методики неоднократно использовались разными исследователями для изучения активного (произвольного) внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Данные способы исследования подтверждали неоднократно свою надежность и валидность. Они полностью подходили детям указанного возраста и состоянию их психических процессов. На основании полученных в ходе исследования результатов можно констатировать, что все характеристики активного (произвольного) внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития не соотносятся с условными нормами, принятыми у данной возрастной группы. Для исследуемой группы детей типичен низкий уровень устойчивости, распределения, переключения, объема, степени концентрации внимания по всем представленным методикам по сравнению с детьми такого же возраста без задержки психического развития.

Наглядно результаты представлены на рисунке 1.

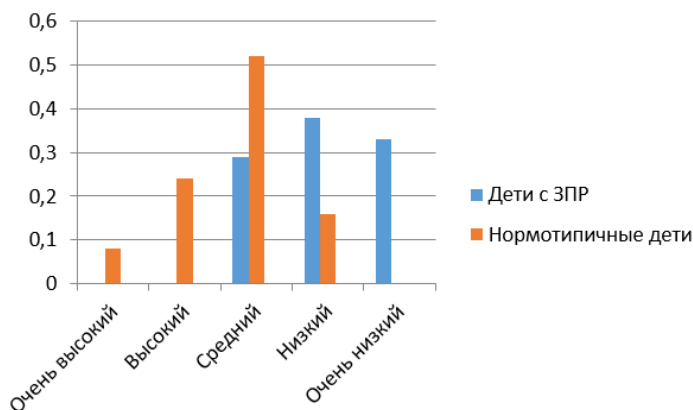


Рис. 1. Сравнительные результаты диагностики продуктивности и устойчивости внимания у детей с задержкой психического развития и детей с нормотипичным развитием

Из полученных данных можно сделать вывод, что у детей с задержкой психического развития преобладает низкий уровень развития продуктивности и устойчивости внимания.

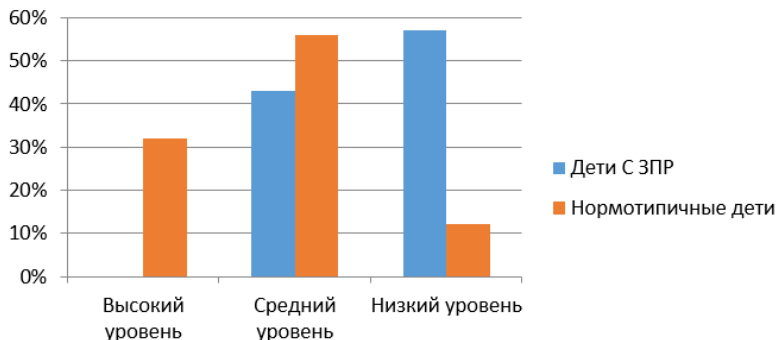


Рис. 2. Сравнительные результаты диагностики концентрации внимания у детей с задержкой психического развития и детей с нормотипичным развитием

Из полученных результатов можно сделать вывод, что у детей с задержкой психического развития преобладает низкий уровень развития концентрации внимания.

Согласно результатам исследования, психологическая устойчивость (выносливость) лучше развита у детей с нормотипичным развитием, чем у детей с задержкой психического развития.

На основании проведенного изучения активного (произвольного) внимания можно сделать вывод, что результаты обследования детей подтверждают ранее известные и неоднократно опубликованные данные, что недостаточный уровень развития показателей активного (произвольного) внимания приводит к низким показателям результативности при выполнении заданий, требующих непрерывного контроля, является одним из показателей недостаточной зрелости нервной системы. Регуляция волевых процессов у данной группы детей также развита недостаточно. Им сложно удерживать в поле зрения несколько объектов или информацию, необходимую для выполнения заданий за определенное количество времени. Детям сложно удерживать внимание на деятельности, которая им не интересна. Они не могут выполнять несколько действий одновременно и контролировать их выполнение.

Полученные в результате исследования данные указывают на необходимость проведения коррекционной работы по развитию активного (произвольного) внимания. При своевременной коррекции дальнейшее школьное обучение данной группы детей должно быть успешным.

Список литературы

1. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2014. – 49 с.
2. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – Кн. 3: Психодиагностика. – М.: Владос, 2017. – 640 с.
3. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2007. – 461 с.

Козлова Анастасия Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ РИСОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности зрительного восприятия у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра, а также некоторые аспекты применения изобразительной деятельности для коррекции зрительного восприятия. Автором представлены результаты экспериментального исследования эффективности коррекционно-развивающей программы с включением рисования.*

***Ключевые слова:** зрительное восприятие, старшие дошкольники, рисование, расстройство аутистического спектра.*

Задача развития зрительного восприятия является одной из самых актуальных, поскольку на данный момент в обществе существует определенное перенасыщение визуальной информацией. Увеличение информационных потоков, преобладание визуальной культуры, а также быстро меняющиеся визуальные образы создают определенную нагрузку на зрительные анализаторы.

Наиболее сензитивным периодом для развития зрительного восприятия является старший дошкольный возраст (5–6 лет). Именно в этот возрастной период у ребенка формируются важнейшие сенсорные эталоны, развивается способность к сравнению и классификации визуальных образов, растет производительность и устойчивость внимания, формируется зрительно-моторная координация. Все это является важным аспектом для полноценного развития и подготовки к школьному обучению. Сформированное зрительно восприятие помогают ребёнку не только лучше усваивать, интерпретировать и дифференцировать информацию, но и способствует обучению навыкам письма, чтения и коммуникации.

Согласно исследованиям Л.А. Венгер зрительное восприятие в дошкольном возрасте приобретает черты обобщенности и осмысленности, а также опирается на практический и речевой опыт. В этом возрасте, у ребенка должна развиваться способность к анализу и синтезу визуальных образов. Критериями сформированности зрительного восприятия в старшем дошкольном возрасте является устойчивое восприятие основных признаков предметов, таких как форма, цвет, величина, и их пространственное положение [3].

Однако, в особом внимании, нуждаются дети с расстройством аутистического спектра (РАС), так как у них часто наблюдаются специфические трудности в развитии зрительного восприятия. В результате теоретического анализа нами были определены и обобщены наиболее типичные проявления нарушения зрительного восприятия у детей с РАС. Среди них можно выделить: нарушение цветовосприятия, проявляющееся в сенсорной избыточности или дефицитарности; нарушение восприятия формы, величины, глубины и перспективы; проблемы пространственного восприятия, а также ориентации в пространстве; ортоскопичность восприятия, нарушение восприятия перевернутого предмета; застревание на объекте, а также нарушение целостности восприятия [3; 4].

Эти особенности зрительного восприятия у детей с РАС могут существенно влиять на их дальнейшее развитие, обучение и социальную адаптацию. Поэтому разработка и внедрение специальных коррекционных программ, направленных на развитие зрительного восприятия, представляет собой важную задачу для специалистов, работающих с этой категорией детей.

Среди наиболее эффективных средств коррекции зрительного восприятия можно выделить изобразительную деятельность, а конкретно рисование. Рисование представляет собой форму структурированной, художественно-насыщенной и сенсорно-активной деятельности. Использование изобразительной деятельности в коррекции зрительного восприятия является предметом интереса многих исследователей на протяжении многих десятилетий. Однако, основной принято считать теорию Л.С. Выготского о том, что развитие психических функций у ребенка с нарушениями возможно при условии включенности его в совместную деятельность, опосредованную культурными средствами [1].

Современные исследования подтверждают, что изобразительная деятельность играет ключевую роль в развитии зрительного восприятия. Е.Г. Дроздова отмечает, что именно процесс рисования

активизирует те теменно-затылочные области головного мозга, которые отвечают за обработку и восприятие визуальной информации [2]. Зарубежные исследователи К. Холт, Дж. Пратт, А. Уилсон придерживаются такой же теории и отмечают, что структурированное рисование по этапам, аналогично методу PECS, способствует наиболее эффективной активизации и дифференциации визуальной информации. Подобный подход занимает особое место в коррекции детей с РАС, поскольку он помогает им лучше воспринять и интерпретировать визуальные стимулы [5; 6].

Для проверки предположения о том, что изобразительная деятельность (рисование) оказывает положительное влияние на развитие зрительного восприятия, нами было проведено экспериментальное исследование среди старших дошкольников в возрасте 5 лет с диагнозом расстройство аутистического спектра. Для определения входящего уровня развития зрительного восприятия у детей с РАС нами была разработана диагностическая программа, основанная на диагностических заданиях по развитию зрительного восприятия М.М. Безруких, в которую вошли задания по основным направлениям: «Цвета», «Фигуры», «Найди предмет по контуру», «Большой маленький», «Лабиринт».

Полученные нами результаты исследования подтвердили наличие специфических трудностей у всех детей с РАС. В ходе эксперимента особенностями развития зрительного восприятия у детей с РАС в данной группе стало: у большинства детей отмечается низкий уровень зрительного восприятия, чаще всего это выражается в неспособности анализировать и интерпретировать некоторые виды визуальной информации; у половины испытуемых отмечается нарушение цветовосприятия наблюдаются трудности при распознавании и дифференциации цвета; у детей наблюдаются сложности в ориентации в пространстве, наиболее выраженной трудностью было дифференциация направления («вверх» – «вниз», «право» – «лево»); некоторые дети показали трудности в форморазличении и идентификации и классификации объектов по форме; у всех детей зрительно-моторная координация развития недостаточно, что проявляется в проблемах при выполнении задач, требующих согласованности между зрительным восприятием и двигательными действиями.

Стоит отметить, что у детей с РАС в процессе исследования часто наблюдались отказы от задания, застревание и эхолаличность.

Полученные результаты исследования еще раз подчеркивают необходимость разработки и внедрения специфических способов коррекции, направленных на развитие зрительного восприятия у детей с РАС. В соответствии с этим нами была составлена и апробирована коррекционно-развивающая программа, включающая средства изобразительной деятельности, в частности рисование. Программа направлена на развитие когнитивных и зрительно-перцептивных навыков у детей с РАС через систематическое использование изобразительной деятельности. Она разделена на несколько блоков каждый из которых направлен на решение конкретных задач: формирование умений различать и называть цвета, формы и величины, развитие целостности восприятия, зрительно-моторной координации и пространственной ориентировки. Программа рассчитана на 12 занятий, длительность которых составляла 20–25 минут. Занятия строились на игровых методах и использовании разнообразных материалов и техник рисования, что позволяло поддерживать интерес и мотивацию детей на протяжении всего курса.

После реализации программы нами был проведен контрольный этап исследования, который позволил отследить эффективность примененных средств. Для более достоверных результатов нами использовалась та же диагностическая программа. Сравнительный анализ показал следующие изменения: цветовосприятие стало более точным, дети научились осознанно подбирать цвет, интерпретировать и группировать его; форморазличение значительно улучшилось, что привело к более точному восприятию и идентификации различных геометрических фигур; ориентация в пространстве стала более стабильной, дети увереннее отличают направления, а также могут следовать пространственной инструкции; целостность восприятия усилилась, что способствовало более полному и точному восприятию объектов и ситуаций; зрительно-моторная координация значительно стабилизировалась, дети стали лучше контролировать движения руки и аккуратнее выполнять задания.

Таким образом, можем наблюдать, что реализация коррекционно-развивающей программы с включением рисования позволила достичь определённой динамики в развитии зрительного восприятия у старших дошкольников с РАС. Можно заключить, что систематическое использование методов рисования в коррекционной работе может быть эффективным инструментом для развития и формирования зрительного восприятия у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра. Такой способ изобразительной деятельности не только способствует развитию способности анализировать и интерпретировать визуальную информацию, но и улучшает составляющие зрительного восприятия такие как: цветовосприятие, пространственную ориентацию, форморазличение и зрительно-моторную координацию.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – Т. 4. – М.: Педагогика, 2020. – 368 с.
2. Дроздова Е.Г. Роль художественной деятельности в развитии зрительного восприятия у детей с аутизмом: аналитический обзор / Е.Г. Дроздова // Психология и педагогика развития. – 2023. – №2. – С. 108–118.

3. Переверзева Д.С. Особенности зрительного восприятия у детей с расстройством аутистического спектра / Д.С. Переверзева // Современная зарубежная психология. – 2013 – №2. – С. 130–139. EDN QJGMKB
4. Ясюкова Л.А. Диагностика и развитие зрительного восприятия у дошкольников / Л.А. Ясюкова. – М.: ВЛАДОС, 2022. – 128 с.
5. Holt C. Structures Drawing Therapy for Children with ASD // Journal of Art Therapy. 2020. Vol. 37 (3). P. 45–51.
6. Prat J., Wilson A. Visual Processing and Drawing in Children with Autism // Art Psychology. 2021. Vol. 15 (2). Pp. 74–82.

Козыренко Анастасия Егоровна
студентка

Научный руководитель
Кокорева Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ ПРИ ПЕРЕСКАЗЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л.Н. ТОЛСТОГО

***Аннотация:** в статье описывается возможность использования пересказа произведений Л.Н. Толстого для развития произвольной памяти в работе с детьми с нарушениями речи. Подробно описаны этапы коррекционной работы. Проведен сравнительный анализ результатов исследования до коррекционно-развивающей работы и после.*

***Ключевые слова:** произвольная память, дошкольники, нарушение речи.*

Память является основой для дальнейшего развития ребенка. Этот познавательный процесс объединяет мышление, воображение и восприятие в единую систему, направленную на познание окружающей действительности. Память включает в себя все виды деятельности, она лежит в основе обучения и воспитания дошкольника [3, с. 157]. Кроме того, память играет активную роль в процессе формирования гармонично развитой личности ребенка.

Произвольная память – это целенаправленный опосредованный процесс, включающий определённые приемы или способы запоминания (А.Н. Леонтьев). Изучением данного процесса у детей с нарушениями речи занимались различные ученые: Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, Р.С. Немов и др. В своих исследованиях они указывали, что у данной категории дошкольников, достаточно низкий уровень развития произвольной памяти. Поэтому формирование данного процесса является весьма актуальным.

В процессе теоретического анализа психолого-педагогической литературы критерии для оценки уровня сформированности произвольной памяти у детей среднего дошкольного возраста с речевыми нарушениями были заимствованы из исследований А.Р. Лурия: объем, скорость, длительность, точность [2, с. 127]. В соответствии с ними были подобраны диагностические методики: «Запоминание 10 слов» (Т.Д. Марцинковская), «Назови слова» (Р.С. Немов), «Опосредованное запоминание» (Л.В. Занков), «Выучи слова» (Р.С. Немов).

Исследование проходило на базе МБОУ «Центр Образования №12», г. Тула. В нем приняло участие 5 детей среднего дошкольного возраста с нарушением речи.

Анализ результатов показал, что для 80% дошкольников с нарушением речи характерным является низкий уровень развития произвольной памяти. Детям было трудно выполнять задания, они долго концентрировались и легко отвлекались. В методиках на запоминание и воспроизведение, например «Запоминание 10 слов», большинство дошкольников повторяло последнее произнесенное слово, некоторые придумывали новые. Дети быстро уставали, допускали много ошибок. Средний уровень был выявлен у 20% дошкольников. Задание они понимали гораздо быстрее, могли вспомнить и назвать 2–3 слова, однако выполнение методик давалось им тяжело.

На основании полученных в ходе диагностического исследования результатов была составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие произвольной памяти у детей среднего дошкольного возраста с речевыми нарушениями при пересказе произведений Л.Н. Толстого «Удивительные рассказы». Она состояла из 9 занятий, которые проводились 2 раза в неделю во второй половине дня. Длительность каждого занятия – 20 минут.

Целью данной программы является развитие произвольной памяти у детей среднего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Для достижения цели были обозначены следующие задачи: формирование основных свойства памяти, приёмов запоминания; развитие наблюдательности, внимания и работоспособности, элементов творческого мышления, развитие причинного мышления [1, с. 56].

Программа проводилась в несколько этапов, которые постепенно усложнялись. На первом этапе дети знакомились с текстом произведения, разбирали и обсуждали рассказы на основе сюжетных картинок. На втором этапе, дошкольникам предлагалось составить самостоятельный пересказ на основе мнемотаблиц. Во время третьего этапа, дети самостоятельно пересказывали текст, мнемотаблицы как визуальная подсказка, не использовались.

Например, комплексное занятие по рассказу Л.Н. Толстого «Котенок». Сначала дети познакомились с произведением писателя. Во время чтения на доску вывешивались сюжетные картинки по сюжету. Затем, велась беседа по содержанию прочитанного, с целью закрепления сюжета, понимания его морали. Следующим этапом было коллективное составление предложений по опорному слову, параллельно педагог вместе с детьми выстраивал графический план рассказа из схем (мнемотаблицу). Рассказ читался повторно, после чего, детям предлагалось, используя опорную таблицу, пересказать его. Если дошкольники справлялись, схема убиралась, пересказ осуществлялся по памяти.

После проведения коррекционно-развивающей работы была проведена повторная диагностика. Анализ результатов показал, что 70% дошкольников с нарушением речи оказались на среднем уровне развития произвольной памяти. Дети стали лучше справляться с заданиями, воспроизводить гораздо больше слов, перестали придумывать новые. Кроме того, у дошкольников повысилась работоспособность, появился интерес к методикам.

Таким образом, программа «Удивительные рассказы» способствует повышению уровня развития произвольной памяти у средних дошкольников с нарушением речи.

Список литературы

1. Левченко И.Ю. Дети с общим недоразвитием речи. Развитие памяти / И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 144 с.
2. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти / А.Р. Лурия. – в 2-х т. Т. 1. Нарушения памяти при локальных поражениях мозга. – М.: Педагогика, 1974. – 312 с.
3. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 11-е изд., стереотип. – М.: Инфра-М, 2024. – 372 с.

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

***Аннотация:** статья посвящена возрастной специфике развития детского творчества. Рассматриваются компоненты, которые составляют основу художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста, и факторы, затрудняющие ее формирование у детей с нарушениями речи.*

***Ключевые слова:** детское изобразительное творчество, дошкольный возраст, нарушения речи.*

Творческие способности ребенка выявляются уже в дошкольном возрасте и имеют свои особенности, что подтверждают результаты исследований Н.В. Ветлугиной, В.В. Давыдова, Т.Г. Казаковой, В.Т. Кудрявцева, Л.А. Парамоновой, Н.Н. Поддьякова, Н.П. Сакулиной и Е.А. Флериной.

В старшем дошкольном возрасте дети уже способны к эстетическому восприятию произведений изобразительного искусства. С помощью каких-либо материалов и воображения ребенок стремится искать средства и возможности воплощения задуманного им содержания в различных образах.

Многие педагоги и психологи считали, что художественное творчество детей дошкольного возраста представляет собой систему, в которой ребенок сам формирует новые продукты, используя способности, знания и навыки, приобретенные в обыденной жизни, особые чувства и отношения к предмету изображения и всевозможные изобразительно-выразительные средства, усвоенные на занятиях. Т.Г. Казакова отмечает значимость независимого творческого самовыражения, подчеркивая, что уровень мастерства детей в использовании различных средств изображения, приемов и выразительных техник напрямую влияет на этот процесс [2].

Ученые выделяют три ключевых компонента, которые составляют основу художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста и должны рассматриваться в неразрывной взаимосвязи. К этим компонентам относятся восприятие, творчество и исполнительство. Т.С. Комарова подчеркивает важность гармоничного сочетания всех этих элементов для эффективного развития творческих способностей у детей [3].

В творческой деятельности дошкольников, согласно исследованиям Л.А. Парамоновой, выделяются некоторые аспекты. Одним из них является индивидуальный характер новаторских идей,

достижений и продуктов, которые дети создают, исследуя окружающие объекты и явления. Для детей это, прежде всего, способ самовыражения, например через рисунки, музыкальные эксперименты или стихи. Другой интересный аспект – стремление ребенка к поиску и повторному изучению художественных образов, различных способов их представления и создания разнообразных композиций [4].

При настойчивом стремлении ребенка к экспериментам с разнообразными материалами и поиску новых способов сочетания выразительных средств для формирования уникального художественного образа проявляется третья характеристика детского творчества. В рамках художественно-творческой деятельности можно выделить поисково-ориентированный подход и желание использовать различные материалы и методы изображения, что подчеркивает интегративный и творческий характер этой деятельности [4].

Л.С. Выготский отмечал зависимость развития воображения от развития речи, утверждая, что задержка одного психического процесса ведет за собой задержку другого. Для улучшения развития высших психических функций у детей с речевыми нарушениями требуется активно развивать художественные и творческие навыки. Отставание в развитии словесно-логического мышления, низкая устойчивость внимания, недостаточные знания о мире оказывают негативное влияние на развитие творческих способностей [1].

Для этих детей характерны малоподвижность, инертность, быстрая истощаемость комбинаторных функций воображения. Им не хватает умения пространственно оперировать образами, что приводит к отставанию от сверстников по уровню продуктивной деятельности воображения. Их представления о окружающем мире частичны и неточны, а практические навыки не обобщены и недостаточно закреплены в коммуникативной деятельности.

Дети с нарушениями речи сталкиваются со специфическими сложностями в изобразительной деятельности: им трудно точно передать цвет, форму и структуру предметов, их расположение на плоскости листа. У таких детей отмечается недостаточная содержательность работ, трудности в реализации графических замыслов и сложности в создании новых образов.

Таким образом, старший дошкольный возраст – благоприятный период для развития способности к изобразительному творчеству, потому что в нем подготавливается психоэмоциональная основа для творческой деятельности. Для детей с общим недоразвитием речи развитие изобразительного творчества имеет особое значение. Своевременное развитие их художественно-творческих способностей способствует развитию высших психических функций, а также раскрытию личного потенциала, приобретению успешного опыта в художественной деятельности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Перспектива, 2020. – 125 с.
2. Казакова Р.Г. Актуальные проблемы развития детской художественно-изобразительной одарённости: Монография / Р.Г. Казакова. – М.: МПГУ, 2004. – 170 с.
3. Комарова Т.С. Детское художественное творчество / Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 120 с. EDN QUAMHT
4. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л.А. Парамонова. – М.: Академия, 2002. – 192 с.

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Алексеев Елена Сергеевна

воспитатель

МБДОУ «ЦРР – Д/С №2»

г. Тула, Тульская область

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье рассматриваются основные характеристики связной речи и особенности формирования монологической речи в дошкольном возрасте. Приводятся данные о специфике связной монологической речи детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: связная речь, монологическая речь, дети дошкольного возраста, речевые нарушения.

Освоение речи способствует фундаментальной перестройке психики ребенка, обогащая его способность к осознанному и произвольному восприятию мира. Связная речь – это вершина человеческого речевого развития, и конечной целью обучения языку является ее достижение.

Связная речь подчиняется своим законам построения, отличным от правил составления отдельных предложений. Поэтому даже если ребенок умеет правильно строить предложения, это не гарантирует, что он сможет составить грамотный связный рассказ. Способность хорошо рассказывать – это скорее осознанно приобретаемый навык, формирование которого следует начинать еще в дошкольном возрасте.

Освоение полноценной связной речи крайне важно, поскольку именно через нее проявляются богатство или скудность словарного запаса ребенка, качество его звукопроизношения и владение или отсутствие владения грамматикой родного языка. Уровень умственного развития ребенка можно оценить по его способности к связной речи, так как именно через неё выражено его умение понимать и логично описывать события вокруг.

Логико-смысловая организацией лежит в основе соблюдение связности и последовательности речи. Логико-смысловая организация высказывания в тексте выражается единством логического и предметно-смыслового компонентов. Логическая организация высказывания отвечает за ход изложения мысли и соответствие с общепринятыми в языковой культуре нормами построения высказываний того или иного типа. В свою очередь предметно-смысловая организация показывает, насколько адекватно отражаются связи и отношения предметов реальной действительности.

Структура предметных отношений имеет свою особую «внутреннюю логику», которой придерживается человек в процессе речевой деятельности. Одним из проявлений этой логики является межподчинительная связь, которая отражает отношения между понятиями и является основой свободной словосочетаемости. Здесь можно выделить основной тип такой связи – предикативную смысловую связь, выражающую конкретно отношение содержания высказывания к действительности. Этот тип связи формируется в онтогенетическом развитии мышления и речи раньше всех [4].

В старшем дошкольном возрасте появляются новые виды деятельности, которые связаны с включением ребенка в нестандартные для него жизненные ситуации. Это влияет на развитие всех сторон речи, ее форм и функций.

В работах многих исследователей переход от ситуативной речи ребенка к контекстной представлен основой развития связной речи. Контекстная речь определяется задачами и характером общения с окружающими. Формирование новых отношений со взрослыми, новых видов деятельности, усложнение познавательной сферы приводит к изменению образа жизни ребенка. Новые обстоятельства требуют овладения более развернутой речью, прежних средств ситуативной речи становится недостаточно, возникает контекстная речь [3].

Монологическая речь совершенствуется посредством освоения типов связанных высказываний – описание, повествование и частично рассуждение с опорой и без. Синтаксическая структура детского рассказа постепенно усложняется, однако у детей возникают трудности в определении ключевых фактов рассказа, в логике расположения этих фактов, а также языковом оформлении и структуре высказывания.

Осваивая связную речь, дети учатся использовать разные типы связи слов в предложениях, связи между предложениями и частями высказывания, а также соблюдать структуру высказывания.

В.П. Глухов обратил внимание на проблемы в овладении последовательным, развернутым рассказыванием у детей с речевыми нарушениями: повторения одного и того же, нарушение порядка слов, наличие незаконченных предложений, ошибки в употреблении слов. При попытке описать игрушку или предмет по плану, дети перечисляют лишь отдельные признаки или части, часто даже не завершая рассказ и возвращаясь к началу [2].

Самостоятельная повествовательная связная речь дошкольников с нарушением речи характеризуется недостатками в структурно-семантической организации, связанной с несформированным умением связно и последовательно выражаться. Дети имеют недостаточный словарный запас, что ведет к проблемам в составлении высказывания, объединении уже имеющихся высказываний, отборе речевого материала [1].

Список литературы

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: МО-ДЕК, 2016. – 233 с.
2. Глухов В.П. Методика формирования навыков связанных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: Юрайт, 2025. – 237 с.
3. Елкина Н.В. Психологические аспекты развития связной речи у детей дошкольного возраста / Н.В. Елкина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №1. – С. 142–147. EDN MUJLTN
4. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: URSS, 2023. – 312 с.

Коннова Александра Олеговна
студентка

Научный руководитель
Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
г. Москва

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье рассматриваются современные теоретические концепции, связанные с изучением коммуникативных особенностей детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Особое внимание уделяется значению своевременного вмешательства и персонализированных подходов, которые помогают снизить коммуникативные трудности и улучшить социальную адаптацию. Обсуждаются возможные направления будущих исследований.

Ключевые слова: коммуникативные способности, коммуникация, взаимодействие, аутистический спектр, дошкольный возраст.

Возрастающие потребности в создании благоприятных условий для развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС), имеют решающее значение для их всестороннего развития, включая эмоциональную сферу, когнитивные способности и социальную адаптацию. Нарушения коммуникации часто становятся барьером, ограничивающим возможности ребенка устанавливать контакты с окружающими, что приводит к социальной изоляции и трудностям в обучении. В связи с этим изучение особенностей коммуникативного развития у дошкольников с РАС приобретает особую значимость для практической работы специалистов.

Дошкольный возраст является критическим периодом для формирования базовых коммуникативных компетенций, которые служат основой для дальнейшего становления личности и успешной интеграции ребенка в общество. Коммуникация, будучи неотъемлемой частью человеческого опыта, позволяет не только обмениваться информацией, но и выстраивать эмоциональные связи, решать повседневные задачи и формировать представление о мире. Исследования в данном направлении проводились многими учеными. Так, М.И. Лисина трактовала общение как «взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [12, с. 9]. Она подчеркивала, что в раннем возрасте общение играет ключевую роль в психическом развитии [12].

Е.Р. Баенская и В.В. Лебединский в своих исследованиях акцентировали внимание на многообразии проявлений РАС. Они отмечали, что каждый ребенок с аутизмом демонстрирует уникальный набор особенностей, включая коммуникативные нарушения, которые могут варьироваться от полного отсутствия речи до специфических трудностей в понимании контекста. По мнению авторов, глубокое понимание этих различий открывает путь к созданию более точных и действенных стратегий помощи, подчеркивая важность дальнейшего изучения данной области [10].

Значительный вклад в теорию аутизма внесли Л. Винг и Д. Гулд, разработавшие концепцию «триады нарушений», включающую дефицит коммуникации, социального взаимодействия и воображения. Их «Кэмбервелльское исследование» заложило основу для понимания аутизма как спектрального расстройства, где симптомы проявляются в широком диапазоне – от тяжелых форм с полной утратой речи до более мягких вариантов, таких как синдром Аспергера. Л. Винг отмечала, что коммуникативные проблемы могут выражаться как в отсутствии речи и использовании эхололий, так и в формально развитой, но социально неадекватной речи, например, в виде долгих монологов на узкие темы без учета собеседника [16].

Несмотря на большое количество исследований данного направления, остается ряд вопросов, требующих более глубокого изучения. Это создает определенные трудности для специалистов, которые опираются на существующие данные при разработке наиболее эффективных методов коррекции. Между тем, практическая потребность в таких подходах велика: педагоги, психологи и логопеды активно ищут способы помочь детям с РАС преодолеть коммуникативные барьеры. Одной из наиболее распространенных проблем, с которой родители обращаются за помощью, является задержка речевого развития. Об этом свидетельствуют работы М.А. Адильжановой, Е.Р. Баенской, В.М. Башиной, Ф. Волкмара, С. Гринспана, М.М. Либлинг, И.И. Мамайчук, С.А. Морозовой, В.Т.А. Сорокиной и Е.Д. Ледовских, О.С. Никольской, которые подчеркивают, что речевая дисфункция часто становится первым заметным симптомом аутизма [2; 5; 6; 10; 11; 13].

В работах М.А. Адильжановой и Л.А. Тишиной исследование детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте от трех до шести лет выявило особенность вариативности их коммуникативных возможностей, что требует индивидуального подхода к социальной адаптации и коррекции.

Авторы применили критерии, разработанные на основе онтогенетических этапов речевого развития, разделив экспрессивную речь на четыре стадии – от предлингвистической до формирования предложений, с акцентом на фонетике, лексике, грамматике и прагматике. Результаты показывают, что у большинства детей звукопроизношение относительно сохранно, тогда как лексико-грамматические навыки и особенно прагматические аспекты формируются со значительным отставанием. Такой подход позволяет точнее описать речевые профили и разработать целенаправленные стратегии поддержки общения детей с РАС [2].

Р.Л. Эстербрук, С.А. Эстербрук, А. Дрейфус, Т.А. Карпекова и Е.Н. Солдатенкова выделяют нарушение коммуникативного взаимодействия как центральный фактор, определяющий специфику развития детей с РАС. Они отмечают, что трудности в самовыражении и восприятии речи окружающих усиливают социальную дезадаптацию, что особенно заметно в дошкольном возрасте, когда формируются основы взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Авторы подчеркивают необходимость разработки комплексных программ, которые бы учитывали как индивидуальные особенности ребенка, так и культурные различия в подходах к коррекции [15].

С.В. Андреева предложила классификацию речевых нарушений у детей с РАС, выделив пять уровней, которые влияют на их коммуникативные способности.

1. Доречевой уровень: речь полностью отсутствует, понимание ограничено простыми сигналами, а коммуникация возможна только при поддержке визуальных подсказок, таких как жесты или предметы.
2. Номинативный уровень: дети способны называть предметы или действия, но не используют эти знания для взаимодействия, демонстрируя значительные трудности в функциональной речи.
3. Формальный уровень: речь включает простые фразы без грамматической структуры, а общение носит ситуативный характер, например, просьбы или указания в конкретных обстоятельствах.
4. Формально-социальный уровень: речь усложняется, появляются элементы диалога и способность учитывать социальный контекст, хотя понимание абстрактных понятий остается ограниченным.
5. Социально-формальный уровень: речевое развитие приближается к норме, включая использование разных стилей общения, хотя тонкие нюансы социальной коммуникации могут вызывать затруднения [3].

Ю.В. Бессмертная в своем исследовании классифицировала детей с РАС на три группы в зависимости от соотношения коммуникативных и когнитивных нарушений. Она предложила четыре направления работы: развитие игровой деятельности в недирективной форме, директивная коррекция познавательной сферы, а также сочетание индивидуальных и групповых занятий для формирования навыков взаимодействия. Например, для детей с сильными коммуникативными проблемами она рекомендовала начинать с индивидуальных занятий, постепенно вводя их в группу, тогда как для воспитанников с когнитивными трудностями акцент делался на развитии мышления через структурированные задания [4].

И.А. Конева и И.А. Быстрова подчеркивают, что развитие коммуникативных навыков – это приоритетная задача коррекционной работы с детьми с РАС. Они отмечают, что значительная часть таких детей, даже обладая потенциалом к речи, остаются невербальными из-за отсутствия целенаправленного обучения или мотивации к общению [9]. Ф. Колдуэлл и Дж. Хорвуд рассматривают коммуникацию как мост между ребенком и окружающим миром, выделяя функциональную и эмоциональную её стороны. Они предлагают использовать альтернативные способы общения, такие как система PECS или жесты, особенно для детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, подчеркивая важность эмоциональной вовлеченности для укрепления социальных связей [8].

А.В. Хаустов в своих рекомендациях сосредотачивается на практических аспектах формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом. Он считает, что успех коррекции зависит от создания мотивирующих ситуаций, побуждающих ребенка к взаимодействию. Например, использование любимых игрушек или лакомств может стимулировать невербальные сигналы (жесты, указания), которые затем переходят в простые слова или фразы. А.В. Хаустов предлагает постепенное усложнение задач – от базовых невербальных реакций до построения диалогов, что позволяет даже детям с выраженными нарушениями постепенно включаться в процесс общения [14].

Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с РАС остается одной из ключевых задач современной коррекционной педагогики и психологии. Организованный процесс обучения способен существенно снизить барьеры взаимодействия, улучшая качество жизни детей и их семей. Однако специфика и особенности текущих исследований подчеркивают важность продолжения работы в этом направлении. Внимание в будущем может быть сосредоточено на формировании общеупотребительных жестов, как средство коммуникации, которые могут стать эффективным средством для преодоления барьеров взаимодействия и способствующих полноценной социализации детей с РАС.

Список литературы

1. Артемова Е.Э. Формирование навыков взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра / Е.Э. Артемова, М.А. Рязанова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №7. – С. 121–125. – DOI 10.17513/snt.38145. – EDN JFVZKI.
2. Адильжанова М.А. Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития / М.А. Адильжанова, Л.А. Тишина // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №4–1. – С. 89–94. – DOI 10.17513/snt.37978. – EDN JCDAFH.

3. Андреева С.В. Систематизация нарушений функционального языка у детей с расстройствами аутистического спектра / С.В. Андреева // Специальное образование. – 2022. – №4 (68). – DOI: 10.26170/1999-6993_2022_04_02. – EDN ISVHDE
4. Бессмертная Ю.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Ю.В. Бессмертная // Известия Российского Государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №37. – С. 392–398. – EDN: JUJRNБ
5. Волкмар Ф. Аутизм: Комплексное руководство для родителей и специалистов помогающих профессий / Ф. Волкмар, Л. Вайзнер; пер. с англ. У. Жарниковой; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2025. – 552 с.
6. Гринспан С. Ребенок с особыми потребностями / С. Гринспан, Н. Уидер; пер. с англ. – М.: Теревинф, 2003. – 512 с.
7. Тишина Л.А. Стартовые возможности обучающихся с расстройствами аутистического спектра в овладении элементарными представлениями начального курса математики / Л.А. Тишина, А.М. Данилова, Е.В. Подвальная // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – №12–2. – С. 388–396. – DOI 10.17513/snt.39490. – EDN FDMMWТ.
8. Колдуэлл Ф. Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция в работе с людьми с тяжелыми формами аутизма / Ф. Колдуэлл, Д. Хорвуд. – М.: Теревинф, 2021. – 128 с.
9. Конева И.А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического расстройства / И.А. Конева, И.А. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63–1. – С. 161–163. EDN HWQFQC
10. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения у детей и их коррекция. – М.: Издательство Московского университета, 1990. – 95 с.
11. Ледовских Е.Д. Применение метода сенсорной интеграции в процессе ранней реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Д. Ледовских, В.Т.А. Сорокина // Социальная и образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы: сборник статей по материалам VIII Международной научно-практической конференции (Ялта, 30–31 мая 2024 г.). – Симферополь: Ариал, 2024. – С. 202–206. – EDN JCTXNC.
12. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
13. Сорокина В.Т.А. Проблема выявления нарушений речевого развития у детей раннего возраста / В.Т.А. Сорокина, Т.Н. Орленко // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 06 апреля 2023 г.). – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 255–257. – EDN JTZECM.
14. Хаустов А.В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом / А.В. Хаустов. – М.: РУДН, 2007. – 35 с.
15. Эстербрук Р.Л. Развитие коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра в Соединенных Штатах Америки и России / Р.Л. Эстербрук, С.А. Эстербрук, А. Дрейфус [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. №3. – С. 56–66. DOI: 10.17759/pse.2016210307. – EDN WLYVQP
16. Wing L., & Gould J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification // Psychological Medicine. – 1979. – No. 9 (1). – P. 11–29. DOI: 10.1017/S0033291700026810

Коробова Мария Викторовна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: статья представляет материал о проблемах формирования знаний о безопасном поведении у дошкольников с нарушением зрения. Представлена диагностическая программа, результаты реализации диагностического этапа, а также направления работы развитию безопасного поведения дошкольников с нарушением зрения.

Ключевые слова: безопасное поведение, старший дошкольный возраст, нарушение зрения.

Проблемы безопасного поведения все чаще становятся предметом обсуждения как на региональном, так и государственном уровне. Государство на законодательном уровне заботится о безопасности детей. В рамках программы «Десятилетие детства», реализуемой Министерством просвещения, были разработаны методические рекомендации для предупреждения негативного влияния социальной среды, Интернета на жизнь и поведения подрастающего поколения, охватывающие все сферы жизнедеятельности детей. Это и безопасность на природе, дорогах, в транспорте, в быту, в информационном пространстве, в том числе Интернете. Значимое место в рекомендациях отводится процессу воспитания безопасного поведения в дошкольном возрасте. Стоит отметить, что и многие ученые и педагоги говорят о значимости возраста в

системе воспитания будущей личности, считая его фундаментом развития человека, учитывая его сензитивность, чувствительность, восприимчивость к новому и непознанному.

А.Ю. Ходырева, считает, что характерные для дошкольников повышенная любознательность, высокая двигательная активность, стремление к самостоятельности, отсутствие опыта и неспособность предсказать последствия собственных действий могут привести к травмирующим ситуациям. Например, ребенок, не имеющий соответствующих знаний и навыков, может: выбежать за мячом на проезжую часть, не посмотрев, есть ли транспорт на дороге; подойти к беспризорному животному и погладить его; играть со спичками или электрическими приборами; разговаривать на улице с незнакомыми людьми и т. д. Негативно влияет на поведение дошкольников также пример родителей или других взрослых, которые знают правила безопасного поведения, но пренебрегают ими. Дети подражают поведению взрослых, следует учить ребенка правильно действовать в разных ситуациях, в том числе и опасных [5].

К.Ю. Белая, М.М. Борисова отмечают, что образовательную работу по формированию навыков безопасного поведения в жизненной среде необходимо проводить системно. Авторы выделяют направления работы, связанные с пожарной безопасностью, правилами дорожного движения, безопасностью в быту, в парке, лесу на прогулке, безопасностью в природе соблюдение здорового образа жизни, поведение с незнакомыми людьми. А целесообразность вопроса сообщения детям о трагических последствиях, которые могут случиться из-за неправильного поведения, оставляют на сложившуюся ситуацию и ожидаемый результат, учитывая уязвимость и эмоциональную чувствительность дошкольника [1].

Особую актуальность приобретает проблема безопасного поведения, когда мы говорим о детях с ограниченными возможностями здоровья. П.А. Кисляков, Е.А. Шмелева [3], исследуя проблему безопасного поведения у детей с ментальными нарушениями, отмечают отсутствие у данной категории сформированности знаний и представлений об опасности и опасном поведении, которое может угрожать жизни, здоровью личному и ближайшему окружению или социуму. Похожая картина наблюдается и у дошкольников с нарушением зрения отмечают Е.Ю. Медведева, Е.А. Ольхина. Авторы пишут, значительна часть дошкольников с нарушением зрения показывают значительные недостатки в знаниях и представлениях об опасных предметах, опасности в быту, знаниям опасности на природе; на улице, в социуме, не знают правил и не владеют практическими навыками безопасного поведения в ситуациях, выходящих за рамки их повседневной жизни. Недостаточно ориентированы в опасных ситуациях, связанных с нарушением зрения [4].

Нами была подобрана диагностическая программа, основанная на критериях, предложенных В.А. Деркунской, Т.Г. Гусаровой, В. А. Новицкой и Л.С. Римашевской [2]: выявлению владения знаниям об опасности в быту; овладение знаниям о опасности на природе; овладение знаниям опасности на улице. Проведённый диагностический срез с целью исследования основ безопасного поведения у старших дошкольников с нарушением зрения дошкольного возраста позволяет сформулировать следующие выводы: практически 100% дошкольников со зрительными проблемами продемонстрировали низкий уровень сформированности основ безопасного поведения. У детей преобладает игровая мотивация над познавательной, отмечается незрелость эмоционально-волевой сферы и личности в целом. Дети на низком уровне практически не дифференцируют понятия «опасно – не опасно», отвлекаются на детали или отдельные слова в заданиях, отмечается снижение работоспособности из-за быстрого утомления детей. Дошкольники не могли до конца объяснить причинно-следственную связь опасных ситуаций, возникали сложности до конца ответить на вопрос, часто воспроизводилось само задание, который перед ними стоит, проявлялись резкие негативные реакции связанные с невозможностью понять, ответить, отказы в прохождении методик. Дети дошкольного возраста с данной нозологией все еще слабо могут предвосхищать результаты своих действий и поступков в ситуации опасности, не знают сколько цветов имеет светофор, или знания вирируются в связке «красный – зеленый», не знают, как безопасно перейти дорогу. Вместе с этим помощь взрослого не только помогает ответить на вопрос, но и помогает уловить причинно-следственную связь в диаде «опасно – безопасно». В этом мы можем увидеть ресурс и зону ближайшего развития. Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод, что большинство старших дошкольников с нарушением зрения нуждаются в коррекционно-развивающей работе и индивидуально-дифференцированном подходе.

Целью коррекционно-развивающей работы было формирование у дошкольников с нарушением зрения основ безопасного поведения, развитие навыков самосохранения и повышенное внимание к окружающей среде для предотвращения травматизма и опасных ситуаций. Задачами коррекционно-развивающей работы стали: обучение основам безопасного поведения: ознакомление детей с понятиями безопасности и опасности, обучение правилам безопасного поведения в разных ситуациях (дома, на улице, в общественных местах); развитие навыков самосохранения: формирование умений оценивать ситуацию на предмет потенциальной опасности, обучение навыкам обращения за помощью (к взрослым, в экстренные службы); создание безопасной образовательной среды: организация пространства так, чтобы минимизировать риски травматизма, проведение занятий и игр, направленных на развитие внимательности и осторожности; формирование у детей ответственности за собственную безопасность и безопасность окружающих: воспитание чувства ответственности за свои действия и

действия сверстников, проведение бесед о том, как можно помочь другим в опасной ситуации; использование игровых и практических методов: внедрение игровых технологий для обучения безопасному поведению, проведение ролевых игр и ситуационных задач для отработки навыков; обучение детей правилам поведения в экстренных ситуациях: ознакомление с действиями в случае возникновения пожара, наводнения, землетрясения и других чрезвычайных ситуаций.

Коррекционно-развивающая работа реализовалась в следующих формах образовательной деятельности и формах организации детей: Непрерывная образовательная деятельность: игровая беседа с элементами движений; интегрированная деятельность; экскурсия; проблемная ситуация; совместная деятельность взрослого и детей тематического характера; коллективное обобщающее занятие; игра; сюжетно-ролевая игра; экспериментирование; режимные моменты: ситуативный разговор с детьми; педагогическая ситуация; беседа; ситуация морального выбора; проектная деятельность; самостоятельная деятельность детей: игра; познавательно-исследовательская деятельность по инициативе ребенка.

Таким образом, данная коррекционно-развивающая работа основана на принципах системно-деятельностного подхода и может применяться не только в условиях образования детей с нарушением зрения, но и в условиях инклюзивного образования детей с нарушениями речи, слуха, ЗПР.

Список литературы

1. Борисова М.М. Формирование основ безопасности у дошкольников: для занятий с детьми 2–7 лет / М.М. Борисова, К.Ю. Беляя. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 62 с.
2. Образовательная область «Безопасность» / В.А. Деркунская, Т.Г. Гусарова, В.А. Новицкая, Л.С. Римащевская. – М., 2012. – 144 с. EDN SADZIF
3. Кисляков П.А. Обеспечение социальной безопасности детей с нарушениями интеллекта в системе психологической реабилитации / П.А. Кисляков, Е.А. Шмелева, О.А. Силаева. – М., 2017. – С. 279–285. EDN YRTDXS
4. Медведева Е.Ю. Особенности формирования навыков безопасного поведения в быту у дошкольников с нарушениями зрения / Е.Ю. Медведева, Е.А. Ольхина // Карельский научный журнал. – 2018. – Т. 7. №4 (25).
5. Ходырева А.Ю. Познавательные сказки как средство формирования психологических компонентов основ безопасного поведения в быту детей 5–6 лет / А.Ю. Ходырева, Н.С. Александрова // Концепт. – 2020. – №06. Июнь.

Кочеткова Кристина Алексеевна
студентка

Научный руководитель
Кокорева Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье описаны особенности представлений об эмоциях у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дано определение понятия «представления об эмоциях», раскрыты компоненты его формирования, а также разработан диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень особенностей представлений об эмоциях у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: представления об эмоциях, эмоциональное развитие, общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста.

В условиях стремительных изменений, вызванных ростом числа альтернативных детских садов и созданием новых программ и методик в сфере дошкольного образования, внимание к представлению об эмоциях детей остается довольно ограниченным. В последние десятилетия ситуация в детских садах усложняется ростом числа детей с различными отклонениями в развитии, среди которых значительное место занимают проблемы в эмоционально-волевой сфере. Такие дети зачастую не умеют правильно выражать свои эмоции, испытывают трудности с сопереживанием, а их игры становятся однообразными, а их круг интересов сужен [3].

Проблемы в эмоциональном развитии у дошкольников с речевыми нарушениями играют ключевую роль в их адаптации к детскому саду и затрудняют общение с другими детьми. Неблагоприятное эмоциональное развитие оказывает отрицательное воздействие на психическое здоровье детей с общим недоразвитием речи, сокращая их социальные возможности в интеграции и адаптации [2].

Понимание специфики эмоциональных процессов у детей с общим недоразвитием речи позволяет педагогам и психологам разрабатывать специальные программы и коррекционные методики, которые помогут осваивать детям навыки коммуникации и эмоционального воздействия. Актуальность рассматриваемой темы обусловлена потребностью в разработке инклюзивных образовательных программ, принимающих во внимание специфику эмоциональной сферы детей с общим речевым недоразвитием.

Представления ребенка об эмоциях – это комплексная, изменчивая система, включающая когнитивные и аффективные компоненты, где когнитивная составляющая представлена совокупностью знаний об эмоциональной жизни, а аффективная составляющая – интенсивностью эмоционального отношения детей [1].

К пониманию и опознанию эмоций в своих работах обращались С.Л. Рубинштейн, Т.В. Бичанина, О.С. Ушакова, А.В. Аксенова, К. Изард, В.К. Виллонас, Г.Х. Шингаров, Т.Г. Гоббс, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, Е.Н. Лупиногина, Г.Спенсер. Вопрос об особенностях эмоционального развития детей дошкольного возраста ставили А.В. Запорожец, Т.И. Бабаева, А.Д. Кошелева, С.Е. Алашаева, Е.Н. Юрчук, Я.З. Неверович. Ряд авторов исследует данный вопрос в контексте работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи: В.Е. Шевченко, А.В. Мурашова, Н.В. Петрушина, В.А. Николаева, А.Е. Байкенова. Особую группу исследований составляют работы по диагностике (Д.Б. Евдокимов, Е.В. Жулина, Е.И. Изотова, О.В. Козачек, Н.В. Знаменская, П.М. Якобсон).

Для определения уровня сформированности представлений об эмоциях у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, были отобраны критерии Е.И. Изотовой: понимание эмоций, идентификация эмоций, структура эмоциональных представлений, восприятие экспрессии. На их основе также подобраны диагностические методики, соответствующие каждому критерию и показателю: «Сюжетные картинки» (И.Б. Дерманова); «Мимический тест» (К.Э. Изард); «Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой (№2); «Определение эмпатии» (эмоциональной восприимчивости) (Ю.А. Афонькина, Л.Ю. Субботина, Г.А. Урунтаева); «Рассказы по сюжетной картинке» И.Ю. Кондратенко.

Результаты проведенного исследования позволили определить, что у детей с общим недоразвитием речи имеются проблемы с представлениями об эмоциях. Особые затруднения вызвали задания, требующие словесно описать эмоции. В среднем половина детей обладает адекватным уровнем эмпатии и может осознавать эмоции, однако, описать их составляет трудности. Выявленные данные в ходе диагностического исследования подтвердили актуальность поставленной проблемы и были учтены при разработке методических рекомендаций по формированию особенностей представлений об эмоциях.

Список литературы

1. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: учебное пособие / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
2. Кокорева О.И. Развитие представлений об эмоциях у дошкольников с речевыми нарушениями при ознакомлении с произведениями для детей Л.Н. Толстого / О.И. Кокорева, С.Н. Башинова // Reports Scientific Society. – 2024. – №11 (55). – С. 43–47. EDN OBMXMV
3. Николаева В.А. Особенности развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста / В.А. Николаева // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2019. – №1 (22). – С. 72–81.

Крючков Андрей Максимович

студент

Аванесов Даниил Романович

студент

Поляков Владислав Игоревич

студент

Научный руководитель

Романова Елена Владимировна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: психологическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является ключевым элементом в процессе их интеграции в общество и образовательную среду. Применение индивидуальных и коллективных подходов в работе с такими детьми способствует не только их эмоциональному и социальному развитию, но и улучшению качества жизни. Важнейшими методами психологической поддержки являются игровая и арт-терапия, когнитивно-поведенческая терапия, а также другие специализированные методики, направленные на коррекцию поведения, улучшение самооценки и развитие социальной адаптации.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, психологическая поддержка, социализация, инклюзивное образование.

Психологическая поддержка детей с ОВЗ является важной и актуальной темой в современной психологии и педагогике. По данным Всемирной организации здравоохранения, около 15% мирового населения составляют люди с инвалидностью, среди которых значительную часть составляют дети. В Российской Федерации эта категория детей также представляет собой значительную долю

школьников и воспитанников дошкольных учреждений. Согласно статистике, в России на 2025 год более 700 тысяч детей имеют различные виды инвалидности, что подчеркивает необходимость комплексного подхода к их обучению и социальной интеграции.

Современное общество активно работает над созданием инклюзивных условий для людей с ОВЗ, это касается и системы образования, и системы психосоциальной помощи. Одним из важнейших направлений работы с детьми с ОВЗ является их психологическая поддержка, которая направлена не только на помощь в преодолении психоэмоциональных трудностей, но и на создание условий для их успешной адаптации в обществе и личностного развития. Психологическая поддержка детей с инвалидностью включает в себя разнообразные подходы, методики и техники, позволяющие им развиваться, социализироваться и интегрироваться в образовательный процесс наравне с их здоровыми сверстниками.

Психологическая поддержка детей с ОВЗ затрагивает различные аспекты их жизни. К числу таких аспектов можно отнести помощь в преодолении комплексов неполноценности, развитие уверенности в себе, улучшение навыков общения и социализации, а также психотерапевтическую работу с эмоциями и поведением. Важно отметить, что каждый ребенок с ОВЗ уникален, и подход к нему должен быть индивидуальным, учитывающим не только особенности его здоровья, но и психологические потребности, возрастные и социальные характеристики.

В условиях инклюзивного образования особое значение приобретают методики, направленные на поддержку психоэмоционального состояния детей, их способность адаптироваться к образовательному процессу, а также на развитие уверенности в себе и уменьшение социальной изоляции. Использование таких методов, как игровая терапия, арт-терапия, когнитивно-поведенческая терапия и другие, становится неотъемлемой частью работы психологов и педагогов, осуществляющих поддержку детей с ОВЗ. Важно отметить, что поддержка должна быть не только индивидуальной, но и коллективной, так как взаимодействие с окружающими играет ключевую роль в формировании положительного опыта социализации ребенка с ОВЗ.

Дети с ОВЗ составляют особую группу в контексте психологии развития, поскольку их психоэмоциональные особенности часто обусловлены не только физиологическими, но и социальными, культурными факторами. Важно понимать, что ограничения в физическом или умственном развитии значительно влияют на психическое здоровье ребенка, его поведение и взаимодействие с окружающим миром. Психологические особенности детей с ОВЗ не сводятся только к их физическому состоянию, они включают в себя широкий спектр индивидуальных характеристик, таких как эмоциональная устойчивость, восприятие мира, коммуникативные способности и способы взаимодействия с окружающими.

Один из наиболее заметных аспектов развития детей с ОВЗ – это замедленный или неравномерный психоэмоциональный и социальный рост. Проблемы в развитии могут быть связаны с нарушением моторики, слуха, зрения, когнитивных функций или речи. Это может привести к развитию низкой самооценки, изоляции, а также к формированию депрессивных состояний и тревожности. В результате, дети с ОВЗ часто сталкиваются с трудностями в общении со сверстниками и взрослыми, что в свою очередь негативно влияет на их психологическое благополучие и способность развиваться в нормальных социальных условиях [3].

Одной из ключевых проблем является отсутствие полноценного общения и взаимодействия с другими детьми. Психологические исследования показывают, что дети с ОВЗ чаще испытывают трудности в установлении контактов, что связано с их индивидуальными особенностями. Например, дети с нарушениями слуха могут иметь ограниченные возможности для общения в обычных условиях, что ведет к отставанию в социальном развитии. Для таких детей особенно важно развитие компенсаторных навыков, которые помогают адаптироваться к условиям социальной жизни, таким как навыки невербальной коммуникации или использование специализированных технологий.

Дети с ОВЗ также часто нуждаются в специальной педагогической и психологической помощи для того, чтобы адаптироваться к школьному обучению. Нарушения в обучении и восприятии информации могут ограничить возможности ребенка в освоении учебных программ, что приводит к необходимости индивидуализированного подхода в обучении. Трудности с концентрацией внимания, восприятием и запоминанием информации требуют от педагогов и психологов разработки специальных методик и техник, направленных на поддержание познавательной активности и развитие когнитивных навыков. Эти аспекты становятся особенно актуальными в условиях инклюзивного образования, когда необходимо создать условия для полноценного обучения и социальной адаптации детей с инвалидностью.

Психологическая поддержка играет ключевую роль в процессе развития детей с ОВЗ. Эти дети сталкиваются с множеством сложностей, которые касаются не только их физического состояния, но и психологического здоровья, что значительно влияет на их социальное поведение, личностное развитие и успеваемость в обучении. Психологическая помощь в таких случаях направлена на развитие у ребенка уверенности в себе, помощь в адаптации к социальной среде и преодоление возможных психоэмоциональных барьеров [2].

Одним из важнейших аспектов психологической поддержки является помощь в формировании у детей с ОВЗ положительного образа себя. Часто у таких детей развивается низкая самооценка из-за социальной изоляции, недостатка общения с ровесниками и постоянного сравнения с детьми без ограничений. Это может привести к тревожности, депрессии, агрессии и другим негативным проявлениям. Психологическая поддержка помогает детям принять и понять свои особенности, развить уверенность в собственных силах, что способствует улучшению их психоэмоционального состояния [1]. Применение методов, таких как когнитивно-поведенческая терапия, арт-терапия или игровая терапия, позволяет детям научиться справляться с внутренними переживаниями и укреплять свою самооценку.

Другим значимым элементом психологической поддержки является содействие в социализации детей с ОВЗ. Социальная изоляция, ограниченные возможности общения и интеграции в коллектив создают дополнительные трудности для таких детей [4]. Психологи помогают детям наладить взаимодействие с окружающими, преодолеть страхи и барьеры, научиться взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, а также справляться с возможными конфликтами. Важным элементом поддержки является также работа с родителями и педагогами, которые играют ключевую роль в социальной интеграции ребенка, обучая его навыкам общения и поддерживая его в сложных ситуациях [1; 5].

Психологическая поддержка способствует уменьшению стресса, связанного с хроническими заболеваниями или ограничениями, которые могут сильно воздействовать на психическое состояние ребенка. Дети с ОВЗ часто испытывают повышенный уровень тревожности и стресса, что также влияет на их общее состояние. Работа психолога направлена на снижение уровня стресса, помощь в регулировании эмоций и формирование навыков расслабления и саморегуляции.

Таким образом, психологическая поддержка играет важнейшую роль в создании благоприятных условий для всестороннего развития детей с ОВЗ, позволяя им чувствовать себя полноценными членами общества и раскрывать свой потенциал. Систематическая и квалифицированная психологическая поддержка способствует не только улучшению психологического состояния детей с ОВЗ, но и их успешной интеграции в общество, учебный процесс и социальную среду. Это становится возможным благодаря индивидуальному подходу, использованию различных психологических методик и тесному взаимодействию с родителями, педагогами и другими специалистами.

Список литературы

1. Белова И.В. Психологическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья / И.В. Белова, Т.Н. Абрамова, Л.В. Панова. – М.: Гуманитика, 2018. – 192 с.
2. Казарцева Т.С. Психология инвалидности: проблемы и подходы / Т.С. Казарцева. – СПб.: Питер, 2017. – 256 с.
3. Руднев А.Ю. Психологические особенности детей с нарушениями развития / А.Ю. Руднев. – М.: Академия, 2019. – 174 с.
4. Седова Т.И. Инклюзивное образование в России: история и современность / Т.И. Седова. – М.: Просвещение, 2020. – 192 с.
5. Шиян В.В. Психологическая поддержка и терапия детей с ограниченными возможностями здоровья / В.В. Шиян, Н.П. Соловьёва. – М.: РАН, 2020. – 248 с.

Кузнецова Ксения Дмитриевна
студентка

Набиев Валерий Шарифьянович
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: рассматриваются специфические трудности, с которыми сталкиваются дети при освоении языковых навыков. Это проблемы, связанные с восприятием вербальной информации, трудности в освоении грамматики и лексики, а также сложности в социальном взаимодействии.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, РАС, обучение иностранному языку.

Обучение детей с расстройством аутистического спектра (РАС) иностранному языку представляет собой сложную и многоаспектную задачу, требующую особого подхода. В последние десятилетия наблюдается значительный рост числа детей с РАС, что делает вопрос их образования и социальной интеграции особенно актуальным. Иностранный язык, как важный элемент современного образования, играет ключевую роль в развитии коммуникативных навыков и расширении возможностей для социального взаимодействия.

Однако дети с РАС сталкиваются с рядом специфических трудностей при изучении иностранного языка. Среди них можно выделить проблемы с восприятием и обработкой вербальной информации,

трудности в освоении грамматических структур и лексики, а также сложности в социальном взаимодействии, что непосредственно влияет на процесс обучения. Кроме того, особенности сенсорной обработки и повышенная чувствительность к внешним раздражителям могут создавать дополнительные барьеры на пути к успешному освоению языка.

Актуальность данной темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, включение детей с РАС в образовательный процесс способствует их социальной адаптации и интеграции в общество. Во-вторых, владение иностранным языком открывает перед ними новые возможности для профессионального развития и личностного роста. В-третьих, разработка эффективных методик и подходов к обучению детей с РАС иностранному языку способствует повышению качества образования в целом и созданию инклюзивной образовательной среды.

Научные исследования Н.С. Гайдаржи, П.А. Макаренко, В.В. Ларионенко, А.Е. Целиковой дают нам возможность раскрыть особенности обучения детей с РАС.

Основная проблема заключается в сложностях, с которыми сталкиваются такие дети при освоении языковых навыков из-за особенностей их восприятия и обработки информации. Аутизм влияет на способность к коммуникации, социальное взаимодействие и поведение, что делает процесс обучения иностранным языкам особенно трудным [2].

Ключевые аспекты проблемы связаны с недостаточной концентрацией внимания, слабой коммуникацией, трудностями в запоминании новой информации, необходимостью индивидуального подхода и использованием визуальных и структурированных методов. Дети с РАС испытывают проблему в концентрации на общих и абстрактных темах, что затрудняет обучение иностранному языку. Ограниченные навыки социальной коммуникации, трудности с пониманием невербальных сигналов усложняют процесс общения на иностранном языке. Запоминание новых слов и фраз требует использования специальных методов и повторения материала. Учитывая уникальные особенности каждого ребенка с РАС, важно применять индивидуальные методы обучения, которые учитывают их потребности и создают комфортную обстановку для обучения. Визуальные материалы и структурированные занятия могут быть более эффективными для детей с РАС, так как они лучше воспринимают информацию на визуальном уровне и могут контролировать свой процесс обучения.

Индивидуальный подход к обучению детей с РАС является одним из ключевых аспектов. Учитывая уникальные потребности каждого ребенка, индивидуальное обучение может быть более эффективным, чем групповое, так как позволяет создать комфортную и поддерживающую обстановку, мотивирующую детей к овладению языковыми навыками [2].

Структурированные методы обучения, включая использование карточек с заданиями или игр, помогают детям с РАС лучше усваивать языковую систему. Эти методы позволяют контролировать процесс обучения и получать обратную связь, что способствует более эффективному освоению материала.

Обучение иностранному языку может способствовать развитию социальных навыков у детей с РАС. Ролевые игры и сценки, в которых дети исполняют различные социальные роли, помогают им практиковать коммуникативные навыки и развивать способность к взаимодействию с окружающими. Таким образом, комплексный подход, включающий индивидуальные методы обучения, использование визуальных и структурированных материалов, развитие социальных навыков и взаимодействие с родителями, способствует успешному освоению иностранного языка детьми с РАС и их интеграции в общество.

Индивидуальный подход к обучению детей с РАС, хотя и является важным, может быть недостаточным, так как он требует значительных ресурсов и времени, которые не всегда доступны в образовательных учреждениях. Кроме того, индивидуальное обучение не всегда может обеспечить необходимую социальную интеракцию, которая важна для развития коммуникативных навыков [6].

Структурированные методы обучения, такие как карточки с заданиями или игры, хотя и позволяют контролировать процесс обучения, могут оказаться слишком ригидными и не учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Эти методы могут не способствовать развитию гибкости мышления и адаптивности, необходимых для эффективного общения в реальных условиях.

Развитие социальных навыков через ролевые игры и сценки, хотя и важно, может быть недостаточным без интеграции этих навыков в повседневную жизнь ребенка. Без систематического применения и поддержки вне учебного процесса такие навыки могут оставаться недостаточно развитыми.

Таким образом, несмотря на значимость комплексного подхода, включающего индивидуальные методы обучения, использование структурированных материалов, развитие социальных навыков эти меры могут оказаться недостаточными без учета более широкого спектра факторов, таких как доступность ресурсов, интеграция навыков в повседневную жизнь и систематическая поддержка всех участников образовательного процесса.

Использование мультисенсорных подходов, таких как тактильные и кинестетические упражнения, в сочетании с игровыми элементами, способствует более глубокому усвоению языкового материала

и развитию коммуникативных навыков, что способствует повышению мотивации и вовлеченности детей в учебный процесс [4].

Интеграция сенсорных и игровых методов в обучение иностранным языкам детей с расстройством аутистического спектра (РАС) позволит, по нашему мнению, значительно улучшить их языковые навыки и социальную адаптацию.

Список литературы

1. Гайдаржи Н.С. Методы и приёмы при обучении английскому языку детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра / Н.С. Гайдаржи, С.Н. Постникова // Вестник науки. – 2024. – Т. 2. №7 (76). – С. 280–285. EDN NKZBDK
2. Ларионенко В.В. Учет психолого-педагогических особенностей детей с расстройством аутистического спектра в обучении иностранному языку / В.В. Ларионенко // Молодой ученый. – 2023. – №46 (493). – С. 446–448. EDN UDTMJZ
3. Макаренко П.А. Особенности обучения высокофункциональных детей с расстройствами аутистического спектра английскому языку в условиях дополнительного образования / П.А. Макаренко, Е.С. Тимченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №82–1. – С. 269–272. EDN COQQNV
4. Радионова С.А. Специфика обучения иностранному языку детей с расстройствами аутистического спектра / С.А. Радионова, А.Р. Саматова // Теоретическое и методическое обеспечение современного филологического образования в свете требований профессиональных стандартов: материалы XXXVII Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2018. – С. 138–142. EDN YUXPOP
5. Сарамсакова М.Г. Особенности обучения иностранным языкам детей с расстройством аутистического спектра / М.Г. Сарамсакова // Петровские образовательные чтения. Православие и отечественная культура: потери и приобретения минувшего, образ будущего: сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции (Магнитогорск, 7–14 октября 2023 года). – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – С. 195–196. EDN ZNTUWR
6. Сметанина А.Е. Общие проблемы обучения школьников с расстройствами аутистического спектра иностранному языку / А.Е. Сметанина // Наука в мегаполисе Sciencein a Megapolis. – 2022. – №9 (44).
7. Целикова А.Е. Потенциал предмета «Иностранный язык» в аспекте формирования навыков диалогического взаимодействия обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А.Е. Целикова // Наука в мегаполисе Sciencein a Megapolis. – 2023. – №10 (55).

Кузнецова Полина Алексеевна
студентка

Научный руководитель
Гревцова Екатерина Владимировна
канд. пед. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПОДРОСТКАМ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация: статья посвящена особенностям социально-педагогической помощи подросткам с девиантным поведением. В условиях современного общества, где подростки сталкиваются с различными стрессовыми факторами, важно понимать природу девиантного поведения и его влияние на личностное развитие. Рассматриваются основные причины, способствующие проявлению девиантного поведения, включая семейные, социальные и психологические факторы.

Ключевые слова: девиантное поведение, помощь, социальный педагог, диагностика, защита.

Серьёзные экономические, технологические и демографические трансформации в России обусловили рост социальной неопределённости, в том числе нарастание и распространение в детской и подростковой среде различных форм девиаций. По данным Федеральной службы статистики от 14 декабря 2022 года в Российской Федерации значительно возросло количество молодых людей в возрасте от 10 до 19 лет, цель жизни которых сводится к достижению материального благосостояния.

Молодые люди XXI века ориентированы на получение большего количества благ и привилегий при минимальных умственных и физических затратах. При этом подростками не берётся в расчёт, как будет достигнута эта цель. По мнению исследователя Л.Б. Шнейдер, цель жизни современных подростков сводится к достижению материального благополучия любой ценой, а труд и учёба постепенно утрачивают в сознании подростка общественную ценность и значимость. Подобная позиция подростков приобретает все более открытые формы, зачастую провоцирующие разнообразные поведенческие реакции.

Как показал анализ работ авторов: Э. Дюркгейма, П. Келли, Э. Кречмера, Ч. Ломброзо, Р. Мертон, З. Фрейда, У. Шелдона, Э. Эриксона, К. Юнга и др. девиантное поведение можно определить как действия, которые отклоняются от общепринятых норм и стандартов. В старшем подростковом возрасте, когда происходит активное формирование личности, девиантное поведение может принимать различные формы: от правонарушений и употребления психоактивных веществ до асоциального поведения и саморазрушительных действий, поэтому помощь подросткам с девиантным поведением должна основываться на комплексном подходе, который учитывает как индивидуальные, так и социальные аспекты. Одним из ключевых аспектов такой помощи является понимание и учет психологических и социальных факторов, формирующих признаки девиантного поведения. При этом важно учитывать, что подростковый возраст характеризуется кризисными состояниями, поиском идентичности и стремлением к самостоятельности. В контексте социальной среды значительную роль играют семейные отношения, круг общения и влияние сверстников.

Если мы рассмотрим понятие социально-педагогической помощи подробнее, то увидим, что Социально-педагогическая помощь – это прежде всего комплекс мероприятий и действий, направленных на поддержку и развитие личности, особенно тех, кто находится в сложных жизненных ситуациях или испытывает трудности в социальной адаптации. Она включает в себя как профилактические, так и коррекционные меры, направленные на улучшение качества жизни и решение проблем, с которыми сталкиваются дети, подростки и их семьи. Большую часть такой помощи, как представляется, социальный педагог оказывает именно обучающимся в учебное и внеучебное время.

Исследователь Т.Ю. Никифорова указывает, что такая помощь включает в себя несколько ключевых аспектов, направленных на поддержку и развитие личности учащихся: индивидуализация подхода, создание поддерживающей среды, работа с семьей, профилактика девиантного поведения, интеграция в общество, мониторинг и коррекция. На наш взгляд, данный алгоритм отражает сущность социально-педагогической помощи, оказываемой детям подросткового возраста.

Рассмотрим их подробнее.

1. Индивидуализация подхода: каждый подросток уникален, и социальный педагог должен учитывать его индивидуальные особенности, потребности и контекст жизни. Это включает в себя диагностику и понимание причин девиантного поведения. Педагог должен помочь ребенку понять, принять или изменить те причины, которые могут провоцировать возникновение девиаций.

2. Создание поддерживающей среды: социальный педагог работает над созданием безопасной и поддерживающей атмосферы в образовательном учреждении, где подростки могут открыто выражать свои чувства и проблемы.

3. Работа с семьей: важным аспектом является взаимодействие с родителями и членами семьи, что позволяет создать единое пространство поддержки для подростка.

4. Профилактика девиантного поведения: подготовка и включение мероприятий, направленных на профилактику девиантного поведения: тренинги по развитию социальных навыков, программы по повышению эмоциональной грамотности и др.

5. Интеграция в общество: социальный педагог помогает подросткам находить свое место в обществе, участвовать в различных социальных и культурных мероприятиях, что способствует их социализации.

6. Мониторинг и коррекция: постоянный мониторинг динамики изменений в поведении подростка и коррекция программ помощи в зависимости от полученных результатов

К особенностям оказания социально-педагогической помощи можно также отнести:

Образование и информирование. Подростков информируют о последствиях девиантного поведения и дают советы по выбору здорового образа жизни.

Использование позитивных ролевых моделей. Вовлечение подростков в программы наставничества или предоставление им доступа к положительным ролевым моделям может способствовать отказу от девиантного поведения.

Организация структурированных программ досуга. Такие программы предлагают безопасные и увлекательные альтернативы девиантному поведению. Они могут включать занятия спортом, декоративно-прикладным искусством, общественную работу и другие виды досуга.

Консультирование и терапия. Для подростков, уже вовлеченных в девиантное поведение, может быть полезно индивидуальное или групповое консультирование и терапия.

Подходы восстановительного правосудия. Этот подход ориентирован не на наказание, а на ответственность, сочувствие и понимание.

Вовлечение в общественную жизнь. Создание поддерживающих и воспитывающих сообществ играет важную роль в коррекции девиантного поведения.

Работа с родителями. С родителями проводятся индивидуальные консультации, беседы, посещения детей на дому с целью обследования жилищно-бытовых условий семьи, условий социальной адаптации в семье.

Социально-педагогическая работа с подростками с девиантным поведением включает в себя различные направления, среди которых выделяются профилактические и реабилитационные. Профилактическая работа направлена на то, чтобы поставить девиантное поведение под социальный контроль. Реабилитационное направление – это система мер воспитательного характера, которая направлена на формирование личностных качеств, значимых для жизнедеятельности ребёнка, активной жизненной позиции ребёнка, способствующих интеграции его в общество.

Рассмотрим некоторые меры реабилитационного направления:

Диагностика. Социально-педагогическое исследование, которое определяет уровень развития эмоционально-познавательной сферы несовершеннолетнего, сформированности качеств личности, социальных ролей, профессиональных интересов.

Создание и реализация реабилитационной программы. Программа создаётся индивидуально для каждого ребёнка и включает основные элементы: цель, задачи, методы, формы, средства, этапы деятельности.

Постреабилитационная защита. Предполагает помощь ребёнку после его выхода из реабилитационного центра в восстановлении гармоничных отношений с семьёй, друзьями, школьным коллективом путём регулярного патронажа и коррекции возникающих конфликтов.

Социально-педагогическая помощь может предоставляться в различных формах: через школы, центры социальной помощи, некоммерческие организации и другие учреждения. Основная цель – создать условия для полноценного развития личности и социальной адаптации.

Список литературы

1. Никифорова Т.Ю. Социально-педагогическая работа с детьми, лишенными родительского попечения: методические рекомендации / Т.Ю. Никифорова. – Липецк: Липецкий ГПУ, 2023. – 57 с. EDN KLIYMB
2. Басов Н.Ф. Социальная работа: учебное пособие / Н.Ф. Басов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Дашков и К, 2021. – 352 с. EDN FEMUKW
3. Милькаманович В.К. Медико-социальная работа: учебное пособие / В.К. Милькаманович. – Минск: Вышэйшая школа, 2024. – 248 с.

Лежова Анна Евгеньевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

г. Москва

СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы понимания и употребления предположно-падежных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Представлена качественная оценка результатов исследования и специфика понимания и употребления предположно-падежных конструкций детьми с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, дошкольный возраст, грамматический строй речи, предположно-падежные конструкции.

Освоение грамматики – это не просто заучивание правил, а глубокий мыслительный процесс, который напрямую влияет на формирование детского мышления и познания. В онтогенезе речевого развития формирование грамматического строя речи представляет собой сложные когнитивные действия, интегрированные с развитием мышления и познавательных способностей ребенка. В контексте дошкольного образования акцентируется необходимость формирования практических умений в использовании предположно-падежных конструкций. Ведь предлоги – это не просто слова-связки, они помогают выражать сложные отношения между предметами и явлениями. Чтобы понять и правильно использовать предлоги, особенно для описания пространства, ребенку нужно развивать определенные когнитивные механизмы.

Психолого-педагогические особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) предопределяют значительные затруднения в формировании навыков использования предположно-падежных конструкций. Результаты исследований, проведенных Н.Ю. Боряковой и Е.В. Шереметьевой и др., свидетельствуют о неоднородности проявлений данных затруднений [1; 6].

Давая характеристику грамматическому строю речи детей с задержкой психического развития, Р.И. Лалаева отмечала дизонтогенез морфологических компонентов, проявляющийся в пролонгированном и качественно искаженном усвоении предположно-падежных конструкций [4]. Автор подчеркивает, что характерными особенностями являются систематические аграмматизмы в словообразовании и словоизменении, трудности в согласовании падежных окончаний, пропусков предлогов и нарушения в употреблении родовых форм.

С целью анализа специфики понимания и использования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также для определения степени сформированности данных навыков, нами была разработана диагностическая программа. В ее основу были положены фрагменты из диагностических материалов Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой, В.А. Ковшикова, И.Д. Коненковой и Н.П. Рудаковой [2; 3; 5], которые мы адаптировали для дошкольников с задержкой психического развития. С учетом особенностей развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития при адаптации авторских диагностических заданий были использованы следующие приемы: инструкции к заданиям были оптимизированы, объем заданий был минимизирован, а лексический материал был стандартизирован в соответствии с речевым опытом детей данной нозологической группы. В случае затруднений применялась система дифференцированной помощи, включающая вербальные подсказки, визуальные демонстрации, совместное выполнение, положительное подкрепление и др.

В качестве респондентов выступили 10 детей старшей дошкольной группы компенсирующей направленности, прошедшие центральную психолого-медико-педагогическую комиссию (ЦПМПК) и им рекомендованная адаптированная образовательная программа для детей с задержкой психического развития. Сбор данных осуществлен в рамках сотрудничества с детским центром развития «Пять плюс» г. Москвы.

Задания, входящие в диагностическую программу, были направлены на выявление понимания детьми предлогов, умения составлять простые предложения правильно используя предлоги, воспроизведение предложений с разной грамматической структурой, умения заменять неправильный предлог на нужный, дифференцировать предлоги, правильно употреблять падежные окончания существительных с предлогом.

Анализ результатов выполнения диагностических заданий выявил значительные трудности в понимании и употреблении предложно-падежных конструкций дошкольниками с задержкой психического развития. Часто наблюдалась замена предлога «перед» предлогом «за» у 30% детей, что говорит о возможном нарушении у них дифференциации пространственных отношений. 60% дошкольников с ЗПР не смогли выполнить инструкцию, требующую правильного расположения предметов в пространстве. Наиболее успешным оказалось выполнение заданий с предлогом «в» (70% успешных результатов), в то время как предлоги «из», «у» и «к» вызвали значительные затруднения.

Большинство детей демонстрировали тенденцию к номинативному обозначению объектов, представленных на иллюстративном материале, ограничиваясь однословными высказываниями. Формирование полноценных предложений с использованием предложных конструкций наблюдалось лишь при условии использования направленной вербальной стимуляции. Составление предложений с предлогами «около» и «к» оказалось недоступным для всех детей («Кошка около стол», «Петух идет коробка»). Успешность конструирования предложений с предлогами «на» и «в» составила 50% («Яблоко на столе», «Футболка в шкаф»). Наименьшая продуктивность отмечена при использовании предлогов «над» и «под» (30%). При воспроизведении предложенных предложений 40% детей демонстрировали пропуски предлогов. Кроме того, у детей с ЗПР наблюдалась ограниченность объема слуховой памяти, что обусловило необходимость многократного предъявления речевого материала.

Отмечалась более высокая степень сформированности понимания предложных конструкций (с опорой на иллюстративный материал) по сравнению с использованием предлогов в спонтанной речи дошкольников. У 40% детей наблюдалась замена при дифференциации предлогов «над» и «под», что обусловило ошибки при конструировании предложений с данными предлогами. Кроме того, отмечались трудности в разграничении предлогов «из-за» и «из». В процессе составления предложений с предлогами «к» и «от» дети использовали другую грамматическую конструкцию, например, заменяя «Дедушка идет к забору» на «Дедушка идет рядом с забором».

Одной из ключевых ошибок при выполнении задания на употребление падежных окончаний существительных с предлогом являлась неверная лексическая номинация объектов, представленных на иллюстративном материале, что, в свою очередь, затрудняло конструирование полноценных предложений. Наблюдались ошибки в употреблении винительного падежа, проявляющиеся в отсутствии падежного окончания («Мальчик стреляет в птица») или в пропуске предлога («Мальчик стреляет птица»). Отмечались случаи замены предложных конструкций, например, замена «Кот лезет в трубу» на «Кот лезет в трубе». Кроме того, испытуемые демонстрировали аграмматизмы в дательном падеже, заменяя «Лиса идет к коту» на «Лиса идет за котом». Несмотря на предварительный анализ сюжетных картин, дети с ЗПР демонстрировали трудности в выборе правильного предлога, что, в свою очередь, влияло на падежное оформление существительных.

Результаты исследования свидетельствуют о выраженных нарушениях в понимании и употреблении предложно-падежных конструкций у большинства детей с ЗПР. Низкий уровень сформированности данных навыков зафиксирован у 80% детей, в то время как средний уровень продемонстрировали лишь 20%.

Таким образом, анализ проведенного исследования свидетельствует о значительном отставании уровня сформированности понимания и употребления предложно-падежных конструкций дошкольников с задержкой психического развития от возрастной нормы. Данные результаты соответствуют

выводами, представленными в исследованиях Р.И. Лалаевой, Е.В. Шереметьевой и других авторов, занимающихся изучением особенностей речевого развития детей с ЗПР [4; 6].

Проведенное исследование позволило выделить ключевые особенности понимания и употребления предложно-падежных конструкций у исследуемой категории детей. Понимание пространственных отношений ограничено простыми предлогами (в, на, за, к). Понимание сложных предлогов (около, над, через) затруднено. Нарушено согласование предлогов (в, на, за, к) с лексическими единицами в составе предложений. Отмечаются аграмматизмы в падежном оформлении существительных.

Полученные данные указывают на необходимость проектирования и реализации коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование понимания и употребления предложно-падежных конструкций у дошкольников с ЗПР.

Список литературы

1. Борякова Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика: монография / Н.Ю. Борякова; ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – 2-е изд., испр. и доп. – Ярославль: Канцлер, 2017. – 169 с.
2. Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Грамматический строй (демонстрационный материал + методические рекомендации) / О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 2019.
3. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И.Д. Коненкова. – М.: ГНОМ и Д, 2005. – 80 с. – EDN QUWPND
4. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
5. Рудакова Н.П. Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: 13.00.03: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Рудакова; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2005. – 18 с. EDN NIIGNV
6. Шереметьева Е.В. Предложно-падежные отношения в грамматическом структурировании детей с задержкой психического развития: эффективная логопедическая коррекция: монография / Е.В. Шереметьева; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 157 с. EDN QQZHFT

Магомедова Ангелина Дмитриевна
студентка

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

Научный руководитель
Ковальчук Ирина Юрьевна
заместитель директора
МБОУ «СОШ №27»

г. Ставрополь, Ставропольский край

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье раскрываются особенности формирования цифровой грамотности в младшем школьном возрасте. Выявляются эффективные педагогические условия формирования цифровой грамотности младшего школьника в учебной деятельности.

Ключевые слова: младший школьный возраст, педагогические условия, цифровая грамотность, цифровая образовательная среда.

Понятие «цифровой грамотности» как одного из неотъемлемых элементов деятельности, связанной с информацией, расширилось настолько, что находится далеко от простых умений работать на персональном компьютере и решать на нем элементарные задачи. Если раньше оно ограничивалось элементарными навыками работы на компьютере – запуском программ, редактированием текстов, – то сегодня его понимание существенно расширилось. Более того, в некоторых контекстах его даже отождествляют с технологической грамотностью, подчеркивая тем самым тесную связь между умением пользоваться цифровыми инструментами и пониманием лежащих в их основе технологий.

Однако, цифровая грамотность – это нечто большее, чем просто умение пользоваться компьютером. Это сложный комплекс навыков, играющий роль катализатора в развитии личности в информационном обществе. Она выступает ключом к самореализации, самообразованию и активному участию в цифровой экономике.

В современном мире, насыщенном цифровыми технологиями, цифровая грамотность – это не просто желательное, а необходимое условие успешной жизни. Она представляет собой многогранный конгломерат умений, охватывающий как базовые пользовательские навыки работы с компьютером и интернетом, так и более сложные навыки работы с информацией. Это включает в себя умение эффективно искать, отбирать, обрабатывать, анализировать, создавать и распространять цифровую информацию.

Грамотный цифровой пользователь не просто пассивно потребляет информацию из интернета, но активно участвует в её создании и распространении, критически оценивая источники и избегая манипуляций. Коммуникативная составляющая цифровой грамотности подразумевает умение использовать цифровые инструменты для общения, сотрудничества и обмена информацией. Это включает в себя использование различных онлайн-платформ, социальных сетей, мессенджеров, видеоконференций и других инструментов для эффективной коммуникации. Без этих навыков трудно представить себе полноценное участие в современном обществе.

Информационная составляющая, в свою очередь, акцентирует внимание на критическом мышлении, умении отличать достоверную информацию от ложной, проверять источники, анализировать данные и делать обоснованные выводы. В эпоху информационной перегрузки эти навыки особенно важны. Однако, существуют значительные проблемы в обеспечении всеобщей цифровой грамотности. Наблюдается существенный разрыв между уровнем цифровых навыков, приобретаемых детьми в школьной среде и тем уровнем, который они имеют, находясь дома. Этот разрыв обусловлен несколькими факторами.

Во-первых, не все школы обеспечены современной компьютерной техникой и специальными цифровыми лабораториями.

Во-вторых, не все учителя обладают достаточным уровнем цифровой грамотности, чтобы эффективно использовать цифровые инструменты в образовательном процессе.

В-третьих, домашняя среда не всегда способствует развитию цифровых навыков у детей из-за ограниченного доступа к интернету, недостатка компьютеров или недостатка поддержки со стороны родителей. Проблема недостаточной цифровой грамотности является предметом широкого обсуждения среди российских ученых и педагогов. Они отмечают необходимость разработки и внедрения эффективных программ обучения цифровой грамотности, как в школах, так и для взрослых. Эти программы должны быть ориентированы на различные возрастные группы и уровни подготовки, учитывая индивидуальные особенности обучающихся.

Важно не только научить пользоваться компьютерами и интернетом, но и развивать критическое мышление, способность к самообучению и ответственное отношение к цифровой информации. Только комплексный подход, включающий совместные усилия школ, семьи и государства, может обеспечить высокий уровень цифровой грамотности всего населения и преодолеть существующий разрыв. Проблема требует не только технического, но и педагогического решения, сосредоточенного на развитии не только навыков, но и компетенций критического мышления и ответственного использования цифровых технологий. Без этого мы рискуем усугубить цифровое неравенство и создать новые социальные проблемы.

В современном мире цифровое потребление стало неотъемлемой частью как профессиональной деятельности, так и повседневной жизни. Его масштабы впечатляют, охватывая широкий спектр интернет-сервисов и технологий. Мы постоянно взаимодействуем с фиксированными и мобильными интернет-сетями, используя разнообразные цифровые устройства – от смартфонов и планшетов до компьютеров и умной техники. Цифровые компетенции – это широкий спектр навыков, необходимых для успешной навигации в цифровом мире. Сюда относится умение эффективно искать информацию в интернете, критически оценивать ее достоверность и актуальность, правильно использовать функционал различных цифровых устройств и сервисов, включая социальные сети. Важной составляющей является освоение финансовых операций в онлайн-режиме – оплата счетов, совершение покупок, использование электронных кошельков.

Современный человек должен уметь создавать и редактировать мультимедийный контент, синхронизировать работу разных устройств и использовать различные приложения для повышения своей продуктивности. Эти навыки являются ключом к успешной работе, эффективному обучению и полноценной жизни в цифровом обществе. Не менее важна и цифровая безопасность, которая включает в себя комплекс мер, направленных на защиту личных данных и предотвращение киберугроз.

Цифровая грамотность – это значительно более широкое понятие, включающее в себя широкий спектр навыков, необходимых для успешного функционирования в информационном обществе. Она способствует самообразованию, развитию критического мышления, формированию гражданской позиции и приобретению жизненно важных навыков.

Постоянное совершенствование своих цифровых компетенций и повышение уровня цифровой грамотности – это инвестиция в будущее, которая принесет свои плоды в личной и профессиональной жизни. Важные составляющие грамотности в цифровой среде, необходимые как ученикам, так и будущим работникам сферы информационно-коммуникационных технологий, это:

- оценка информации и управление ее доступностью и получением;
- создание информации и обмен ею с другими пользователями;
- умение поддерживать компьютерные технологии;
- работа с компьютерной средой для деловых целей и досуга.

Для рассматриваемых компетенций важно является не только грамотность информационная, компьютерная, но и обычные навыки – грамотное письмо, умение писать и читать, основы математики, а также умения контролировать свое психологическое состояние и социальные навыки. Оценивать информацию нужно по нескольким критериям:

- насколько информация актуальна и достоверна;
- насколько информация будет полезна пользователю;
- нужно оценить ее качество, а также оценить ее эффективность.

Список литературы

1. Авдеева С.М. О подходах к оценке информационно-коммуникационной компетентности младших школьников // Общественная политика. – 2012. – №4 (60). – С. 102–111.
2. Афанасьева Е.В. Методика раннего обучения информатике: поиск, апробация, находки / Е.В. Афанасьева. // Информатика. – 2007. – №22. – С. 25–27.
3. Об опыте реализации модели оценки ИКТ-компетентности / С.М. Авдеева, М.Ю. Барышникова, С.К. Коваленко, А.Е. Мельников // Информатизация образования и науки. – 2009. – №2. – С. 62–71. EDN KXELZL
4. Бутримова И.В. Методические рекомендации о реализации ФГОС начального общего образования / И.В. Бутримова. – 2016.
5. Брыксина О.Ф. Информационные минутки на уроках в начальной школе / О.Ф. Брыксина // Информатика. – 2000. – №6.
6. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания / Л.И. Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 214 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Макаренко Таисия Дмитриевна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ МОЗАИКИ

Аннотация: развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста связано с когнитивными и физическими навыками. У детей с нарушением слуха формирование моторных навыков затруднено из-за ограниченного сенсорного восприятия, что требует особого подхода в обучении. Использование мозаики как инструмента для развития мелкой моторики у таких детей способствует улучшению координации, концентрации внимания и творческих способностей, что делает данную тему актуальной для педагогической практики.

Ключевые слова: мелкая моторика, нарушение слуха, мозаика.

Развитие мелкой моторики имеет первостепенное значение для всестороннего развития ребёнка, поскольку она тесно взаимосвязана с познавательными и эмоциональными процессами. Успешное осуществление действий, требующих точности движений, положительно сказывается на формировании таких качеств, как внимательность, терпение и самооценка.

В соответствии с определением М.М. Кольцовой, мелкая моторика представляет собой комплекс скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто во взаимодействии со зрительной системой, обеспечивающих выполнение точных и мелких движений кистями рук и пальцами [4].

Использование упражнений, направленных на создание простых образцов из мозаики, демонстрирует высокую эффективность в развитии мелкой моторики у детей с нарушениями слуха. Формирование линий или геометрических фигур требует точной координации движений рук и зрения, что способствует совершенствованию моторных навыков и улучшению пространственной ориентации.

Как отмечают Л.М. Бабушкина и О.А. Никифорова, кончики пальцев являются источником способностей и талантов у детей [1]. Следовательно, развитие мелкой моторики посредством таких упражнений не только улучшает координацию движений, но и способствует раскрытию творческого потенциала.

Мелкая моторика, включающая в себя точные и скоординированные движения рук и пальцев, играет фундаментальную роль в общем развитии ребенка. Методы ее развития можно разделить на несколько категорий: сенсорные, игровые, художественные и координационные. Каждая из этих категорий направлена на стимуляцию определенных аспектов моторных навыков, таких как точность, сила и гибкость движений.

Например, художественные методы, включающие в себя рисование и лепку, способствуют развитию воображения и координации, в то время как сенсорные методы, такие как работа с песком, улучшают сенсорное восприятие и мелкую моторику [2].

Мозаика представляет собой эффективный инструмент для повышения мотивации и интереса к обучению, особенно у детей с нарушениями слуха. Процесс создания изображений из мелких деталей способствует развитию концентрации внимания и усидчивости. Кроме того, мозаика стимулирует творческое мышление и улучшает мелкую моторику у детей с особыми потребностями [5].

Важную роль в этом процессе играет педагог. Он должен подобрать соответствующий тип мозаики, учитывая возрастные особенности и индивидуальные потребности каждого ребенка. Создавая благоприятную среду для обучения, педагог должен следовать принципу постепенного усложнения заданий, что позволит поддерживать интерес детей и способствовать развитию их навыков [3].

В исследовании были использованы такие методики, как «Дорожки» (Л.А. Венгер), «Домик» (Н.И. Гуткина), тест Керна-Иирасака, «Штриховка» (автор Е. В. Кирейчева), Графический диктант (по Д. Б. Эльконину.).

Исследование выявило, что у 68% обследованных детей наблюдается недостаточный уровень развития мелкой моторики, что может привести к трудностям в сфере самообслуживания. Для предотвращения таких проблем необходимо уделять достаточное внимание развитию мелкой моторики и тактильных ощущений.

Несмотря на то, что 32% обследованных детей успешно справились с заданием средней сложности, полученные результаты свидетельствуют о необходимости дальнейшего развития мелкой моторики у данной категории детей. В этой связи была разработана специальная программа, направленная на развитие мелкой моторики у дошкольников с нарушениями слуха с использованием мозаики.

Использование мозаики как эффективного метода развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста представляет собой многоступенчатый процесс.

В ходе занятий первоочередное внимание уделяется формированию у детей последовательности действий, умения планировать и следовать инструкциям. Такой подход способствует развитию мелкой моторики.

Структурирование каждого этапа занятия с четко определенной целью позволяет обеспечить более глубокое усвоение знаний и отработку навыков.

Заключительный этап занятия направлен на подведение итогов, акцентируя внимание на достижениях каждого ребенка и его вкладе в совместную работу.

Создание позитивной атмосферы, в которой дети испытывают чувство гордости за свои результаты и могут поделиться впечатлениями, является важным элементом этого этапа.

Для консолидации полученных знаний могут быть использованы игровые методы, которые позволяют детям в увлекательной форме повторить изученный материал.

Данная программа рассчитана на три месяца и предусматривает разнообразные цели и задачи, обусловленные возрастающей сложностью видов деятельности.

В первый месяц обучения акцент делается на освоении техники мозаики из бумаги. Целью данного этапа является изучение создания изображения в технике мозаика с использованием мелких кусочков бумаги.

Второй месяц посвящен изучению техники мозаики из цветных салфеток. Основной задачей этого этапа является овладение созданием картины в технике мозаика, используя скрученные фрагменты цветных салфеток.

Третий месяц направлен на освоение техники мозаики из яичной скорлупы. Целью данного этапа является изучение создания изображения в технике мозаика с использованием подготовленной для данной техники яичной скорлупы. После реализации данной программы было проведено повторное диагностирование по представленным ранее методикам диагностирования.

Анализ повторной диагностики, проведенной после реализации программы коррекционно-развивающей работы, выявил следующие результаты:

У 30% обследованных детей был зафиксирован низкий уровень развития мелкой моторики, что проявлялось в ошибочном выполнении заданий и нарушении силы нажима.

У 70% детей отмечен средний уровень развития мелкой моторики, характеризующийся точным выполнением заданий и нормальной силой нажима.

Таким образом, программа коррекционно-развивающей работы, основанная на использовании мозаики, способствовала положительной динамике в развитии мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха. Сравнительный анализ результатов до и после реализации программы подтвердил её эффективность.

Список литературы

1. Бабушкина Л.М. Влияние развития мелкой моторики рук на формирование правильного звукопроизношения детей дошкольного возраста / Л.М. Бабушкина, О.А. Никифорова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии.
2. Бондаренко И.В. Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста / И.В. Бондаренко, О.Г. Мисюткина // Педагогический опыт: от теории к практике: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 7 дек. 2021 г.). – Чебоксары: Интерактив плюс, 2021. – С. 30–31. – ISBN 978-5-6047220-5-3.

3. Горбунова О.Ф. Игры с мозаикой как одна из эффективных форм развития мелкой моторики рук у детей младшего дошкольного возраста / О.Ф. Горбунова, Н.Е. Шаульская // Общество и наука: векторы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 7 февр. 2025 г.). – Чебоксары: Интерактив плюс, 2025. – С. 61–63. – ISBN 978-5-6053319-5-7.
4. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 2013. – 143 с.
5. Мирошниченко С.С. Программа кружка «Игровая мозаика» для детей 5–6 лет / С.С. Мирошниченко. – Константиновск, 2014–2015.

Макарова Екатерина Андреевна
учитель
МБОУ «СОШ №6»
г. Новомосковск, Тульская область

ВЛИЯНИЕ НЕДОРАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ НА ПИСЬМО УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация: в статье описывается формирование навыка словоизменения у детей. Представлена диагностика по выявлению нарушений письма у учеников начальных классов, причиной которых является недоразвитие навыка словоизменения. Результаты диагностики показывают влияние недоразвития словоизменения на письмо детей с дисграфией и дизорфографией.

Ключевые слова: нарушение письма, словоизменение, дизорфография, дисграфия.

Автор выражает благодарность учителям начальных классов в организации исследовательской работы.

Грамматически правильная речь является предпосылкой для формирования правильного письма, с соблюдением всех норм русского языка. В современном мире наблюдается большой рост количества учащихся, у которых возникают проблемы в освоении школьной программы. Одной из причин появления таких трудностей – это проявления дисграфии и дизорфографии у ряда школьников.

Рассмотрим недоразвитие навыка словоизменения на письме младших школьников, которые проявляются при проявлениях дизорфографии и дисграфии у младших школьников.

Навык словоизменения является частью грамматического строя. Определение грамматическому строю давали многие авторы, наиболее точное, является определение Т.Ф. Ефремовой, которая определяет его, как систему методов словообразования, морфологических категорий и синтаксических структур родного языка [4, с. 232].

Грамматический строй речи имеет два уровня: морфологический и синтаксический. В морфологический уровень относят навык словообразования и словоизменения. П.А. Леканта в своих научных работах описывает навык словоизменения, как способность слова образовать парадигму, то есть совокупность всех грамматических разностей этого слова, другими словами словоформ [7, с. 138].

Анализируя научные труды А.Н. Гвоздева, можно сделать вывод, что процесс формирования способности словоизменения в онтогенезе осуществляется постепенно, а именно осуществляется переход от простого к сложному. Этот процесс начинается с года, когда у детей лишь начинается развитие речи, включая грамматический строй, и продолжается до семилетнего возраста. Таким образом, в первый класс приходят дети, у которых в норме уже должен быть сформирован навык словоизменения [3, с. 189].

Словоизменение имеет отражение, как в устной, так и письменной речи. Письменная речь – это речь, при которой человек передаёт информация с помощью символов и знаков [4, с. 467].

Дети с дисграфией и дизорфографией особенно не отличаются от детей с нормотипичным развитием, у них также имеется сохранный интеллект, нет проблем со слухом. Поэтому таких детей очень сложно определить без использования определённых методик [1, с. 39].

И.Н. Садовникова определяет дисграфию, как частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок [2, с. 60]. Это приводит к постоянным специфическим ошибкам в различных формах письменной деятельности, которые проявляются при самостоятельном письме.

Дизорфография в свою очередь, связана с ошибками на письме, которые возникают в слабых местах слова, которые можно проверить правилами русского языка. Л.Г. Парамонова определяет дизорфографию, как отличительную невозможность в усвоении орфографических правил родного языка.

Различие между дисграфическими и орфографическими ошибками основывается на нарушении принципа письма. Дисграфические ошибки возникают вследствие искажения звукового состава слова в сильных фонетических позициях, где выбор соответствующей буквы отчетливо слышен [2, с. 36]. Орфографические ошибки возникают в морфемах слова, где звуки плохо различимы.

Несформированность навыка словоизменения у детей младших классов влечёт за собой низкий уровень письма. У детей начальных классов могут возникать следующие ошибки:

- неверное употребление падежных окончаний;
- неправильное употребление родовых, числовых падежных окончаний;
- пропуск или неверное использование предлогов;
- неумение согласовывать слова в предложении и словосочетания, а именно ошибки управления и согласования слов в словосочетаниях [6, с. 68].

В ходе анализа диагностических методик, направленных на выявление нарушений письма у детей младшего школьного возраста, были выбраны методика Т.П. Бессоновой и О.Е. Грибовой и методика О.И. Азовой, которые составляют программу. Цель составленной программы является выявление нарушений письменной речи, связанных с несформированностью словоизменения.

Программа состоит из следующих заданий: первая половина заданий выявляя ошибки при дисграфии, вторая половина заданий исследует орфографические ошибки. Первое задание предлагалось детям с целью выявления умения согласовывать имена существительные с именем прилагательным. Второе задание с целью выявления умения существительное с глаголом прошедшего времени по числам и родам. Третье задание давалось детям с целью выявления умения согласовывать существительное и местоимение с глаголом настоящего времени по числам и родам. Цель четвертого задания – выявить умение согласовывать существительные с притяжательными местоимениями в роде и числе. Пятое задание предлагалось с целью выяснить понимание и использование предлогов. Цель шестого задания выявление умения использования личного и возвратного местоимений в различных падежах. Все эти задания были выбраны из методики Т.П. Бессоновой и О.Е. Грибовой.

С целью выявления умения употреблять существительные в единственном и множественном числе предлагается седьмое задание. С целью выявления навыков согласования существительных с количественными числительными было выбрано задание восемь. Цель девятого задания – выявления умения употреблять падежные окончания. С целью выявления склонять существительные во множественном числе, было выбрано задание из методики О.И. Азовой. Завершает программу итоговый диктант, цель которого выявить специфические и орфографические ошибки при самостоятельном письме.

Исследование проводилось фронтально среди учащихся четвертых классов школы, учитывался уровень обученности, санитарные требования и нормы СанПиН. Предварительно была проведена работа по выявлению учащихся, у которых были трудности по прохождению образовательной программы по русскому языку. Эта работа показала, что среди 4-х классов имеется 20 учащихся, у которых повторяющиеся ошибки на письме, как орфографические, так и дисграфические. Среди этих детей проводилась диагностика, по выявлению нарушений письма, обусловленных недоразвитием навыка словоизменения.

Результаты первого этапа, показали, что у пяти учащихся имеются наибольшее количество ошибок, которые связаны с проявлением специфических ошибок, что является проявлением дисграфии, обусловленной недоразвитием навыка словоизменения.

Результаты второго этапа, показали, что у этих же пяти учащихся имеются максимальное количество орфографических ошибок, которые связаны с недоразвитием навыка словоизменения при дисграфии, что составляет 20% от общего числа испытуемых.

Результаты проведения диктанта доказали, что у учащихся у которых были найдены более 4 ошибок, как специфических так и орфографических, имеются проблемы с письменной речью, а соответственно с усвоением образовательной программы по русскому языку, что доказывает негативное влияние несформированности словоизменения на письмо учащихся младших классов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что комплекс диагностического инструментария, включающий методики Т.П. Бессоновой и О.Е. Грибовой, О.И. Азовой, позволил выявить влияние недоразвития навыка словоизменения на самостоятельное письмо у детей младшего школьного возраста. Диагностика показала, что несформированность навыка словоизменения влечет за собой грамматические и специфические ошибки в письменной речи учащихся. Результаты исследования могут служить основой для разработки плана коррекционных мероприятий по устранению морфологических ошибок навыков словоизменения при дисграфии и дисграфии.

Список литературы

1. Адорно Т.В. К логике педагогических наук / Т.В. Адорно // Вопросы педагогики. – 1992. – №10. – С. 76–86.
2. Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи / Т.П. Бессонова, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова. – 2-е изд. – М.: АРКТИ, 2007. – 131 с.
3. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Часть 1 / А.Н. Гвоздев; под ред. С.И. Аббакумова. – М.: АПН РСФСР, 1949. – 268 с.
4. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. – Т. 1. – М.: Русский язык, 2000. – 1198 с.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 2003. – 286 с. – EDN QTEHYT
6. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2023. – 223 с.

7. Леканта П.А. Современный русский язык: учеб. для студ. вузов обучающихся по спец. «Филология» / П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2007. – 559 с.

8. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.

Микалина Арина Валерьевна
бакалавр, магистрант

Степанова Наталия Анатольевна
Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

***Аннотация:** в статье рассматривается значение социальной компетентности студентов как составляющей профессиональной подготовки при обучении в вузе. Освещаются проблемы, которые имеют студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, и их влияние на адаптацию к новой социальной среде.*

***Ключевые слова:** социализация, социальная компетентность, студенты с ограниченными возможностями здоровья, социальная успешность.*

Достижение определённых положительных результатов в значимой сфере – позитивная направленность личности, которая характерна для многих людей. Успех в том или ином деле обычно приносит удовлетворение, положительные эмоции. В силу специфики психологического развития молодёжь ориентирована на достижение успеха в обществе, что реализуется в значимой для них деятельности. Молодые люди стремятся достичь поставленных целей и получить признание окружающих. Таким образом социальную успешность молодёжи можно определить как социальный параметр личности, позволяющий эффективно функционировать в референтной группе и социуме [4]. При этом социальная успешность будет достигаться за счёт наличия у человека определённых качеств, навыков, сформированности компетенций, необходимых для жизни в обществе. Образовательная система учитывает это и направлена на совершенствование социальной сферы обучающихся.

Одной из важнейших задач современного высшего образования является реализация компетентного подхода. Для её решения необходима подготовка специалистов, которые владеют не только знаниями, умениями и навыками, требуемыми для эффективного осуществления профессиональной деятельности, но и являются полноценными членами общества, обладающими способностью адаптироваться к изменяющимся условиям и принимать решения в их рамках. Компетентный специалист сочетает личные и общественные интересы, эффективно взаимодействует с различными социальными субъектами, т.е. обладает социальной компетентностью. Это обусловило рост интереса к исследованию проблем, связанных с социальной компетентностью студентов вузов [6].

В психологической литературе социальная компетентность связана с коммуникативными способностями и умениями, со способами поведения, позволяющими успешно строить социальные отношения и адекватно действовать в различных ситуациях, а также подстраиваться под изменяющиеся условия [3].

Тенденция к повышению доступности высшего образования для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) определяет одну из приоритетных задач государственной социальной политики. Организация высшего образования создает среду, приспособленную к специальным потребностям инвалида и обеспечивает ему условия для освоения образовательных программ, охрану здоровья, доступность информационного и социокультурного пространства. Она выступает механизмом профессиональной самореализации и социокультурной интеграции обучающихся с особыми образовательными потребностями [1]. Несмотря на то, что будущие студенты имеют возможность обучаться на ступени высшего образования, особенности психофизического развития могут накладывать отпечаток на социальное развитие. В последствии это влияет на адаптационные навыки и личность в целом.

У студентов с ОВЗ и инвалидностью наблюдается социальная пассивность, низкий социальный интерес. Они могут испытывать чувство изолированности от процессов, происходящих в обществе. Для них характерна установка на беспомощность, убежденность в несамостоятельности при разрешении ситуации, не критичность в общении со сверстниками и педагогами. Студенты данной категории обладают личностными особенностями, затрудняющими их безболезненное включение в коллектив сверстников [2].

По данным исследований Сахарчук Е.С. и Юдиной Е.Н. у студентов отмечаются недостаточное развитие навыков самоорганизации, что влияет на качество обучения при отсутствии внешнего контроля. Так же были выявлены особенности взаимоотношений с другими обучающимися: около 20% опрошиваемых охарактеризовали свои взаимоотношения как напряжённые, враждебные в разной степени. Студенты далеко не всегда успешно выстраивают полноценные отношения со сверстниками, они более замкнуты и менее общительны, с трудом воспринимают себя как участников общественных движений. Это подтверждает наличие проблем у студентов с ОВЗ в социальной сфере [5].

Стоит отметить наличие социально-психологических факторов, осложняющих адаптацию студентов-инвалидов к социальной среде вуза. Акцентируется внимание на проблеме социализации инвалидов в среде вуза в связи с негативными представлениями о людях с ограниченными возможностями. В факторной модели О.А. Ставицкого доминирующими факторами негативного отношения являются страх, тревога, психологический дискомфорт при общении с инвалидами [2].

В целях организации эффективного психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью во время обучения в вузе необходимо проводить работу по формированию их социальной компетентности. Мы предполагаем, что психологическое сопровождение в этом направлении можно реализовать с помощью модели, составленной с учетом результатов диагностического исследования и включающей в себя коррекционно-развивающую программу с последующей оценкой ее эффективности.

Предполагается, что успешность процесса формирования социальной компетентности определяют следующие компоненты: коммуникация, целеполагание, эмпатия, саморегуляция, рефлексия. Своевременное выявление нарушений данных компонентов поможет оптимизировать процесс формирования социальной компетентности студентов с ОВЗ и инвалидностью. В модель психологического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью в ходе формирования их социальной компетентности будет включена коррекционно-развивающая программа, состоящая из нескольких блоков и направленная на развитие коммуникации, целеполагания, эмпатии, саморегуляции, рефлексии.

Список литературы

1. Байрамов В.Д. Университетская среда как фактор социокультурной интеграции студентов с инвалидностью / В.Д. Байрамов, А.В. Герасимов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2023. – №2. – С. 139–150 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54788501> (дата обращения: 05.04.2025). – DOI 10.21510/18173292_2023_100_2_139_150. – EDN QSALTU
2. Барсуков А.В. Социально-психологические проблемы социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду вуза / А.В. Барсуков, Ж.А. Шуткина, Е.А. Бурова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-problemy-sotsializatsii-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-obrazovatelnuyu-sredu-vuza> (дата обращения: 04.04.2025). – DOI 10.12731/2658-4034-2019-2-64-73. – EDN OHQIAG
3. Борисенко Е.Н. Сущностная характеристика феномена «Социальная компетентность студента» / Е.Н. Борисенко // СибСкрипт. – 2011. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnaya-harakteristika-fenomena-sotsialnaya-kompetentnost-studenta> (дата обращения: 02.04.2025). – EDN NUQMUX
4. Козырева А.В. Теоретическое изучение психологических факторов социальной успешности студентов / А.В. Козырева, Т.Ю. Фадеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43867570> (дата обращения: 07.04.2025).
5. Сахарчук Е.С. Жизненный мир студентов-инвалидов в университетском кампусе: tempora mutantur / Е.С. Сахарчук, Е.Н. Юдина // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. №3. – С. 4. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72206748> (дата обращения: 04.04.2025). – EDN UBLX
6. Солдатченко А.Л. Структура и содержание социальной компетентности студентов вузов / А.Л. Солдатченко // Образование и наука в современных условиях: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 9 окт. 2015 г.). – Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. – С. 114–119. – ISSN 2412-0537 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/e-articles/162/Action162-12481.pdf> (дата обращения: 03.04.2025).

Мокроусова Ирина Андреевна
студентка

Научный руководитель
Косыгина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ЛОГОРИТМИКА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КРУПНОЙ МОТОРИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация: в статье представлена взаимосвязь развития общей моторики детей с дизартрией от логоритмических занятий. Описаны условия эффективности использования логоритмических упражнений на занятиях, определены элементы и приёмы логоритмики.

Ключевые слова: дизартрия, логоритмика, методы логоритмики, крупная моторика.

В современной логопедической практике наблюдается устойчивый рост числа детей с различными речевыми нарушениями, среди которых дизартрия занимает одно из ведущих мест. Дизартрия представляет собой сложное расстройство, затрагивающее как артикуляционную, так и просодическую стороны речи. Её возникновение обусловлено органическим поражением центрального отдела речедвигательного анализатора, что приводит к нарушению иннервации мышц, участвующих в речесобразовании.

Ключевыми симптомами дизартрии являются: искажение артикуляции, нарушения речевого дыхания, а также отклонения в темпо-ритмической и интонационной организации речи. Дети с дизартрией часто демонстрируют дезорганизацию работы речевого аппарата, которая проявляется в виде гипер- или гипотонуса мышц губ, языка и гортани. Кроме того, для данного нарушения характерны такие признаки, как слабость лицевой мускулатуры и ограниченная подвижность артикуляционного аппарата.

В научной литературе существует множество интерпретаций понятия «общая моторика». Однако, несмотря на разнообразие подходов, все они сходятся в одном: общая моторика отражает широту и разнообразие двигательных возможностей человека.

Опираясь на определение В.П. Дудьева, моторику следует характеризовать как «совокупность двигательных возможностей (реакций, умений и навыков, сложных двигательных актов) человека, проявляющихся в общей моторике, в мелкой моторике кистей и пальцев рук, в артикуляционной моторике и т. д.; включает в себя произвольные движения и непроизвольные движения» [2, с. 127].

Старший дошкольный возраст характеризуется специфическими особенностями развития общей моторики. В этот период происходит активное освоение сложных двигательных навыков, формирование пространственно-временных представлений, совершенствование чувства равновесия, а также развитие пластичности и выразительности движений. Среди наиболее заметных особенностей можно выделить: вариативность темпа и амплитуды при выполнении силовых упражнений, ярко выраженную фазу полета при беге, а также способность к дифференцированному контролю над различными частями тела и высокий уровень развития навыков лазания.

Анализируя особенности развития общей моторики у старших дошкольников, можно с уверенностью утверждать, что формирование двигательных навыков оказывает значительное влияние на развитие высших психических функций, включая речь. Взаимосвязь между нарушениями развития речи и состоянием общей моторики у детей дошкольного возраста, страдающих дизартрией, была детально изучена в работах таких исследователей, как Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина. Они отмечали, что двигательные акты, требующие точности и пространственно-временной организации движений, представляют наибольшую сложность для дошкольников с дизартрией [11].

Дети с дизартрией часто испытывают трудности с кинетической организацией движений. Их движения характеризуются неуклюжестью, скованностью, нечеткостью и замедленностью. Среди симптомов двигательных нарушений также наблюдаются: раскоординированность движений и нарушения мышечного тонуса.

Благоприятное влияние использования логоритмических упражнений при формировании крупной моторики на развитие и коррекцию речи дошкольников с дизартрией доказаны в многочисленных исследованиях (Е.А. Ларина, В.Н. Перевалова [7], А.Р. Лурия [8], М.М. Кольцова [6] и др.).

В коррекционной педагогической практике логоритмика позволяет решать широкий спектр задач, направленных на развитие чувства ритма, формирование слухо-зрительной и двигательной координации, раскрепощение словарного запаса, снятие эмоционального и мышечного напряжения, а также на формирование артикуляционной базы звуков, физиологического дыхания и фонематического слуха.

Для достижения максимальной эффективности логоритмических занятий необходимо соблюдать следующие принципы.

1. Систематичность, комплексность и последовательность.
2. Постепенное усложнение материала.
3. Многократное повторение упражнений.

Кроме того, необходимо учитывать возрастные особенности детей, так как каждое упражнение соответствовало их возможностям и способствовало формированию положительной мотивации.

В работе со старшими дошкольниками, страдающими дизартрией, применяются следующие приемы логоритмики.

1. Наглядно-зрительные приёмы, предполагающие показ движений логопедом, подражание образам окружающего мира и использование наглядных пособий.

2. Обеспечение тактильно-мышечной наглядности с применением специального оборудования (например, обручей или кубиков).

3. Применение наглядно-слуховых приёмов – использование музыкального оборудования, песен, стихотворений, чистоговорок, элементов фонематической ритмики.

Для повышения эффективности логоритмических занятий важно интегрировать их с лексическими темами, как отмечает М.Ю. Картушина [4]. Такой подход позволяет обогатить словарный запас детей, развить их связную речь, эмоционально-волевую сферу и двигательные функции. Темы логоритмических занятий должны соответствовать лексической теме текущей недели. При этом упражнения и задания, предложенные М.Ю. Картушиной, могут быть адаптированы под любую тему путём изменения атрибутов, сюжетных изображений, набора слов и звуков.

Структура каждого занятия также должна быть четко определена и включать в себя следующие компоненты: движения под музыку, упражнения в ходьбе и беге, танцевальные движения, хороводы, песни с жестами, мимические упражнения, массаж и самомассаж, упражнения на развитие моторики и регуляцию мышечного тонуса, разучивание четверостиший, ритмические упражнения и подвижные игры.

Программа занятий должна отвечать этапам логоритмического воздействия, согласно М.С. Атамановой [1].

1. Подготовительный этап, предполагающий развитие статики движений, мелкой моторики, мимических движений и внимания.

2. Формирование первичных произносительных умений, основанное на развитии общих движений, мелкой моторики и мимических мышц.

3. Развитие коммуникативных умений, речевых навыков, двигательных способностей и коллективных взаимоотношений.

Многие авторы описывают основные логоритмические средства, способствующие развитию общей моторики у старших дошкольников с дизартрией [1; 3; 5; 10]. К ним относятся: различные виды ходьбы (встречная ходьба, маршировка с заданным темпом и направлением), упражнения на регуляцию мышечного тонуса, дыхания, мелкой моторики и чувства ритма (хлопки, прыжки, взмахи руками, движения ногами), упражнения на построение и перестроение (движения змейкой, цепочкой, по две колонны, в два круга, танцевальные элементы), упражнения на релаксацию, упражнения на статическую координацию движений, дыхательные упражнения на развитие фонационного дыхания, упражнения с гимнастическими палками, лентами, обручами, мячами и т. д.

Таким образом, логоритмика представляет собой систему упражнений, способствующих развитию крупной моторики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, и является основой для музыкальной и речевой деятельности детей. Так как на логоритмических занятиях упражнения часто имеют музыкальное сопровождение, при этом музыка оказывает большое влияние на эмоциональную сферу и имеет множество выразительных средств, можно говорить о том, что логоритмика способна оказывать воздействие не только на общую моторику, но и на эмоциональный фон детей с дизартрией.

Список литературы

1. Атаманова М.С. Коррекция дизартрии с использованием методики логоритмического воздействия / М.С. Атаманова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2015/11/20/korreksiya-dizartrii-s-ispolzovaniem-metodiki-logoritmicheskogo> (дата обращения: 04.03.2025).

2. Дудьев В.П. Психомоторика: словарь-справочник / В.П. Дудьев. – М.: Владос, 2008. – 366 с.

3. Каракулова Е.В. Коррекционная фонологоритмика: учебно-методическое пособие / Е.В. Каракулова. – Екатеринбург: [б. и.], 2018. – 111 с.

4. Картушина М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду: метод. пособие / М.Ю. Картушина. – М.: Сфера, 2003. – 186 с.

5. Ковалева А.А. Логоритмика как средство коррекции общей моторики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией / А.А. Ковалева, В.С. Семишкина // Наука в современном информационном обществе. Материалы VIII международной научно-практической конференции. – North Charleston: CreateSpace, 2016. – С. 52–54. EDN VRINUZ

6. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с.
7. Ларина Е.А. Формирование темпо-ритмической организации речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией на логопедических занятиях с использованием элементов логоритмики / Е.А. Ларина, В.Н. Перевалова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020.
8. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2018. – 768 с.
9. Макарова Н.Ш. Коррекция неречевых и речевых нарушений у детей дошкольного возраста на основе логопедической ритмики / Н.Ш. Макарова. – СПб.: Детство-Пресс, 2009. – 80 с.
10. Фадеева Е.С. Развитие мелкой моторики рук детей младшего дошкольного возраста / Е.С. Фадеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2020/02/05/razvitie-melkoy-motoriki-ruk-detey-mladshego> (дата обращения: 04.03.2025).
11. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2021. – 223 с.

Морозова Лилия Алексевна

студентка

Научный руководитель

Слюсарская Татьяна Вадимовна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ НАВЯСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ 6 ЛЕТ

***Аннотация:** статья представляет научно-теоретический анализ проблемы развития нравственных представлений у старших дошкольников. Особое внимание уделено развитию нравственных представлений у детей с нарушением зрения 6 лет.*

***Ключевые слова:** нравственные представления, нравственное воспитание старшие дошкольники, нарушение зрения.*

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для нравственного воспитания ребёнка. На этом возрастном этапе у детей активно развиваются некоторые способы сознательного управления поведением, активность, инициативность, самостоятельность в различных видах деятельности. Между детьми устанавливаются положительные взаимоотношения, возникает дружба, формируются доброжелательность и уважительное отношение друг к другу в процессе общения. Правильное воспитание становится препятствием к накоплению негативного социального опыта, к развитию у ребёнка нежелательных навыков и привычек, которые могут неблагоприятно сказаться на развитии нравственных представлений [1].

В формировании личности дошкольный возраст считается начальным и важнейшим этапом в развитии нравственных представлений, период, когда у ребёнка возникают такие личностные новообразования как подчинение мотивов, усвоение норм морали, формирование произвольности поведения. Со временем большее значение приобретают мотивы общественного содержания и начинают подчинять себе другие мотивы. В связи с этим дети начинают руководствоваться в своем поведении нравственными нормами, знакомство с которыми и понимание их ценности формируется у ребенка в процессе общения со взрослыми. Именно взрослые дают оценку действий ребёнка (например, говорить правду – хорошо, а обманывать – плохо), а также предъявляют к нему требования (надо всегда говорить правду). Но знания, которые в этом возрасте имеются практически у всех детей, вовсе не обеспечивают соблюдения нравственных норм [4].

Нравственные представления определяются как единство трёх взаимосвязанных компонентов: нравственное сознание, нравственные чувства и нравственное поведение. Нравственные представления развиваются в процессе нравственного воспитания личности. Нравственное воспитание – это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение ребёнка, целью которого является формирование нравственных качеств, которые соответствуют требованиям общественной морали. Взрослому в процессе нравственного воспитания важно не просто сформировать моральное сознание, нравственные чувства, качества и представления у ребёнка, но и включить дошкольника в различные виды деятельности, где раскрываются нравственные отношения [6].

В процессе взаимодействия со взрослыми или сверстниками у детей формируются первые навыки организованного и дисциплинированного поведения, навыки положительных взаимоотношений со

сверстниками и взрослыми, навыки самостоятельности, умение занять себя интересной и полезной деятельностью, поддерживать порядок и чистоту окружающей обстановки. Сначала детьми усваиваются нормы и правила «бытового» поведения, культурно-гигиенические нормы, а также нормы, связанные с отношением к своим обязанностям, с соблюдением режима дня, с обращением с вещами и животными. Последними формируются те нравственные представления, которые касаются обращения с людьми. Они наиболее трудные и сложные для детского понимания. Следование этим нравственным представлениям на практике дается детям с большим трудом. Призывая ребёнка поступать тем или иным образом, взрослый должен показать правильность и целесообразность такого поведения на конкретных примерах. Такой подход поможет детям осознать такие моральные понятия как добрый, справедливый, вежливый, заботливый, скромный и т. д., которые не могут быть сразу понятны дошкольнику в силу конкретности их мышления [1].

М.И. Лисина в качестве средств нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста выделила общение и окружение ребёнка. На формирование моральных установок ребёнка оказывает огромное влияние его ближайшее окружение, к которому относятся семья, сверстники, воспитатели и педагоги. Окружающая обстановка активизирует весь механизм нравственного воспитания: она становится средством воспитания чувств, качеств, представлений [2].

Любое, даже самое незначительное нарушение в работе того или иного органа, имеет негативное влияние на развитие личности в целом. В развитии личности ребёнка с дефектом зрения есть особенности, которые влекут за собой трудности в том числе и в нравственном воспитании. У слепых и слабовидящих детей нет каких-то особых качеств личности. У данной категории детей нравственные представления ограничены, не дифференцированы, большей частью искажены. Из-за своего расстройства зрения дети не имеют возможности подражать внешним проявлениям положительных качеств человека.

Тифлопсихологи отмечают различное влияние зрительного дефекта на развитие компонентов личности. Практически независимы от дефекта зрения следующие компоненты личности: убеждения, мировоззрение, нравственные качества. В основном от состояния зрения зависят интересы и интеллектуальные свойства человека. У слепых и слабовидящих детей нет каких-то совершенно особых качеств личности, в корне отличных от тех качеств, которые имеются у нормальных детей. Ясно, что при соответствующих условиях и нормально видящий ребенок может вырасти избалованным, изнеженным эгоистом, не умеющим трудиться на общую пользу, стоящим в стороне от коллектива, не умеющим найти свое место в жизни [5].

Дефекты зрения оказывают влияние на ход психического и физического развития ребёнка, но не определяют развития личности в целом. Первичный дефект может вызвать многообразные вторичные изменения в психике, которые различны по своей силе, значимости и характеру. Возникновение социальных последствий дефекта зрения связано с условиями жизни и воспитания ребенка. Все его отношения с окружающим миром начинают строиться иначе, чем у здорового ребенка, ему создаются особые «охранительные», щадящие условия, ребенок становится центром, к которому направлено внимание и забота остальных членов семьи, он не имеет никаких обязанностей по дому и воспринимает это как должное. При таких условиях у ребенка с дефектом зрения могут сформироваться такие отрицательные качества, как эгоизм, пассивность, неумение и нежелание трудиться [7].

В развитии личности дошкольника с нарушением зрения есть особенности, которые влекут за собой трудности в нравственном воспитании. Основная сложность воспитания заключается в том, что приходится иметь дело с последствиями первичного дефекта, которые выражаются в отсутствии навыков ориентирования в пространстве, невозможности правильного восприятия предметов и явлений окружающей действительности, неумении контактировать с другими людьми.

А.Г. Литвак в своих трудах указывает на то, что устойчивые свойства личности, такие как темперамент, способности, мировоззрение и характер, лишь косвенно зависят от зрительного дефекта. Эта связь, с одной стороны, обусловлена недостатками чувственного познания и неудачным опытом познавательной и ориентировочной деятельности, а с другой – неблагоприятными условиями воспитания, выпадением из общества, ограничением деятельности и отрицательными попытками наладить контакт со зрячими. В связи с этим у слепых и слабовидящих детей формируются нравственные представления об отрицательных моральных (эгоизм, эгоцентричность, отсутствие чувства долга), волевых (несамостоятельность, нерешительность, упрямство, внушаемость, негативизм), эмоциональных (равнодушие к близким, эмоциональная черствость) и интеллектуальных (отсутствие любознательности) качествах личности [3].

Таким образом нравственные представления дошкольников с нарушением зрения ограничены, не дифференцированы, большей частью искажены. Из-за своего расстройства зрения дети не имеют возможности подражать внешним проявлениям положительных качеств человека, а выбор средств нравственного воспитания должен осуществляться с учётом индивидуальных и возрастных особенностей

ребёнка, поскольку может зависеть от ведущей задачи, от уровня общего и интеллектуального развития, от этапа развития нравственных представлений.

Список литературы

1. Буре Р.С. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. Книга для воспитателя детского сада / Р.С. Буре, Г.Н. Година. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 178 с. – EDN QXXJKN
3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Г. Литвак. – СПб.: КАРО, 2006. – 336 с. – EDN QXNWBТ
4. Нечаева В.Г. Нравственное воспитание в детском саду / В.Г. Нечаева. – М.: Просвещение, 1984. – 271 с.
5. Стернина Э.М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих детей / Э.М. Стернина. – Л.: ЛГПИ, 1980. – 76 с.
6. Фархшатова И.А. Особенности формирования нравственных представлений у детей 5–6 лет / И.А. Фархшатова, М.С. Давлетова // Концепт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-concept.ru/2017/770304.htm> (дата обращения: 16.03.2025)
7. Феоктистова В.А. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье / В.А. Феоктистова. – М.: Логос, 1993. – 78 с.

Настенко Кристина Ивановна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

***Аннотация:** в статье раскрываются особенности развития волевой сферы дошкольников с нарушением зрения. Представлена диагностическая программа, результаты реализации диагностического этапа, а также направления работы развитию волевой сферы и поведения дошкольников с нарушением зрения.*

***Ключевые слова:** волевая сфера, старший дошкольный возраст, нарушение зрения.*

Возможности волевой сферы, развития волевых качеств, поведения или волевой регуляции деятельности все чаще становятся объектом исследования многих научных работ, связанных, прежде всего, с образовательными потребностями детей дошкольного возраста, поскольку именно в этом сенситивном периоде идет их активное формирование и развитие, наиболее рационально формируется способность подчинять свои действия той или иной задаче, преодолевая возникающие трудности в процессе достижения поставленных целей. под влиянием требований родителей и педагогов. Дошкольный возраст чрезвычайно важен для осуществления целенаправленной работы по развитию волевого поведения и у детей с нарушениями зрения, так как именно в этом возрасте закладываются основные черты личности и характера, формы поведения в различных жизненных ситуациях, способность соотносить собственные желания с потребностями других людей, а это значимые факторы на пути коррекции дефектов в целом.

С.Е. Кулачковская исследуя произвольное поведение дошкольников отмечает, что в дошкольном возрасте произвольность заключается, прежде всего, в способности справляться со своими чувствами и побуждениями, его реализация необходима для проявления способности контролировать эмоции и действия. Для того чтобы ребенок мог его контролировать свое поведение, он должен быть в состоянии остановить импульсивный ответ на какой-либо стимул без этого невозможно выполнить указания учителя, спланировать свою деятельность, сосредоточиться на чем-то и выполнить работу, которую он начал выполнять [4].

Е.О. Смирнова считает, что сознательное управление поведением только начинает складываться в дошкольном возрасте, волевые действия взаимодействуют с непреднамеренными актами и импульсивными поведением на протяжении всего дошкольного возраста и трансформируются в процессе взросления. Уже в старшем дошкольном возрасте дети способны относительно длительно удерживать свое эмоциональное поведение, активно развивается способность контролировать произвольные действия, но степень добровольного поведения все еще ограничена. Развитие воли тесно связано с изменениями в сфере мотивации, происходящими в период дошкольного детства, когда начинается процесс формирования подчиненности в мотивах произвольного поведения, что способствует появлению определенной направленности в управлении основными мотивами, приводящим к тому, что ребенок сознательно пытается достичь цели, стараясь не поддаваться различным отвлекающим факторам, менее значимым мотивам [6].

Воля характеризуется целенаправленностью личности в саморегуляции своего поведения, в способности преодолевать затруднения на пути достижения желаемого результата. Это означает, что детям с нарушениями зрительного анализатора просто необходимо максимально развивать волевую сферу, так как им приходится преодолевать огромные трудности в процессе обучения и приобретения знаний и умений в том же объеме и качестве, нежели у нормально развивающихся сверстников [2].

Е.В. Евмененко, А.В. Трушелева указывают на значимость развития волевых качеств у детей с нарушениями зрения при формировании целенаправленной личности, при этом склонны рассматривать проблему с разных точек зрения отмечая, что с одной стороны зрительные нарушения способствуют формированию устойчивого волевого поведения, с другой -дефект накладывает негативный отпечаток на проявление волевых качеств и способностей управлять своим поведением. Наиболее существенными признаками нарушения волевого поведения у детей с нарушениями зрения считают авторы является эмоционально-волевая незрелость, выражающаяся в несамостоятельности, повышенной внушаемости, стремлении к получению удовольствия от игровой деятельности, беспечности, незрелости чувства долга, ответственности, неумение подчинять свое поведение общепринятым требованиям, неспособность сдерживать проявления чувств и волевого напряжения. Формирование волевых характеристик слепых и слабовидящих детей начинается с раннего возраста, под влиянием взрослого, считают авторы, которые только изучали формирование структурных компонентов воли, таких как мотивация, произвольность работы с представлениями, развитие самоконтроля [3].

М.В. Венедиктова и Л.Н. Галкина подчеркивают, что волевая сфера для ребенка с нарушенным зрением является краеугольным камнем успешности, социализации и интеграции в общество. На шестом году жизни происходит интенсивное становление волевого поведения, появляется способность вербализовать собственные чувства и чувства окружающих людей, формируются умения подчиняться требованиям и правилам. Старший дошкольный возраст предполагает наличие у ребенка основы развития волевой регуляции, проявляющегося в умении самостоятельно приобретать знания, контролировать свои действия и поступки, находить способы решения в трудных ситуациях, управлять своим поведением [1].

Волевые качества ребенка с нарушением зрения, по мнению Л.А. Дружининой, Л.И. Плаксиной развивается в процессе деятельности, которая характерна для каждого возраста и соответствует потенциальным индивидуальным способностям ребенка. Сформированные поведенческие мотивы, достаточные для его возраста и уровня развития, будут стимулировать его активность [5].

Для определения уровня развития волевой сферы старших дошкольников с нарушением зрения нами была разработана диагностическая программа, реализуемая в дошкольном отделении ЦО №29 г. Тулы, в которую вошли следующие методики: «Не подглядывай» (И.В. Дубровина), «Закрась фигуры» (Е.А. Ключникова), «Картинки и кружки» (Ш.Н. Чхатишвили), «Черточки» (Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной), «Дождись своей очереди» (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко). По итогам поведенческой диагностики полученные данные эмпирического исследования позволили выявить уровень развития волевого поведения обследуемых детей, которое характеризуется в основном средним (40%) и низким (60%) уровнем развития. В процессе диагностирования было отмечено, что при проведении всех методик дети показывали схожий результат успешности выполнения заданий при этом центральная роль в овладении ребенком волевым поведением принадлежит взрослому, который не просто объясняет, что и когда нужно делать, т. е. доносит до ребенка правило действия, но и делает правило привлекательным, значимым. Не высокие результаты диагностики волевого поведения на наш взгляд были получены ввиду того, что старший дошкольный возраст характеризуется лишь этапом становления волевого поведения согласно научным данным, а дети принимавшие участие в исследовании к тому же имеют отягощающий фактор в виде дефекта зрения, что необходимо учитывать в дальнейшей работе.

Нашу коррекционно-развивающую работу мы построили в несколько этапов: Подготовительный этап, предполагал научить выполнять игровые действия по инструкции с соблюдением правил игры, понимать и принимать инструкцию к заданию; формировать умение действовать по правилам; закреплять навыки выполнения игровых действий по инструкции. Основной этап предполагал развитие основных характеристик волевого поведения, таких как: сила воли, активность, постоянство, решительность, произвольность, упорство, целеустремленность, умение преодолевать препятствия на пути достижения цели, осознавать свои действия и поступки. Сложность реализации может состоять в том, что детям приходится прибегать к обдумыванию игровых действий в мысленном плане, что как раз и активизирует волевые процессы. Заключительный этап рассчитан на осуществление уже самостоятельного контроля за действиями и поведением, развитием сознательной саморегуляции волевого поведения; формирование произвольности действий и включал в себя игры, направленные на их развитие.

Список литературы

1. Венедиктова М.В. Методическое пособие по обучению и воспитанию детей с нарушением зрения дошкольного возраста / М.В. Венедиктова, Л.Н. Галкина. – Н. Новгород: Перспектива, 2004. – 387 с.
2. Каракулова Е.В. Результаты диагностики и пути формирования эмоционально-волевых процессов в структуре преодоления системного недоразвития речи у старших дошкольников с нарушением зрения / Е.В. Каракулова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №12. – С. 296–305. – EDN NYDTEL

3. Евмененко Е.В. Психология лиц с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие / Е.В. Евмененко, А.В. Трущелева. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 220 с. EDN ARXYFG
4. Кулачковская С.Е. Развитие волевых действий у детей дошкольного возраста / С.Е. Кулачковская. – Киев, 2013. – 18 с.
5. Пласина Л.И. Инклюзивное обучение детей с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения / Л.И. Пласина, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – М.: ИНФРА-М, 2022, 192с.
6. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е.О. Смирнова. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 256 с.

Носкова Ольга Владимировна
магистрант

Научный руководитель
Самохвалова Ирина Юрьевна
канд. психол. наук, доцент

Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
г. Арзамас, Нижегородская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** в статье рассмотрена актуальность вопроса развития эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития. Выделена ее характеристика и предложены конкретные психолого-педагогические условия, необходимые для организации коррекционной работы в этом направлении.*

***Ключевые слова:** дошкольники, задержка психического развития, направления коррекционной работы.*

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, а также обеспечение их эмоционального благополучия относятся к приоритетным задачам дошкольного образования. Эмоциональное развитие занимает центральное место в жизни ребенка дошкольного возраста, поскольку именно через эмоции формируется его отношение к окружающему миру, к себе и к другим людям. В этот период чувственная сфера оказывает значительное влияние на все стороны деятельности и поведения, определяя успешность социализации, познавательной активности и формирования первичных форм саморегуляции. Осознание и выражение собственных эмоций, развитие эмпатии и эмоциональной отзывчивости становятся ключевыми условиями становления личности и последующего успешного усвоения образовательных программ.

Особую значимость проблема развития эмоциональной сферы приобретает в контексте работы с детьми с задержкой психического развития (ЗПР). Это обусловлено рядом факторов: во-первых, эмоционально-волевая сфера у данной категории детей характеризуется незрелостью и нестабильностью, что затрудняет установление устойчивых социальных контактов; во-вторых, снижение уровня произвольной регуляции и дефицит положительного эмоционального фона оказывают негативное влияние на познавательную мотивацию; в-третьих, трудности в осознании и адекватном выражении эмоций осложняют процесс интеграции ребенка в образовательную и социальную среду. Именно поэтому, развитие эмоциональной сферы у дошкольников с ЗПР представляет собой актуальную проблему и рассматривается нами как неотъемлемое условие успешной коррекционно-развивающей работы.

Согласно данным, представленным на сайте ФГОС.РФ, в 2024 году в системе дошкольного образования Российской Федерации насчитывается более 160 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья, из которых значительную долю составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). По оценкам специалистов, дети с ЗПР составляют около 40–45% от общего числа воспитанников с ОВЗ в дошкольных учреждениях. Это подтверждает высокую распространённость данной категории и подчёркивает необходимость разработки и реализации эффективных программ коррекционно-развивающего сопровождения, в том числе в сфере эмоционального развития.

Дошкольное детство – это уникальный период, когда каждая деятельность окрашена эмоциями. По мере взросления ребенка его эмоциональный мир становится все более богатым и разнообразным. Он проходит путь от базовых эмоций, таких как удовольствие, страх и радость к более сложным чувствам: удивлению, восторгу, ревности и грусти, а также к тревоге. Тем не менее, у детей с задержкой психического развития эмоциональное развитие протекает иначе. По мнению ряда исследователей (Л.В. Выготский, А.В. Запорожец, М.С. Певзнер и др.) у дошкольников этой нозологической группы часто возникают серьезные трудности в эмоциональной сфере, которые проявляются как на уровне отдельных эмоций, так и в более широких аспектах, касающихся их взаимодействия с окружающими. Несформированность эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития проявляется в нарушениях эмоциональных контактов и неспособности управлять своими эмоциями или адекватно их выражать. Они сталкиваются с дезадаптацией и не умеют устанавливать и поддерживать

конструктивный уровень общения. Эти дети могут испытывать трудности в понимании и адекватной оценке состояния и чувств собеседника, а также в различении и определении эмоций и эмоциональных состояний других детей. Кроме того, у них возникают сложности в понимании различных ситуаций и межличностных отношений, наблюдается сниженный уровень развития эмоций и чувств, что в итоге приводит к уменьшению социального интеллекта.

Как подчеркивает В. И. Лубовский, эмоциональная сфера детей ЗПР отличается незрелыми реакциями и неспособностью к длительному эмоциональному переживанию. Такие дети склонны к резким аффективным реакциям, что, по его мнению, может быть связано с трудностями в понимании своих эмоций и эмоций окружающих. Поскольку эмоциональная регуляция тесно связана с когнитивными процессами, недостаточно развиты познавательные функции у детей с ЗПР также негативно влияют на их способность к эмоциональному самоконтролю [3, с. 464].

О. А. Лашманова отмечает, что у старших дошкольников с ЗПР часто проявляются признаки низкой социальной адаптации, которые выражаются в повышенной тревожности, страхах, агрессии и импульсивности. Такие дети могут испытывать трудности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми из-за непредсказуемого и противоречивого поведения. В некоторых случаях у них наблюдаются черты враждебности и раздражительности, которые могут стать серьезным препятствием для будущей социализации [2, с. 83–87].

Несмотря на то что в трудах российских дефектологов и психологов изучены многие аспекты эмоционального развития детей с ЗПР, педагоги нередко сталкиваются с нехваткой методических материалов для проведения эффективной коррекционной работы. Дело в том, что успешная коррекция эмоциональной сферы требует индивидуального подхода, основанного на учете уникальных потребностей и возможностей каждого ребенка.

Одной из ключевых задач в коррекционной работе является создание условий, способствующих обучению ребенка распознавать и контролировать свои эмоции. Для этого важно применять специальные методики и приемы, направленные на развитие эмоциональной сферы, а также формировать поддерживающую среду, где ребенок будет чувствовать себя в безопасности.

Для успешного развития эмоциональной сферы у старших дошкольников с ЗПР необходимо создать специальные условия. Важными аспектами в которых являются.

1. Создание специализированной коррекционной среды: пространство в детском саду должно учитывать, как образовательные, так и эмоциональные потребности детей с ЗПР. Игровая и учебная среда должна быть безопасной и эстетически привлекательной, таким образом, стимулируя активное участие детей в познавательной деятельности. Это позволит детям более свободно выражать свои эмоции и учиться их контролировать.

2. Использование специальных коррекционных материалов: важны пособия и игрушки, ориентированные на развитие эмоциональной сферы. Они должны отвечать не только требованиям безопасности, но и иметь четкую коррекционно-развивающую направленность. Игры, нацеленные на развитие эмоционального интеллекта, помогут лучше понимать свои и чужие эмоции.

3. Привлечение квалифицированных специалистов: важной частью коррекционной работы является участие педагогов и психологов, обладающих необходимыми знаниями и опытом работы с детьми ОВЗ. Они должны не только владеть методиками коррекции эмоциональной сферы, но и уметь строить доверительные отношения с детьми, что крайне важно для успешного обучения.

4. Регулярная диагностика: необходимо регулярно проводить диагностику эмоциональной сферы детей с ЗПР, чтобы отслеживать их развитие и корректировать образовательные программы.

5. Разработка коррекционных программ: в рамках образовательной программы детей с ЗПР необходимо создать коррекционные программы, которые будут учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и включать различные формы: игровые занятия, тренинги по развитию эмоциональной регуляции, упражнения для формирования эмпатии и так далее [1, с. 111].

Таким образом, поддержка и развитие эмоциональной сферы детей с ЗПР не только способствует улучшению их эмоционального состояния, но и формирует основу успешной социализации и интеграции в общество. Это, в свою очередь, требует от педагогов, психологов и родителей совместной работы, направленной на создание благоприятных условий для полноценного развития каждого ребенка. Важно помнить, что успех и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья во многом зависит от того, насколько эффективно будет организована коррекционная работа и поддержка их эмоционального развития.

Список литературы

1. Воробинская Т.В. Методика психолого-педагогического обследования дошкольников с задержкой психического развития: учебно-методическое пособие / Т.В. Воробинская, З.В. Ломакина, Т.И. Бубнова [и др.]; под науч. ред. Н.В. Новоторцевой. – Ярославль: ЯГПУ, 2008. – 111 с.
2. Лашманова О.А. Изучение эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / О.А. Лашманова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – №13. – С. 83–87. EDN RUSISD
3. Лубовский В.И. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 464 с. EDN QXKTYH

Овинов Леонид Дмитриевич
студент

Научный руководитель
Степанова Наталья Анатольевна
канд. психол. наук, декан

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ МОТОРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация: в статье рассматривается проблема нарушений моторного развития детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей двигательной активности детей данной категории, определены направления коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: младший школьный возраст, интеллектуальная недостаточность, моторное развитие, моторика.

К младшему школьному возрасту развитие моторной сферы детей становится всё более важным аспектом, который оказывает большое влияние на процесс обучения. При низкой скорости реакции, недостаточности координации движений сильно снижаются результаты усвоения знаний.

Т.А. Власова и М.С. Певзнер определяют моторику как совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку [3]. Ученые выделяют:

1) общую/крупную моторику, которая представляет собой двигательную деятельность, осуществляемую за счет работы крупных мышц тела [6]. Она включает в себя такие действия, как бег, прыжки, ходьба, наклоны и подобное. Также она является основой для более сложных и аккуратных движений мелкой моторики;

2) мелкую моторику – скоординированные движения, осуществляющие мелкие точные движения за счет кистей и пальцев рук. Она отвечает за манипулирование мелкими предметами, письмо, рисование. Также развитие мелкой моторики тесно связано с развитием речи и мышления. Так И.П. Павлов делал вывод, что развитие функций обеих рук имеет большое значение в интеллектуальном развитии и развитии «центров» речи в обоих полушариях [5];

3) мимическую моторику, которая представляет собой скоординированные движения мышц лица и обеспечивает правильное выражение эмоциональных состояний и невербальных сигналов. Также выделяется артикуляционная моторика, представляющая собой скоординированные движения органов речевого аппарата [2]. В.А. Киселева и А.В. Семенович, выделяя мимическую моторику, предполагают, что артикуляционная и мимическая моторика являются составляющими речевой моторики [8].

У младших школьников с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются значительные проблемы в моторике, включая нарушение осанки, шаркающую походку, плохую координацию движений рук и ног, затруднения в удержании равновесия и беговые движения. Это отражается на речи и общей физической активности ребенка. Для них характерны недостатки: низкая физическая активность; задержка физического развития; плохая координация, скорость реакции, точность движений и пространственная ориентация; низкий уровень силы, скорости, выносливости и гибкости; нарушение локомоторной деятельности (ходьба, бег, лазание, прыжки, метание) [4].

Для данной категории детей характерно: ограниченность и неуклюжесть общих моторных реакций; недоразвитие мелкой моторики и зрительно-моторной координации; невыраженные мимические движения [5].

Таким образом, целью данного исследования является выявление особенностей моторного развития младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, разработка и реализация коррекционно-развивающей программы.

В исследовании приняли участие школьники в возрасте 7–8 лет с интеллектуальной недостаточностью.

Для диагностики состояния моторной сферы нами выделены следующие параметры исследования: общая/крупная моторика; мелкая моторика; мимическая моторика. В диагностическую программу вошли следующие методики: «Мотометрическая шкала Озерского-Гельнитца», Диагностические методики Г.А. Волковой и Н.В. Нищевой, Методика «Изобрази» О.Е. Шаповалова.

Результаты эмпирического исследования показали, что у обследуемых снижен уровень по всем трем показателям: так у 60% уровень развития крупной моторики является низким, а у 40% средним, при этом наблюдается общая неловкость в движениях, проблемы с координацией и равновесием, снижение тонуса мышц, трудности в прыжках и во взаимодействии с крупными предметами, замедленность

реакции и движений. При исследовании мелкой моторики у 60% обследуемых уровень развития также является низким, а у 40% средним. При этом особенно страдают навыки владения карандашом, графические навыки и навык манипуляции с мелкими предметами. В результате исследования мимики отмечается, что уровень развития мимических реакций у 50% обследуемых является низким, а у 50% средним. Мимика зачастую является плохо дифференцированной, иногда гиперболизированной.

При этом в исследовании наблюдается зависимость уровня развития моторики и степени интеллектуальной недостаточности, так дети с легкой степенью зачастую показывали более хорошие результаты с менее выраженными особенностями, чем дети с умеренной степенью.

Таким образом целью коррекционно-развивающей программы является коррекция особенностей моторного развития у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В соответствии с целью коррекционно-развивающей программы выделяются следующие задачи: развитие физических способностей ребенка, улучшение координации движений; развитие навыков преодоления препятствий; развитие мелкой моторики; развитие координации движений пальцев рук; развитие графических навыков; коррекция мимических реакций детей, развитие их способности распознавать и адекватно выражать различные эмоциональные состояния.

В соответствии с задачами коррекционно-развивающая программа включает в себя три основных раздела. 1. Раздел на развитие крупной моторики, включающий в себя занятия в сенсорно-динамическом комплексе «Дом совы». 2. Раздел на развитие мелкой моторики, включающий в себя занятия на развитие графических навыков, манипуляций с мелкими предметами, применение пальчиковые гимнастики и массажа ладоней. 3. Раздел на развитие мимических реакций, включающий в себя занятия на осознанное управление мышцами лица и распознавание эмоций.

В разработку коррекционно-развивающей программы легли работы в области физиологии активности Н.А. Бернштейна, функциональной структуры интеллекта Б.М. Величковского, подхода к исследованию сознания В.М. Аллахвердова, учение о высших психологических функциях Л.С. Выготского и А.Р. Лурия, коррекционные методики Г.М. Дульнева, работы И.А. Смирновой, работа А.Г. Савушкиной «Развитие мелкой моторики (пальчиковая гимнастика)». Для коррекции мимики были выбраны коррекционные занятия Катаевой А.А. и Стребелевой Е.А. [1; 7].

Таким образом, результаты исследования подтверждают важность целенаправленной коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, имеющими интеллектуальную недостаточность. Разработка и внедрение специализированных программ будет способствовать улучшению их физического и психического здоровья, а также поможет детям лучше адаптироваться к учебной деятельности и социальной среде.

Список литературы

1. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / В.М. Аллахвердов. – СПб., 2003. – EDN QWETQR
2. Борозинец Н.М. Логопедические технологии: учеб.-метод. пособие / Н.М. Борозинец, Т. С. Шеховцова. – Ставрополь, 2008.
3. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973.
4. Голова Е.В. Воспитание ритмопластики у детей младшего школьного возраста средствами гимнастики: специальность 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры»: автореф. ... канд. пед. наук / Е.В. Голова; Московский городской педагогический университет. – М., 2007. – 25 с. EDN NIUYEZ
5. Дудьев В.П. Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / В.П. Дудьев. – Барнаул: АлтГПУ, 2020.
6. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью / Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. Гос. ун-т, 2007. – 121 с.
7. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 1991.
8. Савушкина А.Г. Развитие мелкой моторики (пальчиковая гимнастика). Старшая группа / А.Г. Савушкина. – Волгоград: Корифей, 2009.
9. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М., 2003.

Панчева Анастасия Игоревна
студентка

Научный руководитель
Степанова Наталия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С РАС, ИМЕЮЩИХ СЕНСОРНЫЕ НАРУШЕНИЯ

Аннотация: в статье представлены результаты диагностического обследования детей школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Выделены проблемы в их сенсорном развитии, предложены направления коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, сенсорные нарушения, школьники, расстройства аутистического спектра, сенсорное развитие.

Под термином «психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса» принято понимать целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов данного процесса [2].

Психологическое сопровождение может быть реализовано в следующих видах работ специалиста соответствующего профиля.

1. Профилактические формы работы, выполняющие просветительские функции.
2. Диагностика, которая может иметь как индивидуальный, так и групповой формат.
3. Консультирование всех участников образовательного процесса и развивающая работа с учащимися по диагностируемым направлениям.
4. Коррекционная работа ведется в случае необходимости с привлечением специалистов соответствующих профильных учреждений (институтов, центров психологической поддержки, диспансеров, клиник) [1].

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья призвано обеспечить их всестороннее развитие и успешную адаптацию в обществе. Особенно актуален вопрос сопровождения по отношению к детям с РАС, так как аутизм относится к pervasive нарушениям, т. е. затрагивает все области развития ребёнка, а нарушение социализации является одним из основных признаков расстройства.

Под расстройством аутистического спектра (РАС) мы подразумеваем группу комплексных дезинтегрированных нарушений психического развития, характеризующихся отсутствием способности к социальному взаимодействию, коммуникации, стереотипностью поведения, приводящим к социальной дезадаптации (МКБ-10) [3]. Многие исследователи в области психологии и педагогики подчёркивают важность развития сенсорных ощущений у детей с расстройствами аутистического спектра. Абсолютно всем детям нужны сенсорный опыт, адекватная способности обрабатывать и интегрировать различные виды сенсорной информации, формирование адаптивных ответов. Однако дети с РАС нуждаются в целенаправленном развитии и обработке сенсорных сигналов, терапия должна быть специфичной для каждого вида нарушений [4]. Это связано с тем, что в случае сенсорной перегрузки ребёнок не справляется с потоком ощущений, может потерять способность к ориентировке в пространстве, самоконтролю и речи.

В связи с вышеперечисленным, нами было проведено исследование, целью которого стало выявление нарушений процесса сенсорной интеграции у детей школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Исследование проводилось на базе ГОУ ТО «Тульский областной центр образования» отделение №2 города Тулы. В исследовании принимали участие дети с РАС младшего и среднего школьного возраста (8, 9, 12 и 14 лет).

В школьном возрасте происходит дальнейшее развитие всех органов чувств, расширяется сенсорный опыт ребенка. Дети должны уметь различать основные геометрические формы, измерять и сравнивать длину, ширину и высоту, различать цвета и оттенки, определять пространственное расположение предметов относительно себя и друг друга, ориентироваться на листе бумаги, а также знать дни недели и части суток.

Подобранная диагностическая программа включала в себя следующие методики: «Сложи разрезную картинку» (Е.А. Стребелева); «Зашумленные изображения» (А.Р. Лурия); «Диагностика пространственных представлений ребенка» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго); «Коробка форм» (Л.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард); «Дорожки» (Л.А. Венгер).

Развитие целостного восприятия предметного изображения на картинке показало следующие результаты: низкий уровень выявлен у 20% учащихся, средний уровень отмечается у 30%, высокий уровень также у 30%. Задание поняли и приняли все обследуемые, но некоторые из них справились только с самыми лёгкими картинками из двух-трёх частей. От дальнейшей диагностики отказывались. Первые, лёгкие картинки собирали без помощи, а после того, как столкнулись с трудностями (картинки из 4 частей, разрезанные по диагонали), некоторые дети начали отказываться от задания («Нет»).

Развитие способности к отбору значимых зрительных стимулов и игнорирования второстепенных выявило низкий уровень у 20% учащихся, средний уровень отмечается у 50%, высокий уровень у 30%. Дети с низким уровнем развития показателя не хотели заниматься, отвлекались, вставали во время диагностики. Так как обследуемые неговорящие, требовался наводящий вопрос («Покажи, где...?»), обведение контура изображения, выражение одобрения («Молодец», «Продолжай»). Во время диагностики обследуемым детям потребовалась и другая дополнительная помощь: переспрашивание, просьба повторить слово; давать совет действовать («Можно перевернуть карточку»).

Развитие зрительно-пространственных представлений на плоскостном изображении выявил низкий уровень у 60% учащихся, средний уровень отмечается у 40%, высокий уровень не наблюдается. В большинстве случаев обследуемые не смогли ответить на вопросы, направленные на понимание и употребление предлогов. Смогли только идентифицировать сами фигуры: квадрат и круг (задавался вопрос «Вот крест, где круг?»). Требовалась помощь: переспрашивание, наводящий вопрос («Покажи, где...?»), обведение фигуры, выражение одобрения. При дополнительном выполнении заданий «положи ручку на вазу», «положи ручку за вазу» также дети поняли не все предлоги (клали ручку только в вазу, игнорируя инструкцию; путали правую и левую сторону, путали предлоги «за вазу» и «под вазу» и т. д.).

Развитие зрительно-пространственных представлений показало следующие значения: низкий уровень выявлен у 10% учащихся, средний уровень отмечается у 50%, высокий уровень у 40%. Большая часть обследуемых часть фигур вставляли в коробке, зрительно соотнося их с прорезями, а часть фигур – примеривали, прикладывали фигуры-вкладыши к подходящим прорезям. Простые фигуры-вкладыши (с основанием круг, квадрат) зрительно соотносят с прорезями, а сложные (с основанием треугольник, многогранник, звезда) примеривают к разным, в том числе и не соответствующим нужным прорезям.

Развитие зрительно-моторной координации показало следующие результаты: низкий уровень выявлен у 20% учащихся, средний уровень отмечается у 40%, высокий уровень у 40%. Двое обследуемых не сразу поняли инструкцию. Имеют трудности в принятии помощи. Линии хаотичные, отрывистые, нажим карандаша слабый. Остальные обследуемые выполнили задание успешно, практически не наблюдалось выходов за «дорожки».

Таким образом, по результатам эмпирического исследования можно констатировать, что школьники с расстройствами аутистического спектра демонстрируют нарушения в сенсорном развитии, проявляющиеся в области зрительно-пространственных представлений (низкий уровень у 60% обследуемых), отборе значимых стимулов и игнорировании второстепенных (низкий уровень у 20%), зрительно-моторной координации (низкий уровень у 20%), целостности восприятия (низкий уровень у 10%), зрительно-пространственного восприятия (низкий уровень у 10%).

В связи с этим, рекомендуется проводить коррекционно-развивающую работу именно в этом направлении. Развитие пространственного восприятия стоит проводить комплексно, включая в данную работу педагога-психолога, родителей и педагогов.

Список литературы

1. Бердникова А.Г. Психолого-педагогическое сопровождение как составляющая образовательного процесса / А.Г. Бердникова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 240–242. EDN RNHRQT
2. Кодермятов Р.Э., Тумакова Н.А., Сенцов А.Э., Павловская Е.В. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса // Молодой ученый. – 2015. – №11 (91). – С. 1738–1740. EDN TWRJ CZ
3. Нейсон Б. О ключевых проблемах аутизма. Сенсорные аспекты аутизма / Б. Нейсон // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. №3. – С. 42–48. DOI 10.17759/autdd.2016140304. EDN XYFTDF
4. Пинигина А.К. Развитие сенсорных способностей детей младшего школьного возраста посредством нетрадиционных техник рисования / А.К. Пинигина // Актуальные исследования. – 2024. – №15 (197). Ч. 3. – С. 28–30. EDN FTUHBQ

Петрунина Алина Кирилловна
магистрант

Тишина Людмила Александровна
канд. пед. наук, профессор, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
г. Москва

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассмотрены возможности применения приёмов наглядного моделирования в процессе коррекционной работы по развитию речи у дошкольников, уделено внимание наглядным моделям с учетом комплексного подхода в коррекции нарушений развития. Приведены некоторые упражнения, разработанные для дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: наглядное моделирование, модель, общее недоразвитие речи, связная речь.

Общее недоразвитие речи (ОНР) при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте характеризуется нарушением всех компонентов речевой системы, относящихся к смысловой и произносительной стороне речи (фонетической, фонематической, лексико-грамматической). Чаще всего в активной речи дошкольники с ОНР используют простые предложения, отмечаются трудности, а иногда и полное неумение распространять предложения, и как следствие, строить сложные предложения [7]. Нарушения речевого развития ребенка оказывают комплексное негативное влияние на формирование его интеллектуальных, сенсорных и личностных качеств. Для детей с ОНР характерны неустойчивость, сложности концентрации и переключения внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, преобладание наглядно-образной памяти, отставание в развитии словесно-логического мышления, а также трудности в установлении логических связей и обобщений [9].

Коррекционно-развивающая работа, основанная на наглядном моделировании, развивает и речь, и интеллектуальные способности детей с первичными речевыми дефектами. Ребенок, владеющий внешними формами замещения и наглядного моделирования, может применять заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, и даже заранее видеть возможные результаты собственных действий, а это и является показателем высокого уровня развития не только связной речи, но и умственных способностей.

Наглядное моделирование предполагает построение и использование различных схем, символов, предметных моделей, который замещают реальный объект и помогают ребенку более доступно его исследовать и понять. Наглядные модели выступают в качестве средств, с помощью которых осуществляется моделирование [5].

Е.Ю. Бухтарева отмечает: «наглядные модели – это способ задействовать почти все виды памяти ребёнка дошкольного возраста (зрительная, двигательная, ассоциативная) для решения умственных задач, так как дошкольник, в отличие от школьника, не способен сделать заметки, записать что-то. Наглядные модели доступны для понимания детям дошкольного возраста» [4, с. 4].

Наглядные модели и схемы повышают интерес детей, делают занятия увлекательными [6]. Работа с наглядными опорами способствует легкому и прочному запоминанию предъявляемого речевого или иного материала, также использование моделей учит ребенка выделять основные, существенные признаки объектов и явлений, анализировать их, производить обобщения [4].

Применение средств наглядного моделирования в коррекционном процессе соответствует одному из основных принципов коррекционной педагогики – принципу обходного пути [3].

Таким образом, включение в работу по развитию связной речи метода наглядного моделирования повышает интерес и мотивацию детей к деятельности, способствует лучшему пониманию и запоминанию структуры связного высказывания, развивает наглядно-образное и логическое мышление, а также обеспечивает постепенный переход от наглядно-действенных форм мышления к словесно-логическим [8].

Нами было организовано и проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей развития связной диалогической речи дошкольников. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи. Дети, составляющие экспериментальную и контрольную группы исследования, обучались по адаптированной образовательной программе для дошкольников с ТНР, что подтверждено заключениями ЦПМПК г. Москвы.

Результаты исследования показали, что из 100% старших дошкольников с ОНР экспериментальной группы высокий уровень сформированности связной диалогической речи не продемонстрировал никто; у 30% – средний уровень; а у 70% – низкий уровень. И также 100% детей контрольной группы имеют низкий уровень сформированности связной диалогической речи.

Анализируя диагностические результаты констатирующего этапа исследования, мы пришли к выводу о том, что уровень развития связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста достаточно низкий. Дети, имеющие III уровень речевого развития, испытывают сложности с формулированием ответов – реплик-реакций, и вопросов, а также при обмене репликами со взрослым в процессе общения. Дошкольникам с общим недоразвитием речи трудно инициировать и поддерживать диалог, они пассивны, не удерживают заданную тему беседы и часто отвлекаются.

Выявленные особенности развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи свидетельствуют о серьезных нарушениях коммуникативной функции языка. Комплексная систематическая работа по развитию связной речи является крайне важной и необходимой задачей в работе с детьми данной категории.

Опираясь на полученные результаты констатирующего эксперимента, нами была разработана программа коррекционно-развивающей работы. Ключевым компонентом программы выступают задания и упражнения с использованием средств наглядного моделирования.

Приведём некоторые примеры заданий и упражнений по развитию связной речи.

1. Упражнение «Тайное письмо».

Детям предлагается попробовать составить простые предложения с опорой на изученные наглядные модели (рис. 1). Например, мама разговаривает с папой, папа думает о лете, яблоко круглое и красного цвета, морковь треугольная и оранжевого цвета и т. д.

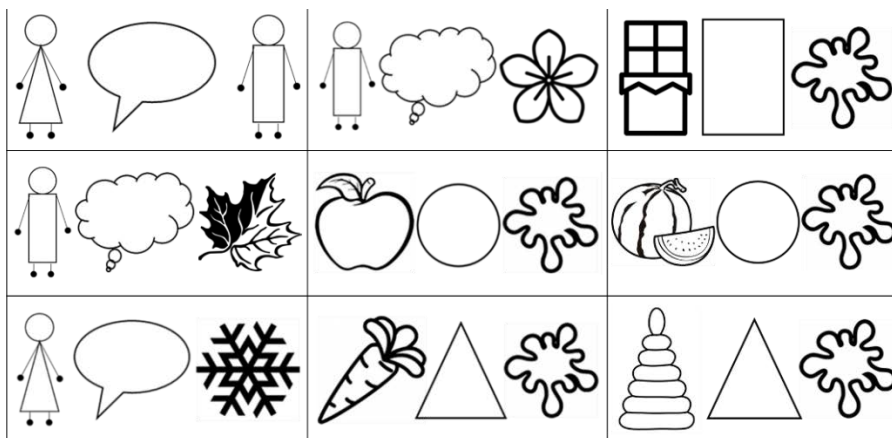


Рис. 1. Схемы-модели для составления предложений

2. Дидактическая игра «Найди и расскажи отличия».

Детям предлагается рассмотреть изображения (рис. 2) и назвать отличия, которые они заметили между этими изображениями. Педагог задает наводящие вопросы, а также предоставляет образец ответа, демонстрируя, как можно сформулировать высказывание о замеченных отличиях. Например, один стакан пустой, а другой полный. Или же в одном стакане налита белая жидкость, например, молоко, а в другом стакане темная жидкость, например, кофе и т. д.

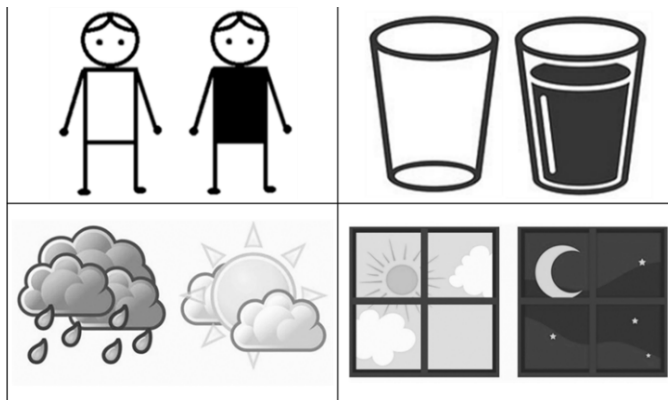


Рис. 2. Схематические изображения на сравнение

После детям предлагается составить предложения с этими схематичными изображениями, описывая их отличия. Например, мальчик в белой футболке любит пить молоко, мальчик в синей футболке любит чай, сегодня ночью шел сильный дождь, вчера утром было облачно и т. д.

3. Упражнение «Мой дом».

Детям предлагается нарисовать любой дом на листе бумаги. После этого каждый ребенок составляет рассказ про свой нарисованный дом, используя в качестве опоры схему-модель (рис. 3).

	Какого размера дом: большой, маленький?
	Какого цвета дом?
	Кто живет в доме?
	Живут ли животные в доме? Если да, то какие?
	Где находится дом?
	Что однажды случилось с этим домом?

Рис. 3. Схема-модель для упражнения «Мой дом»

4. Упражнение «Расположи по порядку».

Детям прочитывается сказка «Колобок» или «Теремок», далее раздаются сюжетные картинки, и предлагается расположить их в правильной последовательности действий в сказке. Затем дети самостоятельно пересказывают сказку, опираясь на последовательные изображения.

5. Упражнение «Где какой персонаж?».

После прочтения и пересказа сказки детям предлагается изучить разноцветные геометрические фигуры (рис. 4, рис. 5), обсудить их связь с персонажами сказки и расположить в правильной последовательности.

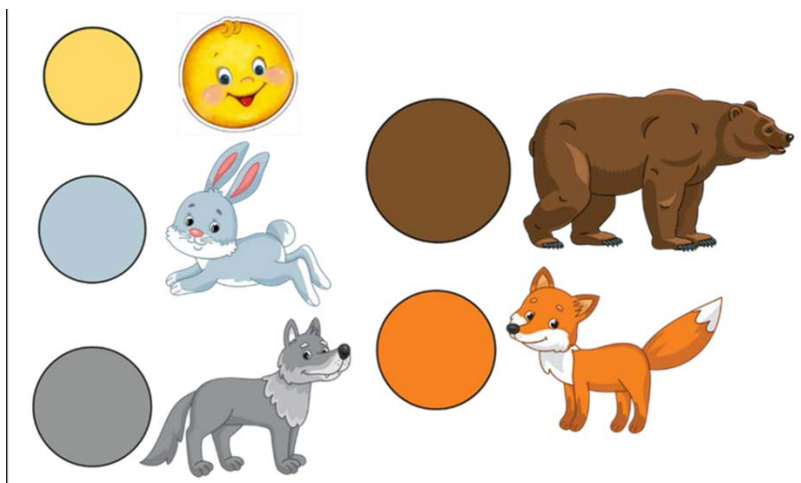


Рис. 4. Заместители – геометрические фигуры по сказке «Колобок»

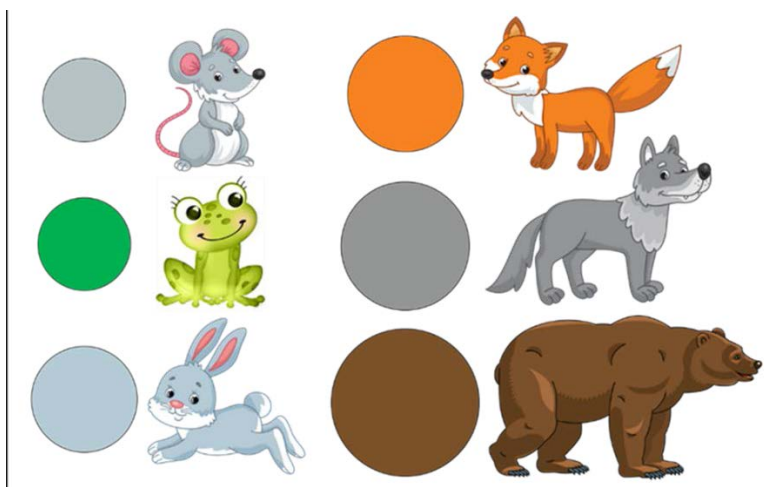


Рис. 5. Заместители – геометрические фигуры по сказке «Теремок»

6. Дидактическая игра «Рисуем сказку».

Детям предлагается вспомнить сказку «Колобок» или «Теремок», далее вместе с педагогом последовательно нарисовать схематические изображения, соответствующие этапам сказки.

7. Упражнение «Наши урожай» (универсальное упражнение, схемы-модели можно адаптировать под различные лексические темы, например, «Фрукты», «Овощи», «Ягоды» и т. д.).

Детям предлагается выбрать из корзины игрушку любого фрукта или овоща. После этого каждый ребенок составляет повествовательный рассказ про выбранный им фрукт или овощ. При составлении рассказа дети опираются на предложенную схему-модель (рис. 6) из альбома Н.Е. Арбековой [1], в качестве наглядной опоры.

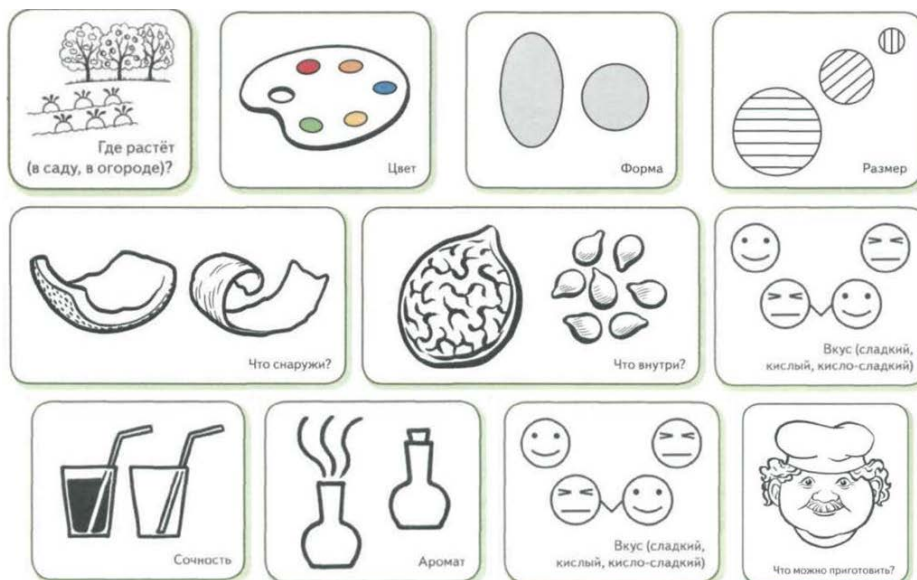


Рис. 6. Схема-модель для составления связного рассказа по лексической теме «Фрукты»

Примерный рассказ: это апельсин. Апельсины растут на деревьях в саду. Апельсин оранжевый, круглый, среднего размера. Снаружи апельсин покрыт кожурой, а внутри у него маленькие белые косточки. Апельсин сладкий, сочный и ароматный. Из апельсина можно приготовить сок, варенье, начинку для пирога.

8. Упражнение «*Моё любимое животное*» (универсальное упражнение, схемы-модели можно адаптировать под различные лексические темы, например, «Домашние животные», «Дикие животные», «Птицы» и т. д.).

Детям предлагается выбрать карточку с изображением любимого животного. После этого каждый ребенок составляет небольшой связный рассказ про выбранное животное. При рассказе дети опираются на схему-модель (рис. 7) из альбома Н.Е. Арбековой [2], которая служит наглядной опорой для построения их повествовательных высказываний.



Рис. 7. Схема-модель для составления связного рассказа по лексической теме «Домашние животные»

9. Дидактическая игра «*Моя сказка*».

Детям раздаются опорные схемы (рис. 8), педагог обсуждает вместе с детьми содержание наглядной опоры. Затем дети придумывают свою сказку и рисуют к ней модель в соответствии с развитием сказочного сюжета.



Рис. 8. Схема для составления сказки

Использование предложенных заданий и упражнений с применением средств наглядного моделирования демонстрирует высокую результативность в процессе развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Опорные планы-модели помогают ребенку структурировать и выстроить логику своего рассказа, определить последовательность изложения. Визуальная опора в виде схем и картинок делает процесс построения связного высказывания более доступным и понятным для ребенка.

Освоение дошкольниками различных форм наглядного моделирования является основой для их всестороннего развития – познавательного, речевого, творческого. Это делает использование моделей незаменимым инструментом в образовательном процессе.

Список литературы

1. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 6–7 лет с ОНР. Альбом 1. Мир растений / Н.Е. Арбекова. – 3-е изд., испр. – М.: Гном, 2023. – 32 с.
2. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 6–7 лет с ОНР. Альбом 2. Мир животных / Н.Е. Арбекова. – 3-е изд., испр. – М.: Гном, 2023. – 32 с.
3. Баранова Г.А. Подготовка учителя-логопеда в условиях повышения квалификации к применению метода наглядного моделирования в коррекционно- развивающем обучении детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Г.А. Баранова, А.В. Маркова // Символ науки. – 2019. – №9 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3LUANS> (дата обращения: 18.04.2024.).
4. Бухтаярова Е.Ю. Наглядное моделирование как средство обучения старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи составлению творческих рассказов / Е.Ю. Бухтаярова // Развитие образования. – 2020. – №1 (7). – С. 35–40. DOI 10.31483/r-74615. EDN RXVFIK
5. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л.А. Венгер. – М.: Педагогика, 2008. – 224 с.
6. Колпачева Н.Н. Развитие повествовательной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования / Н.Н. Колпачева // Вопросы педагогики. – 2020. – №5. – С. 163 – 166 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42852345> (дата обращения: 25.04.2024). EDN ISPKZB
7. Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р.Е. Левина // Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.
8. Сидорчук Т.А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине: методическое пособие для воспитателей детских садов и родителей / Т.А. Сидорчук, А.Б. Кузнецова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2010. – 40 с.
9. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2012. – 224 с.

Поволяева Наталия Викторовна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С АМБЛИОПИЕЙ И КОСОГЛАЗИЕМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы сенсорного развития нормотипичных дошкольников и особенности сенсорного развития у детей с амблиопией и косоглазием дошкольного возраста. Представлен краткий научный обзор проблемы и результаты входящей диагностики.

Ключевые слова: сенсорное развитие, дошкольный возраст, амблиопия, косоглазие.

Э.Г. Пилюгина пишет, что развитие сенсорной сферы базируется на развитии системы ощущений и разноmodalного восприятия, восприятие ребенка в раннем онтогенезе неустойчиво, нестабильно, переменчиво. Дети выделяют в объектах окружающего мира прежде более привлекаемые свойства, не замечая иногда главного, прежде всего они обращают внимание на те стороны предмета, которые позволяют ему ими действовать (играть, манипулировать), ранний этап развития еще не дает возможности сформировать даже элементарные представления о видах формы, цвета, ребенок еще не способен понять их назначение и разновидности качеств и свойств. Постепенно развиваясь, ребенок начинает получать больше информации, знаний и впечатлений об окружающем пространстве, однако не все оставляют значимый след, долго хранятся в памяти ребенка. Сенсорное развитие в этот период направлено на организацию полноценной работы анализаторной системы и развития чувственного познания, у ребенка начинают появляться элементарные возможности дифференцировать, отличать, указывать яркие цвета, форму, локализовать звук в пространстве, постепенно появляются навыки продуктивной деятельности, он начинает складывать постройки из «кирпичиков», рисовать, что закрепляет представления об элементарных формах, цвете, и закрепляется в речевых эквивалентах, данный этап автор связывает с моментом усвоения первых сенсорных эталонов [5].

Далее к 4–6 годам сенсорное развитие эффективнее проходит в продуктивных видах детской деятельности и, в частности, конструктивной, изобразительной, где реализуется системный процесс по

ознакомлению и закреплению действий с цветом, формой, величиной и их тонкой дифференциацией. Ознакомление с эталонами цвета проходит поэтапно и начинается со знакомства с белым и черным цветом и их словесными эквивалентами, далее осуществляется усвоение знаний о цветовых и световых оттенках, основных цветовых тонов спектра радуги. Знакомство с эталонами формы ведется на основе ознакомления с геометрическими фигурами, при этом это тоже поэтапный процесс и начинается с элементарных плоскостных форм: круг, квадрат, треугольник, объемных шар (мяч), куб (кубик) и т. д. Далее с возрастом набор фигур расширяется. Более сложным процессом А. П. Усова считает формирование у дошкольников величинных эталонов, поскольку чаще всего идентификация предмета, его различение осуществляется с помощью условных мерок (большой – маленький) и местоположение объекта относительно других всегда расположенных по-рядно [8].

Мы, видим, что формирование сенсорной сферы у нормотипичных детей идет поэтапно, не всегда носит равномерный характер и зависит от организации целенаправленной работы по активизации действий анализаторной системы, развития уровня восприятия.

Для детального рассмотрения особенности развития сенсорной сферы у дошкольников с нарушением зрения обратимся к исследованиям А.Г. Литвака, автор отмечает, что «...сенсорной организацией человека с нарушением зрения выступают состав, структура «чувственного познания» и отражение характера деятельности, и жизненный опыт». Ученый подчеркивает: «...что в основу сенсорной организации формируют «зрительно-тактильно-кинестетические взаимоотношения и зрительно-вестибулярный контроль», нарушения работы зрительного анализатора приводит к разрушению этих связей и контроля, что ведет к частичному разрыву при слабовидении и полной при слепоте иерархии межанализаторных связей, отражаясь на всей сенсорной организации человека с нарушением зрения», вызывая отклонения в развитии процессов мышления, памяти, речи и т.д. [3].

Исследуя особенности сенсорной сферы детей с нарушением зрения т. п. Кудрина, пишет, «...что большая часть детей потерявших зрение с рождения познает окружающий мир с помощью данных осязательного и слухового анализаторов, а дети потерявшие зрение в более поздние сроки продолжают активно и предпочитают пользоваться нарушенным зрением, соответственно характер восприятия и качества объектов значительно разнятся: первые опираются на осязательные или слуховые характеристики, вторые на зрительные, которые несомненно богаче, хотя и редуцированы». Образы формируемых объектов не достаточно точны, полны, фрагментарны и в достаточной мере влияют на общее умственное развитие: отсутствие полноценных данных об объектах не позволяет сформировать адекватную картину окружающей действительности и накопить достаточный жизненный и чувственный опыт. Дети дошкольного возраста активнее, точнее дифференцируют бытовые предметы, используемые в обиходе, и затрудняются их распознавать при предъявлении игрушечного инвентаря [2].

Г. В. Никулина отмечает, что значительно увеличился процент детей дошкольного возраста, имеющих нарушение в виде миопии, косоглазия, астигматизма. Данная проблема имеет свои особенности поскольку в дошкольном возрасте функции зрительной системы не сформированы в полном объеме, зрительные мышцы не окрепли, что провоцирует снижение зрения в одном глазу провоцируя косоглазие (страбизм), нарушение бинокулярного зрения, дающее дошкольнику формировать представления о форме, величине, объемности, удаленности [4].

Л.И. Плаксина, исследуя вопросы сенсорного развития считает, что в связи со зрительным нарушением у ребенка снижен уровень развития глазомера, особенно подчеркивает автор у детей с патологией в виде страбизма (косоглазия) и амблиопии в различных проявлениях (как со знаком минус, так и плюс), обусловленных нарушением бинокулярного зрения. Дети при таком характере зрения в перцептивной сфере значительно отстают от нормотипичных детей, онтогенетический опыт развития сенсорного восприятия не достаточен, что не дает возможности развития полноценной сенсорной сферы с полным набором как эталонных продуктов так и качественно схожих объектов, затрудняется восприятие цвета, формы, величины, удаленности объектов в пространстве, их более детальная дифференцировка, иногда опознание ведется не по главным существенным признакам, автор говорит о низком уровне локализации, соотносению и дифференцировке объектов, их фрагментарности, неупорядоченности знаний о качественных характеристиках предметов окружающего мира, дети затрудняются дифференцировать тождественные предметы в нелинейном пространстве, фиксировать точки начала анализа, при цветовой дифференцировке отмечаются: затруднения дифференцировки контраста, хроматических изображений, свето- и цветонасыщенности [6].

Л.И. Солнцева, исследуя процессы формирования образов внешнего мира подчёркивает, что их полнота и запас находятся зависят от развития сенсорной сферы, а также характера нарушения и времени наступления зрительного дефекта. Сенсорное развитие дошкольников при слабовидении и имеют свои особенности, так при слабовидении автор предлагает для формирования образов активно использовать помимо редуцированных образов окружающего мира неполноценного зрительного восприятия осязательную (тактильную чувствительность), поскольку осязание и зрение дают практически один спектр качественных характеристик изучаемых объектов, тем не менее осязательное восприятие более длительно во времени и требует большего запаса и работы познавательной сферы [7].

О.Е. Германович исследуя особенности развития сенсорной сферы дошкольников с амблиопией и косоглазием пишет, что «сенсорное развитие дошкольников с нарушением зрения должно быть направлено на развитие возможности точно и полно воспринимать объекты и предметы окружающего мира, их разнообразные качества, свойства, устанавливать связи, дифференцировать их цвет, форму и величину, это создаст фундамент общего умственного развития ребенка с нарушением зрения, позволит самостоятельно в дальнейшем различать (анализировать, сравнивать, классифицировать и т. д.), манипулировать с объектами окружающего мир как в дошкольном учреждении, так и в дальнейшем в школе» [1].

С целью эмпирического изучения особенностей сенсорного развития у дошкольников с косоглазием и амблиопией нами была организована исследовательская работа, включающая изучение трех критериев сенсорного развития дошкольников и их показатели: сенсорные эталоны цвета, сенсорные эталоны формы, сенсорные эталоны величины. На основании данных критериев были отобраны диагностические задания (методики) Ю.А. Афонькиной, Л.И. Плаксиной, Г.А. Урунтаевой и Т.В. Чередниковой.

Наше исследование выявило следующие особенности сенсорного развития дошкольников со зрительной патологией: большинство дошкольников со зрительной патологией справились с дифференцировкой цвета по визуальному примеру (образу), однако отмечались трудности в классификации цветовых эталонов по интенсивности и световой насыщенности; большинство дошкольников со зрительной патологией справились как с вербальным соотношением формы предмета, так и с соотношением формы предмета с объектами окружающего мира. Не справились дошкольники с выделением геометрических фигур в рисунке, что объясняется на наш взгляд ослаблением прослеживающей функции при монокулярном характере зрения в период лечения окклюзией; при выявлении уровня знаний дошкольников о сенсорном эталоне «величина» были показаны лучшие результаты по сравнению с предыдущей серией методик (знания о сенсорном эталоне «форма»), что, на наш взгляд, может объясняться контрастностью понятий и их наглядностью в окружающем мире.

Список литературы

1. Германович О.Е. Педагогическая коррекция сенсорного развития дошкольников с косоглазием и амблиопией средствами декоративно-прикладного искусства: дис. ... канд. пед. наук / О.Е. Германович. – Екатеринбург, 2011. EDN QFDQBX
2. Кудрина Т.П. Дети с нарушением зрения / Т.П. Кудрина, А.А. Любимов. – М.: Просвещение, 2023. – 96 с.
3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих / А.Г. Литвак. – СПб., 2002. – 348 с.
4. Никулина Г.В. Дети с косоглазием и амблиопией / Г.В. Никулина. – СПб., 1999. – 86 с.
5. Пилигоина Э.Г. Сенсорные способности малыша: игры на развитие восприятия цвета, формы и величины у детей раннего возраста / Э.Г. Пилигоина. – М., 1996. – 112 с.
6. Плакшина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения / Л.И. Плакшина. – Калуга, 1998. – 138 с.
7. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М., 2000. – 250 с.
8. Усова А.В. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника / А.В. Усова // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. – 2005. – С. 121–135.

Попова Арина Андреевна
студентка

Научный руководитель
Кокорева Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы использования компьютерных игр для развития зрительной памяти у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Приводятся мнения отечественных исследователей об особенностях обучения данной категории детей, а также отражены основные преимущества игр в цифровом формате.

Ключевые слова: компьютерные игры, зрительная память, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития познавательной сферы. Именно этот период не только закладывает основы для становления будущей личности, но и является самым благоприятным для изучения ребенком новых видов деятельности. Дошкольник, познавая окружающую действительность, лучше усваивает новую информацию, быстро учится оперировать

понятиями и с интересом приобретает навыки. Память, как ключевой компонент познавательной сферы, играет важнейшую роль в этом процессе.

Память представляет собой сложный психический процесс, который позволяет получать, хранить и воспроизводить накопленный нами опыт. В трудах отечественных психологов П.И. Зинченко и А.Н. Леонтьева память рассматривалась как форма деятельности, направленная на решение мнемических задач. Л.С. Выготский подчеркивал деятельностный характер памяти, акцентируя внимание на использовании прошлого опыта [1, с. 20].

Зрительной памятью называют мнемический процесс, при помощи которого мы фиксируем и воспроизводим визуальные образы. В дошкольном возрасте этот вид памяти развивается особенно интенсивно. Благодаря зрению, ребенок получает достоверную картину мира, обращая внимания на новые предметы, лица и объекты.

Исследования, посвященные нарушению зрительной памяти дошкольников с общим недоразвитием речи, получили большое внимание от таких исследователей, как Е.М. Мастюкова, Т.С. Овчинникова и др. Они подчеркивали, что у этих детей возникают трудности в усвоении непосредственной информации.

Проблеме диагностики зрительной памяти детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посвящены работы Р.С. Немова, Т.Д. Марцинковской, Д. Векслера и др. Выявление уровня развития таких критериев памяти, как объем и устойчивость представлено в методиках Г.А. Урунтаевой.

Современные исследования подтверждают влияние общего недоразвития речи на развитие памяти, что проявляется в снижении объема памяти и затруднении запоминания визуальных образов.

В связи с этим, актуальным становится поиск эффективных методов коррекции зрительной памяти, при которых процесс обучения станет увлекательным. В таком контексте компьютерные игры выступают инновационным инструментом, стимулирующем когнитивные процессы и повышающем речевую активность детей, вовлекая их в игровую деятельность.

Для выявления уровня сформированности зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи используются труды А.Р. Лурия и Т.Д. Марцинковской, в которых выделяются следующие критерии: объем, точность, скорость, длительность сохранения [3, с. 20].

Для определения уровня развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи используется диагностическая программа, которая включает в себя методики: «Запомни рисунки», «Узнавание фигур», «10 предметов», «Узнай фигуры», «Сложные фигуры».

Для данной категории характерны средний и низкий уровни развития зрительной памяти. Дети испытывают трудности в запоминании информации, отвлекаются и проявляют пассивность. Именно поэтому компьютерные игры обладают большим обучающим потенциалом, привлекая внимание яркой графикой, звуками и интерактивностью. Это особенно важно для детей с ОНР, у которых произвольное внимание удерживается с трудом.

Прежде всего, особенность компьютерных игр – активное и непосредственное участие ребенка в разворачивающемся действии в отличие от пассивного просмотра мультфильмов.

В.Н. Моторин подчеркивал, что компьютер является интерактивным и универсальным средством, которое меняет свое назначение при смене программы [5, с. 26].

Специально разработанные компьютерные игры помогают развивать память, воображение, творческие способности, навыки ориентации в пространстве, логическое и абстрактное мышление [4, с. 38–39].

Игровая среда способствует лучшей концентрации на задании при помощи сюжетных элементов и обратной связи. Дошкольник чувствует себя уверенно, так как компьютерное упражнение обычно предоставляет несколько попыток для достижения нужного результата.

Развитие зрительной памяти у детей с ОНР связано с формированием речевых стратегий запоминания. Если ребенок проговаривает увиденное, то лучше сохраняет визуальную информацию в памяти. В этом случае, компьютерная игра становится тренажером, который помогает сознательно удерживать зрительный образ, связывая его с названиями предметов, цветов, форм.

В практике широко используются интерактивные упражнения на звукопроизношение, развитие лексико-грамматического строя, тренировку фонематического восприятия и зрительной памяти (например, логопедические программы «Учимся говорить правильно» и «Игры для Тигры»).

На тренировку памяти на занятиях можно использовать компьютерную развивающую игру «Меморина», где необходимо находить парные таблички с изображениями. Рекомендуется начинать с простых заданий (предметные картинки «На лужайке», цвета спектра «Меморина цвета»), постепенно переходя к более сложным (запоминание последовательности картинок, как в игре «Академия эльфов»).

Активизация смыслового соотнесения и смысловой группировки важна для развития логического запоминания. Для обучения классификации можно использовать игры «Фрукты-овощи», «На что похоже», «Четвертый лишний».

После ознакомления с картинками детям предлагается рассказать, какие из них можно отнести к той или другой группе (например, «Найди такой же», «Назови одним словом»). Умение распределять картинки по самостоятельно выделенным группам можно закреплять в играх «Рисуем животных» и «Собери узор».

Таким образом, развитие зрительной памяти у детей с речевыми нарушениями в компьютерных играх будет эффективным, если игры соответствуют критериям развития зрительной памяти, задания усложняются постепенно, а также используются приемы смыслового соотнесения и смысловой группировки. Важно помнить, что компьютерные игры не должны полностью заменять традиционные методы коррекции. Наилучшие результаты достигаются при сочетании цифровых упражнений с ручным трудом, настольно-печатными играми, речевыми практиками и подвижными паузами.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте / Л.С. выготский // Психология памяти: хрестоматия. – М.: ЧеРо, 2002. – 161 с.
2. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1967. – 172 с.
3. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: Линка-Пресс, 2007. – 176 с.
4. Махонева М.Д. Компьютер в детском саду / М.Д. Махонева // Дошкольное воспитание. – 1996. – №8. – С. 38–39.
5. Моторин В.Н. Об использовании компьютера в педагогическом процессе / В.Н. Моторин // Дошкольное воспитание. – 2001. – №12. – С. 24–29.

Пузырева Галина Владимировна

психолог-консультант

Центр социально-психологической помощи семье и детям

г. Ульяновск, Ульяновская область

Брагина Елена Александровна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»

г. Ульяновск, Ульяновская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ДЦП

Аннотация: в статье рассматриваются результаты коррекционной работы, направленной на улучшение материнского отношения к своему ребенку матерей детей с ДЦП. Показано, что эффективность коррекционной работы опосредована тяжестью нарушения развития у ребенка.

Ключевые слова: матери детей с ДЦП, матери детей с ДЦП и комплексными нарушениями, материнское отношение к ребенку, личностная тревожность, ситуативная тревожность.

В исследовании, которое проходило на базе ОГАУ СО «Центр Социально-психологической помощи семье и детям», участвовали 10 матерей, воспитывающих нормотипичных детей (группа Н), 10 матерей, воспитывающих детей с ДЦП (группа ЦП), 10 матерей, имеющих детей с ДЦП и комплексными нарушениями (группа КН). Для понимания системы родительских установок матерей по отношению к ребенку женщинам был предложен тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), а также тест Спилбергера-Ханина для выявления уровня ситуативной и личностной тревожности.

Результаты опросника Спилбергера-Ханина обнаружили существенно более высокие показатели как ситуативной, так и личностной тревожности в обеих группах матерей особых детей по сравнению с матерями нормотипичных детей: значения U-критерия для показателя ситуативной тревожности равны 11 (группы Н/КН) и 12,5 (группы Н/ЦП), при $p \leq 0.01$; значения U-критерия для показателя личностной тревожности равны 15 и 17,5, соответственно, $p \leq 0.01$. При этом достоверные различия по обоим показателям между матерями групп ДЦ и КН установлены не были. Этот результат является свидетельством отмеченного в литературе высокого уровня стресса у матерей детей с ДЦП [2; 3].

Анализ результатов методики ОРО позволил констатировать, что в исследуемых группах матерей особых детей отмечаются достоверные различия только по показателям «маленький неудачник» и «симбиоз», которые более высоки у матерей детей с ДЦП и комплексными нарушениями (группа КН) (таблица 1). В результатах групп матерей особых детей, с одной стороны, и группы матерей нормотипичных детей, с другой, установлены достоверные различия показателей материнского отношения по шкалам: принятие-отвержение, симбиоз, авторитарный контроль и маленький неудачник. Отметим, что высокий уровень симбиоза в материнском отношении к ребенку нередко оказывается связанным с его инфантилизацией, что, в свою очередь, проявляется в материнском отношении к ребенку как к

Психолого-педагогическое сопровождение специального и инклюзивного образования детей и взрослых: актуальные проблемы и пути их решения

маленькому неудачнику. Полученные результаты в целом согласуются с данными, представленными в научной литературе [напр., 1].

Таблица 1

Значения U-критерия Манна-Уитни для показателей методики ОРО (констатирующий этап)

группы	отвержение-принятие	кооперация	симбиоз	контроль	маленький неудачник
ЦП/КН	40	31	27*	37,5	23*
ЦП /Н	5**	34	23*	19,5*	0**
КН / Н	5**	36	21,5*	5**	0**

** – $p \leq 0.01$, * – $p \leq 0.05$

Для оптимизации материнского отношения матерей детей с ограниченными возможностями здоровья и в целях снижения их тревожности нами была проведена коррекционная работа, направленная на улучшение позиции матери по отношению к ребенку; обучение матерей приемам уменьшения физического и психического напряжения; развитие навыков замены иррациональных мыслей рациональными; отработку у матерей адекватных приемов поведения в ситуациях взаимодействия с ребенком и, главное, – на формирование у матерей позитивного восприятия ребенка с ограниченными возможностями. В коррекционной работе использовались приемы релаксации, функциональная музыка, методики игротерапии и арт-терапии. Всего было проведено 8 занятий. В этот же период проводились индивидуальные занятия специалистов с детьми с ДЦП в присутствии матерей.

После завершения коррекционной работы была проведена повторная диагностика, результаты которой позволяют констатировать ряд позитивных изменений. В повторном применении методики ОРО зафиксирована положительная динамика по всем шкалам в обеих группах матерей особых детей (таблица 2).

Таблица 2

Значения Т-критерия для показателей методики ОРО
(сопоставление результатов предварительной и повторной диагностики)

группы	отвержение-принятие	кооперация	симбиоз	контроль	маленький неудачник
ЦП	2**	3**	1**	1**	3**
КН	1**	3**	3**	3**	3**

Однако применение U-критерия демонстрирует неоднозначные результаты: матери группы КН по-прежнему показывают достоверно более высокий уровень неприятия ребенка и существенно более высокую степень авторитарного контроля (таблица 3). Показатели материнского отношения в группе ЦП приблизились к показателям матерей нормотипичных детей, однако сохраняются значительные различия между матерями этих групп по шкалам «принятие-отвержение» и «маленький неудачник».

Таблица 3

Значения U-критерия Манна-Уитни для показателей методики ОРО (контрольный этап)

группы	отвержение-принятие	кооперация	симбиоз	контроль	маленький неудачник
ЦП/КН	5**	39	27,5	13,5**	37
ЦП/Н	42	28	47,5	50	0**
КН/Н	6,5**	36	31,5	38	0**

Следовательно, несмотря на существенное улучшение всех показателей методики ОРО в повторной диагностике, в группах матерей особых детей сохраняются значительные проблемы в материнском отношении к ребенку. Так, показатели «отвержение-принятие» и «контроль» в группе матерей КН все-таки достоверно превышают соответствующие показатели в группе матерей ЦП. Одновременно в обеих группах матерей особых детей по сравнению с группой матерей нормотипичных детей сохраняется достоверно более высокое значение показателя «маленький неудачник», при этом в группе матерей КН отмечается и достоверно более высокий уровень отвержения своего ребенка по сравнению и с группой ЦП, и с группой Н. Таким образом, матери детей с ДЦП и комплексными нарушениями и после коррекционной работы сохраняют стремление к высокому авторитарному

контролю в отношениях со своим ребенком и проявляют существенно большее неприятие его особенностей.

Сопоставление результатов первичной и повторной диагностики личностной и ситуативной тревожности выявило достоверное снижение в обеих группах матерей особых детей только ситуативной тревожности, уровень личностной тревожности остался без изменений. Сохранившийся уровень личностной тревожности в обеих группах матерей особых детей – свидетельство того, что коррекция высокого уровня личностной тревожности у матерей детей с ДЦП требует более длительной целенаправленной терапевтической работы.

Проведенная коррекционная работа, таким образом, позволила существенно улучшить показатели материнского отношения к своему ребенку в обеих группах матерей особых детей. Однако в обеих этих группах по сравнению с группой матерей нормотипичных детей сохраняется достоверно более высокое значение показателя «маленький неудачник», стремление инфантилизировать своего ребенка и ограничивать его самостоятельность. При этом в группе матерей детей с ДЦП и комплексными нарушениями отмечается достоверно более высокий уровень отвержения своего ребенка по сравнению с группами ЦП и Н.

Таким образом, эффективность коррекционной работы опосредована тяжестью нарушения у ребенка: в группе матерей КН в повторной диагностике отмечены более высокие значения показателей «отвержение-принятие» и «авторитарный контроль» по сравнению с матерями группы ЦП. Этот результат показывает, что матери детей с более тяжелым вариантом ДЦП – с комплексными нарушениями, несмотря на улучшение всех показателей материнского отношения после коррекционной работы, все-таки сохраняют стремление к значимо более высокому авторитарному контролю в отношениях со своим ребенком и проявляют большее неприятие его особенностей. Иными словами, материнское отношение к детям с ДЦП с комплексными нарушениями представляется более сложным и требующим дополнительных психологических и терапевтических мероприятий, направленных на его коррекцию.

Список литературы

1. Горячева Т.Г. Личностные особенности матери и ее отношение к ребенку, больному детским церебральным параличом / Т.Г. Горячева // Женское психическое здоровье: междисциплинарный статус. – 2018. – С. 49–50. EDN MMQPAT
2. Ким К.А. Родительский стресс и воспитание ребенка с детским церебральным параличом: обзор зарубежных исследований / К.А. Ким, Р.В. Кадыров // Клиническая и специальная психология. – 2022. – Т. 11. №4. – С. 1–29. DOI 10.17759/cpse.2022110401. EDN QDTHGF
3. Комкова Е.И. Эмоциональное состояние матерей, воспитывающих детей с ДЦП / Е.И. Комкова, А.А. Шуренкова // Наука, образование, общество. – 2017. – №2 (12). – С. 61–68. DOI 10.17117/no.2017.02.061. EDN ZIBWWL

Роговенко Вероника Альбертовна
учитель-логопед

Зверевич Алина Николаевна
Семина Анна Игоревна

МБДОУ «ЦРР – Д/С №6»
г. Тула, Тульская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ МОДИФИЦИРОВАННЫХ ПРИЕМОВ ИЗ СМЕЖНЫХ ДИСЦИПЛИН В РАМКАХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: изучение альтернативных приемов и применение их на практике, позволило эффективно стимулировать речь детей с тяжелыми нарушениями речи. В заключение отмечено, что использование различных модифицированных приемов в логопедической практике носит временный характер.

Ключевые слова: нейрологопедия, речедвигательные приемы, нарушения речи.

Развитие речи у детей представляет собой сложный процесс, включающий приобретение различных речевых навыков. Под речевыми навыками понимаются автоматизированные речевые действия, которые ребенок может использовать в коммуникативных целях. Согласно современным исследованиям в области нейрологопедии, нейропсихологии и нейролингвистики, базирующимся на концепции коннективности, ключевым фактором успешного освоения речи является достаточное развитие мозговых проводников, включая горизонтальные, вертикальные и межполушарные системы, покрытые миелином. Миелинизация обеспечивает возможность прямого овладения речевыми действиями, а также позволяет задействовать обходные пути через подключение «здоровых» систем мозга (Визель, 2023).

В нашей практике в последние годы наблюдается увеличение числа детей с экспрессивным безречьем, обусловленным отсутствием полноценного прохождения жестово-мимического и интонационно-просодического этапов коммуникации с окружающими их людьми.

Длительный опыт работы с детьми нарушениями слуха позволил нам использовать способы и приёмы сурдопедагогики в работе со слышащими детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Как показали результаты такой работы, она способствует ускорению созревания проводящих систем мозга, необходимых для развития у детей речи. Исследования отечественных специалистов, таких как Ф.Ф. Рау, Б.Д. Корсунская, Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт и Э.И. Леонгард, подтвердили действенность речедвигательных и тактильно-вибрационных приемов, используемых в сурдопедагогике. Оказалось, что они эффективны для развития речи и у слышащих детей с различной речевой патологией. Особое значение имеет применение этих приёмов в том, что они облегчают дифференцированный подход к формированию у детей с ТНР повторной и спонтанной речи, что связано с необходимостью тем или иным способом вызвать у них включения речевого аппарата в активную деятельность.

В собственной логопедической практике нами используются не только модифицированные сурдопедагогические приемы, но и различные техники, применяемые в фонологии и клинической логопедии. В их основу положен тот факт, что ребёнок воспринимает речь не только слухо-зрительно, но и с помощью сопутствующих ощущений. Практика показывает, что в работе по формированию звукопроизношения и повторной речи, эффективно использование не только тактильно-вибрационных ощущений, но и опора на тактильно-кинестетически-проприоцептивный ощущения ребёнка, когда учитель-логопед использует свои руки, чтобы направить челюсть, губы и язык в правильное движение для формирования звуков и слов. В процессе отработки артикуляции ребёнок может задействовать мануальные движения для дополнительной стимуляции моторики, поскольку освоение новых двигательных паттернов требует многократной тренировки. Важно вовлечение ребенка в активное выполнение движений с произнесением звуков, звукокомплексов, абрисов слов, стимулирующих речевую моторику.

Для работы по развитию спонтанной речи используем комплекс артикуляционных упражнений, сочетающих движения рук, головы и корпуса с одновременным произнесением слов, коротких фраз.

Часть упражнений полезно осуществлять на тактильно-вибрационной основе в сочетании со зрительным и слуховым восприятием: ребенок видит положение губ, своей рукой, поднесенной к собственному рту, он ощущает сильную струю выдыхаемого воздуха; рукой, приложенной к шее в области гортани, он ощущает вибрацию голосовых связок и таким способом может установить различие между звонкими и глухими звуками. Для этого берут руку ребёнка и поочередно прикладывают ее к щеке, гортани, ко рту. Так, с помощью руки ребенок может ощутить вибрацию гортани и темени при произнесении звука «И». При произнесении «М» кроме того ощущается вибрация щёк и темени, а при произнесении звука «Н» вибрация крыльев носа. Ладонью ребенок тактильно воспринимает струю выдыхаемого холодного воздуха под подбородком при произнесении звука «С» и тёплого воздуха возле губ при произнесении звука «Ш».

Некоторые дети улавливают различие между звуками только на основании тактильно-вибрационных ощущений. Например, ребенку трудно уловить разницу между звуками «К» и «Х», сходными по видимым артикуляционным позам. Ориентируясь на визуальные образы артикуляции специалиста, ребёнок в обоих случаях видит открытый рот и отодвинутый в глубь рта язык. Между тем различие в длительности струи выдыхаемого воздуха служит для него признаком их различия.

Основную систему фонем, согласно методике Ф.Ф. Рау, составляют 17 базовых звуков, которые могут использоваться для временной замены отсутствующих звуков в речи ребенка. Это гласные А, О, У, Э, И, согласные: М, П, Т, К, Н, Ф, С, Х, В, Л.

Также работа над голосом предполагает интеграцию речедвигательных движений с мануальными приёмами (в зарубежной литературе наиболее известен метод PROMT). Так, вызывая голос на звуке «М», движением рук ребёнка и логопеда следует осторожно перейти к слогу ММММ протягивая и согласный и гласный. После этого можно переходить к слогу ПА и другим.

Если ребёнок затрудняется в произнесении звука «П», целесообразно начинать с отдельного протяжного гласного АААА, постепенно присоединяя к нему смыкание губ.

Ниже приводятся примеры упражнений по отработке отдельных звуков, слогов и слов, коротких фраз:

А – руки в стороны;

О – руки соединяем над головой;

У – руки вперёд;

И – руки вверх;

Ы – руки согнуты в локтях, локти в стороны;

Я – движения И+А

Э – руки к плечам;

С – ладони под подбородком, локти разведены в стороны, наклон туловища вперёд, холодная струя воздуха подается на ладони;

М – голова опущена вниз, ладони кладется на щёки, потом на темя, чтобы ощутить их вибрацию при правильной голосоподаче;

Н – пальчик на спинке носа для контроля выдоха из ноздрей;

К – локти резко назад и резкое смыкание спинки языка с небом;

Т – руки сжаты в кулачки, резкое движение рук вперёд и напряженное разжимание пальчиков;

П – руки сжаты в кулачки, быстрое движение руками вниз.

При отработке слогов АМ-АМ-САМ; АМ-АМ-ТАМ; ОМ-ОМ-ДОМ (на начальном этапе не утрируется внимание на звонкости-глухости звуков).

Замечено, что короткие словосочетания ребенку легче произносить, чем отдельные слова, поэтому целесообразно использование слитного многократного сопряженного и отраженного произнесения слоговых «цепочек» типа:

МА-МА – МАМАМАМА – МАМА; ТУ-УТ-ТУТ; МАМА ТУТ, ПАПА ТАМ; МАМА, ПАПА ТУТ И ТАМ! ЭТО – ДОМ, ЭТО -КОТ, ЭТО -МЯЧ, ЭТО-СОК. ЭТО-ТЫ, ЭТО-Я, ЭТО -МАМА МОЯ!

Слово САЛЮТ! Используется для выражения радости от успеха.

Синхронное движение и устное проговаривание слов, а также побуждение детей к их повторению помогает активизации речевого аппарата детей, усвоению ими звукового и кинестетически-проприоцептивного контура слов. Данные приёмы применимы ко всем категориям детей с тяжёлыми речевыми нарушениями.

В заключение отметим, что использование различных модифицированных приемов в логопедической практике носит временный характер. По мере закрепления речевых навыков необходимость в дополнительных опорах уменьшается, и речь ребенка начинает развиваться естественным образом, опираясь преимущественно на слуховое восприятие.

Список литературы

1. Визель Т.Г. Проблемы речевого развития детей: в поисках решений / Т.Г. Визель – М.: Московский институт психоанализа; Когито-Центр, 2019. – 187 с.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика / Т.Г. Визель. – 2-е изд., перераб., расш. – М.: АСТ, 2021. – 544 с.
3. Власова Т.М. Фонетическая ритмика: пособие для учителя / Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт. – М.: Владос, 1996. – 240 с.
4. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье / Б.Д. Корсунская. – М.: Педагогика, 1970. – 188 с.
5. Леонгард Э.И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье / Э.И. Леонгард Е.Г. Самсонова. – М.: Просвещение, 1991. – 319 с.
6. Рау Ф.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих / Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина. – М.: Просвещение, 1981. – 187 с.
7. Юсов И.Е. Дизартрия. Апраксия. Дисфагия. / И.Е. Юсов, Е.Б. Познырева. – М.: Просвещение, 2023 – 104 с.
8. Институт ИРАВ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://irav.online/prompt> (дата обращения: 09.04.2025).

Родина Екатерина Денисовна
студентка

Савушкина Дарья Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье представлены пути организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в рамках инклюзивного образования. Рассматриваются задачи и проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ с участием педагогов-психологов, родителей и учащихся.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

В условиях инклюзивного образования психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ может быть организовано как индивидуально, так и фронтально. Индивидуальная работа представляет собой обучение, в котором взаимодействуют педагог-психолог и ребенок. Фронтальная работа осуществляется по средствам взаимодействия специалиста по сопровождению со всем коллективом класса [2]. Целью такого сопровождения будет являться создание психологически комфортных и благоприятных условий для полноценного развития и обучения ребенка с особыми образовательными потребностями [1].

В качестве задач сопровождения можно обозначить следующие:

- оказание помощи детям с ОВЗ, которые нуждаются в обучении по специально-подготовленным программам;
- создание комфортного благоприятного климата в образовательном пространстве;

- изучение индивидуальных особенностей детей;
- своевременная диагностика и коррекция нарушений в развитии ребенка;
- усиление профессиональных знаний и навыков в области педагогики и психологии у преподавателей для успешного обучения учащихся с особыми образовательными потребностями;
- консультирование родителей по вопросам воспитания и обучения детей с ОВЗ.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в рамках инклюзивного образования способствует их успешной социализации и интеграции в социум. Этот процесс предполагает развитие у детей умений общаться с ровесниками, что является ключом к усвоению социального опыта через взаимодействие и совместную деятельность. Создание благоприятной социальной образовательной среды, где через совместные усилия педагогов и родителей происходит целенаправленное влияние на развитие личности, является основополагающим.

Соответственно, подход к сопровождению должен быть двойным: во-первых, формирование взаимоотношений ребенка с особыми образовательными потребностями в учебной среде с одноклассниками и учителями, и во-вторых, развитие коммуникации за пределами школы с семьей и сверстниками.

Однако, организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ сопряжена с комплексом нерешенных вопросов. Прежде всего, это недостаточное финансирование в секторе образования, в том числе в аспекте поддержки детей с ОВЗ. Отсутствие достаточных средств приводит к разрыву в качестве образовательных услуг между центром и периферией: в то время как в Москве и крупных региональных центрах ситуация еще может поддаваться контролю, в удаленных регионах наблюдается заметное ухудшение условий для инклюзивного образования. Дети с ОВЗ сталкиваются с барьерами для полноценной жизни и интеграции их в общество. Кроме того имеет место дефицит квалифицированных специалистов. Нынешний уровень квалификации специалистов в области коррекционной педагогики и психологии не всегда отвечает современным требованиям и потребностям инклюзивного образования.

Таким образом, целесообразно внедрение передовых методов, позволяющих наиболее полно задействовать научный и педагогический потенциал, включая создание новых специализаций и карьерных траекторий, направленных на решение комплексных задач организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Осипова Л.Б., Дружинина Л.А., Лапшина Л.М., Коробинцева М.С. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – №11. – С. 33–37. DOI 10.30853/ped20230164. EDN VBEIRE
2. Тельнюк И.В. Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях начального школьного образования / И.В. Тельнюк, Ю.И. Аббасова, В.В. Васильева // КПО. – 2024. – №1 (37). – С. 90–98.

Рунова Мария Александровна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕДМЕТАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА У ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ ЗРЕНИЯ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: материалы статьи раскрывают научный анализ проблемы особенности развития представлений об окружающем мире у младших дошкольников с нарушением зрения. Представлены диагностическая программа и обобщённый анализ результатов входящей диагностики.

Ключевые слова: представления, окружающий мир, младшие дошкольники, нарушение зрения, зрительная депривация.

Для успешного освоения и познания окружающей действительности, важны знания о предметном окружении, предметном мире у детей. Эти знания формируются на основе базы предметных представлений. Представления о мире формируются в зависимости от возрастной категории детей. В раннем детстве дети начинают осваивать первичные понятия о предметах через сенсорное восприятие. Далее в дошкольном возрасте наблюдается активное развитие предметных представлений на основе

развития воображения, способности представлять объекты без зрительного восприятия по вербальному описанию или выстраиванию логических связей с известными объектами.

Ознакомление дошкольников с предметным миром является одной из приоритетных задач обучения и воспитания. Согласно «Федеральной образовательной программы дошкольного образования» целевые ориентиры которой направлены на работу педагогов по расширению знаний детей о различных свойствах материалов, работе с ними, знакомство с существующими закономерностями развития окружающего мира, с объектами живой и неживой природы, с трудом взрослых и предметами их труда и т. д. [1].

Рассматривая проблему формирования предметного мира и предметных представлений дошкольников, Н.Ф. Виноградова, Т.А. Куликова в своих исследованиях акцентируют внимание на значении прежде всего предметной среды в процессе развития ребенка, которая играет ключевую роль в формировании представлений о мире у дошкольников. Она должна быть разнообразной, доступной и стимулирующей детей на приобретение новых знаний, привитию желаний и интереса к исследовательской деятельности и познанию, способствовать развитию сенсорных и когнитивных навыков, таких как восприятие формы, цвета, текстуры и веса предметов. Эти навыки являются основой или базой для дальнейшего познания и осмысления окружающего мира и активного формирования предметных представлений у дошкольников. Для активизации процесса формирования предметных представлений авторы предлагают использовать потенциал игровой деятельности, рассматриваемой как основной механизм, через который дети формируют свои представления о предметах. Авторы подчеркивают, что через игру дети не только осваивают предметы, но и учатся взаимодействовать с ними, что способствует развитию их умственных и социальных навыков, предлагают использовать разнообразные интерактивные методы и приемы для формирования предметного мира, что может включать в себя использование игр, экспериментов, практических заданий, направленных на активное вовлечение детей в процесс обучения, эффективного формирования предметного мира авторы рекомендуют создать развивающую среду, которая будет включать разнообразные предметы, материалы и ресурсы, способствующие активному исследованию и познанию [2].

Важным аспектом, при развитии предметных представлений у детей с недостатками зрения, Л.Б. Осипова считает развитие сенсорных эталонов формирующихся на базе образов различной модальности, накопление их базы включающее обучение различению и дифференцировке форм, текстур, запахов, звуков, направленных на стимуляцию и развитие этого запаса при использовании организации разнообразных игры и упражнений в режимных моментах и образовательной деятельности. Значимым аспектом формирования представлений о мире является социализация детей с нарушением зрения [5].

Е.Б. Карпушина в своих исследованиях акцентирует внимание на важности формирования представлений о предметах окружающего мира у детей с недостатками зрения, особенно в младшем дошкольном возрасте. Она пишет, что дети данной нозологии воспринимают окружающий мир иначе, чем зрячие сверстники, поскольку у них ограничен доступ к визуальной информации, и формирование предметного мира целесообразнее осуществлять с помощью активизации других каналов восприятия, таких как тактильные, слуховые и обонятельные. Е.Б. Карпушина рассматривает возможность развития предметных представлений как взаимодействие детей с окружающим пространством и людьми, участие в групповых играх и совместной деятельности детей и взрослых, которые также способствуют развитию представлений о предметах и их назначении. Таким образом автор подчеркивает важность комплексного подхода к формированию адекватных представлений о предметах окружающего мира у детей с недостатками зрения, акцентируя внимание на необходимости создания поддерживающей и развивающей среды для их обучения и социализации [4].

Для выявления особенности развития о предметных у детей со зрительной депривацией младшего дошкольного возраста нами была подобрана диагностическая программа предложенная О.В. Дыбиной [2], апробация которой осуществлялась по следующим методикам: «Расскажи о понравившемся предмете»; «Как ты понимаешь предметы, сделанные руками человека?»; «Расскажи в своем рисунке о предметах, сделанных руками взрослых»; «Назови, где можно использовать предметы?». Наше исследование осуществлялось на базе ЦО №29, дошкольное отделение, г. Тулы. Рассмотрим кратко полученные нами результаты. По методике «Расскажи о понравившемся предмете» мы выявили, что только 30% младших дошкольников с нарушением зрения смогли описать предмет, однако не всегда это был объект из понравившихся чаще всего дети старались представлять тот объект, который ребенку был хорошо знаком (кукла, машинка, мяч), находится в зоне постоянной игровой деятельности, или описывали предметы известные со слов например, мамы или старших сестер или братьев, большая часть детей 70% младших дошкольников с нарушением зрения или отказались от выполнения задания, или рассказ не являлся описательным, а констатировал отдельные часто несущественные детали описываемых предметов. «Методика 2» показала, что большая часть детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения (80%), принявших участие в исследовании пока не понимают в полном объеме вопрос о «предмете сделанного руками человека», лишь она девочка вспомнила и назвала «Бабушку, которая пекла пироги!» и мальчик, который сказал что «Папа чинил кран», но вызвал сомнение, – «только не знаю «Как это? Правильно?». Мы это связываем не только с проблемами зрительного характера, но и возможно и возрастными особенностями, т. е. 20% детей по этой

методике смогли выполнить задание на среднем уровне. Задание по методике №3 вызвало общее затруднение лишь 10% детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения смогли его выполнить, нарисовав несколько предметов: «пирамидку» и «кневалышку, сказав: «Что это игрушки и их купили в магазине». При этом не осознавая в полном объеме, что это предметы сделанные «руками человека.». Большая часть детей ссылались на незначительные изобразительные навыки «Я это не умею рисовать!», «я не знаю, что рисовать!» и рисовали те объекты, которые часто видят в книгах или рисовали на занятиях (цыпленок, бабочка и т. д.). По методике №4 нами выявлено, что у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения наблюдается низкий уровень понимания объектов окружающего мира. Дети способны называть такие предметы, как посуда, мебель, транспорт, одежда и книги, которые были изготовлены человеком, и могут различать их характеристики. При ответах пытались продемонстрировать бережное отношение к результатам труда взрослых, умеют взаимодействовать с предметами, однако проявляют значительные трудности при формулировке выводов на основе своих действий с ними. Большинству детей необходима помощь, повторение инструкции и рекомендации педагога по использованию объектов в качестве объектов- заместителей, они испытывают затруднения при выполнении действий, связанных с замещениями, и не могут в полном объеме охарактеризовать или объяснить, что такое предметы, созданные руками человека.

Таким образом, полученные результаты указывают на то, что большинство детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения испытывают трудности в понимании и осмыслении предметов, созданных человеком, и не могут их адекватно охарактеризовать, что свидетельствует о низком уровне развития их представлений о предметном мире. Исследование подчеркнуло необходимость разработки специальной программы, направленной на формирование и развитие представлений о окружающих предметах у детей данной возрастной группы.

Список литературы

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028, зарегистрировано в Минюсте России 28 декабря 2022 г., регистрационный №71847) / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2023. – 112 с.
2. Виноградова Н.Ф. Дети, взрослые и мир вокруг / Н.Ф. Виноградова, Т.А. Куликова. – М.: Просвещение, 2008. – 128 с.
3. Дыбина О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников / О.В. Дыбина. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 64 с. – EDN TEQIWF
4. Карпушина Е.Б. Формирование представлений о предметах окружающего мира у детей с недостатками зрения младшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.Б. Карпушина. – М., 2001. – 177 с. – EDN NLUJOR
5. Осипова Л.Б., Дружинина Л.А., Власова О.И., Стахеева Ю.Ю. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 158 с. – EDN WQPWTF

Согомонян Србуи Асатуровна
студентка

Научный руководитель
Касимова Эльза Гумеровна
канд. пед. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»
г. Уфа, Республика Башкортостан

ИЗУЧЕНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 2 УРОВНЯ

Аннотация: статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме: исследованию слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня. В работе дается определение понятия «слоговая структура слова», приводится краткое описание особенностей развития слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня. Помимо теоретических аспектов описываются результаты эмпирического исследования и предлагаются рекомендации по развитию слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня.

Ключевые слова: слоговая структура слова, дошкольники, общее недоразвитие речи, рекомендации.

Актуальность исследования слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи 2 уровня обусловлена рядом факторов, влияющих на речевое развитие детей в данном контексте. В последние десятилетия заметно возросло внимание к вопросам ранней диагностики и коррекции речевых нарушений, что связано, прежде всего, с пониманием важности качественного речевого функционирования для общего личностного и социального развития ребенка. Слоговая структура

слова является фундаментальным элементом фонетической системы языка и представляет собой ключевую основу для формирования навыков устной речи, обучения чтению и письму.

Как отмечает С.С. Винокова, дети с общим недоразвитием речи 2 уровня, как правило, испытывают сложности в произношении и восприятии слов, что негативно сказывается на их коммуникативных способностях и социальной адаптации. Упрощение слоговой структуры, наличие нарушений в артикуляции и трудности с фонематическим восприятием зачастую становятся причиной ограниченных речевых взаимодействий, что ведет к снижению уровня общения с окружающими: сверстниками и взрослыми [5].

Исследование особенностей слоговой структуры слова у таких детей помогает не только глубже понять механизмы развития речи, но и выработать более эффективные методы коррекции и обучения. Научные исследования в этой области демонстрируют, что коррекционные программы, основанные на слоговом подходе, способны значительно улучшить речевые навыки, а, следовательно, и качество жизни детей с речевыми нарушениями.

Слоговая структура слова – это взаиморасположение и связь слогов в слове. Ритмическую слоговую структуру слова составляют: место ударения, количество слогов, их состав (различают слоги открытый, закрытый, со стечением согласных в начале, в середине и в конце слова) и последовательность в слове [1].

Слоговая структура слова является одной из самых важных сторон развития речи ребёнка, так как является базой для овладения и развития речи. Поэтому изучение и формирование слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи было и остается одной из важнейших и актуальных тем современной логопедии [4].

Выделяется ряд причин нарушений слоговой структуры слова.

1. Недостаточное развитие фонематического слуха.
2. Недостаточность артикуляционных возможностей.
3. Сниженный уровень развития оптико-пространственных организаций.
4. Несформированность ритмической и динамической организации движений.
5. Неспособность к серийно-последовательной обработке информации.
6. Сниженная мотивационная деятельность.

Слоговая структура слова представляет собой звуковую организацию слова, которая включает в себя количество слогов, их последовательность и музыкальный рисунок. Важность этой структуры трудно переоценить, так как она служит основой для дальнейшего формирования более сложных языковых конструкторов, таких как фразы и предложения [3].

Дошкольный возраст – это период активного накопления речевого опыта, когда дети учатся не только говорить, но и осмысленно воспринимать речь окружающих. У детей с ОНР 2 уровня этот процесс может быть значительно затруднён [1].

Звуковая структура слова выполняет несколько функций. Во-первых, она обеспечивает передачу информации. Во-вторых, она служит основой для запоминания новых слов и фраз. В-третьих, слоговая структура способствует развитию фонематического слуха, что, в свою очередь, является важным условием для дальнейшего становления речевых навыков.

Дети с общим недоразвитием речи имеют трудности не только с артикуляцией звуков, но и с усвоением слоговой структуры. Это может приводить к специфическим проблемам в обучении и коммуникации. Например, такие дети могут пропускать или заменять слоги, что затрудняет понимание речи как их самих, так и окружающих [4].

Дошкольники с общим недоразвитием речи 2 уровня имеют ряд специфических особенностей в развитии слоговой структуры. Чаще всего наблюдается тенденция к образованию слов из простых слогов и путаница в слоговой структуре. Дети могут испытывать трудности в произнесении слов, содержащих сложные согласные группы, что затрудняет их способность к правильной артикуляции. Вместо полных слов дети могут произносить только часть звуков, а иногда переставляют их местами, что создает дополнительные проблемы в понимании речи [1].

Коррекционные программы, направленные на развитие фонематического восприятия и артикуляции, оказывают благоприятное влияние на формирование слоговой структуры. Игровые формы обучения, ритмические упражнения и использование специальных методик помогают детям легче усваивать слоговые модели.

С целью изучения слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи 2 уровня, нами было проведено эмпирическое исследование.

Эмпирическое исследование было проведено на базе детского сада коррекционного вида. В исследовании приняли участие 10 детей, из них 5 девочек и 5 мальчиков, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) о наличии у них общего недоразвития речи II уровня.

Для изучения формирования слоговой структуры слова у детей использовались задания из методики изучения произношения слов различной структурной сложности Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафониной, состоящей из пяти блоков [2].

Распределение испытуемых по уровням сформированности слоговой структуры слова представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень сформированности слоговой структуры слова
у дошкольников с общим недоразвитием речи 2 уровня

Уровни	Кол-во испытуемых	%
Низкий	3	30%
Средний	7	70%
Высокий	0	0%

Для наглядности представим полученные результаты на рисунке ниже (рисунок 1).

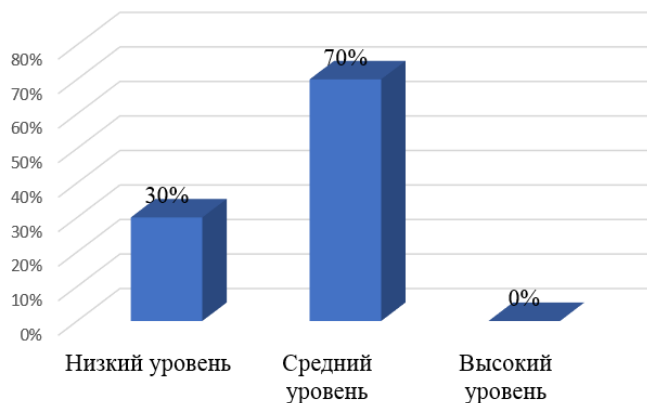


Рис. 1. Уровень сформированности слоговой структуры слова
у дошкольников с общим недоразвитием речи 2 уровня

Как видно из таблицы 1 и рисунка 1, у обследованной группы дошкольников с общим недоразвитием речи 2 уровня (ОНР II) наблюдается значительное отставание в сформированности слоговой структуры слова. Преобладающее большинство детей (70%) демонстрируют средний уровень, а значительная часть (30%) – низкий уровень. Детей с высоким уровнем сформированности слоговой структуры слова в данной группе не выявлено.

Наличие 30% детей с низким уровнем сформированности слоговой структуры слова указывает на серьезные нарушения в воспроизведении слоговой структуры слов. Это может проявляться в пропусках слогов, перестановках, искажениях, упрощениях слов, что значительно затрудняет понимание речи этих детей. Данная группа нуждается в интенсивной логопедической коррекции, направленной на развитие фонематического слуха, артикуляционной моторики и формирование навыков правильного произношения слогов и слов различной сложности.

Преобладание детей со средним уровнем говорит о том, что они в целом понимают структуру слова, но испытывают трудности с более сложными или новыми словами. У них возможны замедленное произношение, искажения слогов, пропуски или перестановки звуков. Эта группа детей также нуждается в логопедической помощи, направленной на автоматизацию произносительных навыков, расширение словарного запаса и формирование умения правильно произносить слова различной слоговой структуры.

Отсутствие детей с высоким уровнем подтверждает, что ОНР II оказывает существенное влияние на формирование слоговой структуры слова. Дети с ОНР II редко демонстрируют полноценное и самостоятельное владение слоговой структурой слова без специализированной помощи.

В целом, результаты исследования свидетельствуют о необходимости целенаправленной и систематической логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР II для успешной подготовки к школе и дальнейшей социальной адаптации.

Развитие слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР II уровня – важный этап коррекционной работы. Необходимо начинать с простых односложных и двухсложных слов, постепенно переходя к более сложным структурам.

Важно использовать наглядные материалы, такие как картинки и схемы слогов, играть в игры, где дети должны хлопать в ладоши, отстукивая ритм слова.

Особое внимание необходимо уделить отработке последовательности слогов и правильному произношению звуков в каждом слоге. Полезны упражнения на повторение слов за логопедом и самостоятельное проговаривание.

Важно создать позитивную и поддерживающую атмосферу, чтобы дети не боялись ошибаться и активно участвовали в занятиях. Постепенно необходимо увеличивать сложность заданий, чтобы стимулировать развитие и закрепление навыков.

Список литературы

1. Бабаянц Л.А. Отличительные черты речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Л.А. Бабаянц // Молодой ученый. – 2022. – №48 (443). – С. 385–386. EDN BBABPD
2. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учебно-методическое пособие / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина. – Пермь: Книголюб, 2005. – 96 с.
3. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: методическое пособие / С.Е. Большакова. – М.: Сфера, 2021. – 56 с.
4. Бухвостова А.В. Виды нарушений слоговой структуры слова. Особенности нарушений слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи / А.В. Бухвостова // Молодой ученый. – 2023. – №48 (495). – С. 148–150. EDN NZIMWO
5. Винюкова С.С. Особенности формирования слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи / С.С. Винюкова // Актуальные исследования. – 2022. – №29 (108). – С. 53–55. – EDN EHESFF

Трофимова Валентина Александровна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

Аннотация: в статье описывается возможность использования народного творчества для развития коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрены этапы коррекционно-развивающей работы. Показана эффективность использования народной сказки для формирования у дошкольников социальных навыков, дан сравнительный анализ результатов исследования.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные умения, расстройства аутистического спектра, русская народная сказка.

Коммуникативные умения занимают центральное место в психолого-педагогической литературе, поскольку они формируют основу для успешной социальной адаптации и личностного развития. Изучением коммуникативных умений занимались многие ученые, исследования которых позволяют лучше понять сущность и структуру коммуникативных умений.

Коммуникативные умения – это способность человека осуществлять контакт с другими, обмениваться информацией и устанавливать взаимопонимание. Л.И. Божович в своей работе определяет коммуникативные умения как совокупность навыков, обеспечивающих взаимодействие между людьми в различных социальных ситуациях [1].

Согласно Л.С. Выготскому, коммуникативные способности являются одним из ключевых аспектов психического развития ребенка. Однако у детей с РАС наблюдаются значительные трудности в этой области.

Дети с РАС сталкиваются с серьезными трудностями в установлении контакта с окружающими это связано с отсутствием или ограниченности речевого общения, проблемах в установлении зрительного контакта, а также в неспособности понимать и использовать невербальные средства коммуникации [3]. Как отмечает Т.А. Власова, дети с данной категории часто не понимают социального значения общения, что затрудняет процесс взаимодействия с другими людьми [2]. Эти нарушения проявляются в стереотипности поведения, отсутствии инициативы и низком уровне эмпатии.

Современные подходы к развитию коммуникации у дошкольников с РАС включают использование альтернативных и дополнительных средств общения. Одной из таких систем является метод PECS (Picture Exchange Communication System), разработанный Л. Фростом и Э. Бонди. Эта система позволяет детям, испытывающим трудности в устной речи, использовать изображения для выражения своих потребностей и желаний [5].

А.В. Хаустов отмечает, что эффективность коррекционной работы зависит от сочетания методов обучения и терапии. Он предлагает использовать структурированный подход, включающий

применение визуальных подсказок, расписаний и социальных историй, что способствует снижению тревожности и увеличению предсказуемости для ребенка [6].

Успешная подготовка к школе, а также эмоциональное и социальное благополучие детей напрямую связаны с уровнем развития коммуникативных умений. В ходе исследования проблемы развития коммуникативных умений у детей среднего возраста с РАС была разработана и апробирована диагностическая программа.

Для изучения состояния коммуникативных умений у старших дошкольников, в исследовании были использованы следующие методики: «Оценка коммуникативных навыков, определение целей обучения», Анкета «Характеристика коммуникативного поведения», «Схема свободного наблюдения за детьми с аутизмом» (А.В. Хаустов), «Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации» (С.Е. Гайдукевич), «Составление рассказа по серии картинок» (А.Г. Зикеев). В исследовании приняли участие 6 человек среднего дошкольного возраста с РАС.

Были выделены уровни оценки сформированности коммуникативных умений:

Низкий уровень проявляется в неспособности или затруднениях в адекватном привлечении внимания окружающих, в выражении просьб и требований, в недостаточной способности выражать эмоции и чувства, а также сообщать о них. Дети проявляют просоциальное поведение.

Средний уровень характеризуется наличием некоторых трудностей в адекватном привлечении внимания других, активным выражением однообразных просьб. Дети испытывают трудности в выражении своих эмоций и чувств, возможностью адекватно реагировать на некоторые высказывания и действия окружающих, способностью отвечать на простые вопросы со стороны взрослых.

Высокий уровень предполагает способность адекватно привлекать внимание других, активно выражать разнообразные просьбы. Дети проявляют адекватную социальную реакцию на различные высказывания, действия и просьбы других, могут развернуто отвечать на вопросы взрослых и задавать их.

Анализ результатов диагностической программы выявил следующие данные: у 80% обследованных детей с РАС коммуникативные умения находятся на низком уровне развития. Дети не могли выразить свои эмоции, проявляли негативизм. Не всегда обращали внимание на взрослого, его действия и слова. Просьбу выражали жестом или громкими вокализациями. Только у 20% дошкольников был выявлен средний уровень развития коммуникативных умений. Они активно выражали однообразные просьбы, комментировали объекты, людей и события, называть предметы, знакомых по имени.

Анализ полученных данных диагностики показывает необходимость разработки коррекционно-развивающей программы для развития коммуникативных умений с использованием русских народных сказок. Она рассчитана на одно групповое занятие в неделю по 25 минут.

Основываясь на исследованиях А.В. Хаустова, коррекционно-развивающая программа осуществлялась в рамках трех основных аспектов: развитие базовых коммуникативных функций, развитие социоэмоциональных навыков и развитие диалоговых навыков.

Использование русских народных сказок представляет собой эффективный метод развития коммуникативной мотивации, так как яркие сюжеты и персонажи вызывают интерес и желание взаимодействовать. В ходе занятий дети учатся выражать просьбы и требования, например, просить рассказать ту или иную сказку или выбрав персонажа для ролевой игры. Это способствует развитию навыков вербального общения. Также дети учатся описывать и комментировать действия персонажей, что помогает им называть, описывать и анализировать различные объекты и события. В процессе обсуждения сюжета сказки дети могут задавать вопросы и привлекать внимание собеседника, что является важным для формирования навыков общения. Анализируя реакции героев сказок на различные события, дети учатся выражать свои эмоции, осваивая как вербальные, так и невербальные способы коммуникации. Это способствует развитию навыков социоэмоционального поведения, поскольку дети учатся сопереживать персонажам, обсуждать их действия и делать выводы о том, как следует поступать в аналогичных ситуациях.

Программа рассчитана на три месяца, каждый из которых имеет свои специфические цели:

Первый месяц: развитие базовых коммуникативных функций.

Второй месяц: развитие социоэмоциональных навыков.

Третий месяц: развитие диалоговых навыков.

По окончании коррекционно-развивающей работы была проведена повторная диагностика с использованием того же комплекса заданий, что и в начале программы. В результате обработки результатов реализации диагностической программы нами были получены следующие результаты: Анализ результатов диагностической программы выявил следующие данные: у 60% обследованных детей с РАС коммуникативные умения остались на низком уровне развития. Однако можно наблюдать качественные изменения. Дошкольники стали обращать внимание на взрослого, следить за его словами, наблюдать за действиями. Начали применять указательные жесты, выражать просьбы к другим детям. Только у 40% дошкольников был выявлен средний уровень развития коммуникативных умений. Дети стали чаще употреблять в речи названия предметов, имена знакомых. Начали обращаться за помощью к взрослому, адекватно реагируют на отказ.

Таким образом, сравнение результатов, полученных до начала формирующего этапа экспериментального исследования и после его завершения (на контрольном этапе), подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что разработанная коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие коммуникативных умений у детей 5 лет с расстройствами аутистического спектра с использованием русской народной сказки, является эффективной.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2012. – 208 с.
2. Власова Т.А. Дети с особенностями развития / Т.А. Власова. – М.: Просвещение, 2017. – 312 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 656 с.
4. Семаго Н.Я. Психология аутизма / Н.Я. Семаго. – М.: Эксмо, 2015. – 240 с.
5. Фрост Л. Система обмена изображениями (PECS) / Л. Фрост, Э. Бонди. – М.: Когито-Центр, 2002. – 142 с.
6. Хаустов А.В. Коррекция коммуникативных навыков у детей с РАС / А.В. Хаустов. – М.: Педагогика, 2018. – 156 с.

Халеева Гульнара Ахмедьяновна

учитель-логопед

МАОУ Школа №22

г. Уфа, Республика Башкортостан

студентка

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

г. Уфа, Республика Башкортостан

Научный руководитель

Фатихова Лидия Фаварисовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

г. Уфа, Республика Башкортостан

КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА МЕХАНИЗМОВ И ПРОЯВЛЕНИЙ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье обосновывается необходимость комплексной диагностики нарушений письменной речи младших школьников с задержкой психического развития (письма и чтения), а именно: проявлений дисграфии и дислексии и механизмов, которые, так или иначе, обуславливают эти проявления или связаны с ними. Предлагается диагностический комплекс для обследования, и описываются результаты его проведения.

Ключевые слова: дисграфия, дислексия, логопедическая диагностика, психолого-педагогическая диагностика, младшие школьники с задержкой психического развития.

Дети с нарушениями письма (дисграфией) – нередкое явление в современной школе. Изучением нарушений письма занимались видные деятели науки, среди которых выделяются А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, А.Р. Лурия, И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова и др. В работах указанных авторов освещены вопросы симптоматики дисграфии, механизмов и причин, структуры различных речевых расстройств; разработаны пути выявления нарушений письма, направления и методы коррекционной работы при различных видах дисграфии. В то же время, многие теоретические вопросы трудностей диагностики дисграфии остаются малоизученными. Однако, эти исследования проводились достаточно давно, а данные о состоянии письменной речи детей требуют обновления.

Дифференциальная диагностика нарушений письма, отграничение дисграфии от других, ошибок письма, имеющих другие механизмы возникновения важно для определения и конкретизации задач и способов коррекционной работы по преодолению дисграфии младших школьников. В связи с вышеизложенным проблема исследования является актуальной.

Цель нашего исследования: определить методы исследования дисграфии у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и провести пилотажное экспериментальное исследование.

Для проведения экспериментального исследования нами была подобрана группа испытуемых в составе 7 детей 8–9-летнего возраста, обучающихся в 2–3 классах общеобразовательной школы (4 учащихся с задержкой психического развития, 3 учащихся с тяжелыми нарушениями речи).

Диагностический комплекс по исследованию письма младших школьников включал в себя следующие группы методик:

- методики, направленные на изучение познавательной деятельности (внимания, памяти, мышления);
- методики, направленные на изучение устной речи по Р.И. Лалаевой (ее фонетико-фонематического и лексико-грамматического компонентов);

– методики, направленные на выявление нарушений собственно письменной речи (дисграфии) по И.Н. Садовниковой;

– методики, направленные на исследование зрительно-пространственных функций (изучение буквенного гнозиса, по Н.Я. Семаго).

После анализа результатов экспериментального исследования, было выявлено, что у обучающихся с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи познавательная деятельность отстаёт в развитии. Объём и скорость слухоречевого запоминания и отсроченного воспроизведения младших школьников этих групп развиты недостаточно. Говоря об устойчивости внимания, мы отметили, что большинству испытуемых свойственен низкий уровень развития данного компонента. Переключаемость и концентрация внимания также страдают. Развитие мышления, способности к обобщению и абстрагированию, у этих категорий школьников находится на низком уровне.

Рассматривая состояние устной речи детей с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи, мы отметили, что большинству из них свойственен уровень развития ниже среднего. Фонематическое восприятие, звукопроизношение, звуко-слоговая структура слова большинства испытуемых развиты недостаточно. Следует обратить внимание на состояние звукопроизношения обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. У них наблюдается полиморфный характер нарушения звуков, речь невнятная. Страдают также и лексико-грамматический строй речи: у половины испытуемых наблюдаются ошибки в построении предложно-падежных конструкций, незначительные смысловые неточности в речи, затруднения в словоизменениях.

Говоря о состоянии собственно письма младших школьников обследованных групп, мы отметили, что процесс списывания данным группам детей даётся намного легче, чем письмо под диктовку. Среди ошибок у обучающихся с задержкой психического развития выступают замены парных согласных, пропуски, перестановки букв и слогов, пропуск слогов, неправильное выделение границ предложения, слитное написание предлогов со словами. Среди ошибок у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи преобладают замены и пропуски букв, связанные со звукопроизносительной функцией речи.

Исследование зрительно-пространственных функций с помощью методики «Буквенный гнозис» показало, что у детей с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи буквенный гнозис находится на достаточном уровне развития. Все испытуемые правильно определили наложенные буквы.

Для объективизации экспериментальных данными нами был проведён статистический анализ полученных данных с расчётом коэффициента корреляции Спирмена, который направлен на определение взаимосвязи изученных функций познавательной деятельности, устной и письменной речи.

Исходя из полученных результатов, мы выявили, что развитие письма младших школьников ограниченными возможностями здоровья связано как с уровнем развития восприятия, памяти, внимания, мышления, так и с фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороной речи. Письменная речь находится в прямой связи с уровнем развития познавательной деятельности и всеми компонентами устной речи. Только характер ошибок и, соответственно, вид дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи разный. У детей с задержкой психического развития встречаются замены парных согласных, пропуски, перестановки букв и слогов, недописывание слогов, слитное написание предлога со словом, нарушение границ предложений. Таким образом, в нашем исследовании ведущими видами дисграфии у школьников с задержкой психического развития являются дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза и фонематическая, а у детей с тяжелыми нарушениями речи часты замены и пропуски букв в связи с нарушенной звукопроизносительной функцией речи, т. е. как дети себе проговорили, то они и написали, т. е. них преобладает артикуляторно-акустическая форма дисграфии.

Полученные результаты привели к выводу о том, что коррекционная работа с младшими школьниками с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи будет иметь свои особенности, а именно:

– для обучающихся с задержкой психического развития коррекция включает развитие фонематического восприятия, навыков фонематического анализа, обогащение словарного запаса, развитие лексико-грамматических средств языка и связной речи. Параллельно на всех этапах должна вестись работа по формированию неречевых процессов – мышления, памяти, внимания;

– для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи следует закреплять в процессе коррекционной работы связи между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизировать и дифференцировать смешиваемые и взаимозаменяемые буквы.

Список литературы

1. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушения чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 224 с.
2. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 256 с.
3. Семаго Н.Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка / Н.Я. Семаго, Н.Н. Семаго. – М.: АЙРИС, 2005. – 48 с. EDN QUEQML

Хирина Евгения Валерьевна
студентка

Научный руководитель
Яковлева Анастасия Вячеславовна
ассистент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ТЮТОРСТВО В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ: РОЛЬ И ФУНКЦИИ ТЮТОРА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** статья посвящена исследованию роли и функций тьютора в условиях инклюзивного образования, особенно применительно к сопровождению детей с особыми образовательными потребностями. В работе рассматриваются ключевые аспекты деятельности тьютора, направленные на обеспечение психолого-педагогической поддержки учащихся с ограниченными возможностями здоровья.*

***Ключевые слова:** тьютор, инклюзивное образование, тьюторское сопровождение.*

В настоящее время инклюзивное образование и тьюторское сопровождение играют важную роль в создании доступной образовательной среды для всех детей, включая тех, кто имеет особые потребности. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» №273, родители имеют право выбирать наиболее подходящую форму образования для своих детей, что позволяет учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка [1].

В общем понимании, тьютор – это педагог, который работает с учащимися на индивидуальной основе, помогая им достигать образовательных целей и развивать личные качества. Тьюторы могут работать в различных образовательных учреждениях, включая школы, колледжи и университеты, а также в системах дополнительного образования [2]. Включение профессии «тьютор» в «Единый квалификационный справочник должностей» подчеркивает важность данной роли в современном образовательном процессе и необходимость профессиональной подготовки специалистов в этой области [3].

Тьюторское сопровождение является ключевым элементом успешного перехода к инклюзивному образованию. Тьюторы играют важнейшую роль в поддержке детей с особыми потребностями, помогая им интегрироваться в учебный процесс и социальное окружение школы или другого образовательного учреждения. Тьютор выступает связующим звеном между ребенком и окружающей средой, включая школу, семью и общество в целом. Он помогает ребенку адаптироваться к новым условиям, развивает его социальные и коммуникативные навыки, поддерживает эмоциональное благополучие и способствует формированию положительной самооценки.

Одной из ключевых функций тьютора является индивидуализация образовательного маршрута. Учитывая уникальные способности и ограничения каждого ребенка, тьютор разрабатывает индивидуальный план обучения, который соответствует его возможностям и интересам. Такой подход позволяет максимально эффективно использовать ресурсы ребенка и создавать условия для его успешного обучения.

Кроме того, тьютор активно сотрудничает с педагогами и специалистами, которые работают с ребенком. Вместе они разрабатывают стратегию психологической поддержки, направленную на преодоление трудностей и развитие сильных сторон ребенка. Тьютор также участвует в организации методических объединений, в которые входят педагоги, психологи, дефектологи и медицинские работники, чтобы обеспечить комплексный подход к сопровождению ребенка.

Не менее важна работа тьютора с семьей ребенка. Родители играют ключевую роль в развитии и воспитании ребенка, и тьютор помогает им лучше понять потребности и возможности своего ребенка. Он проводит консультации, делится рекомендациями по созданию благоприятной домашней атмосферы и организует совместные мероприятия, направленные на укрепление связей между членами семьи.

Главная цель деятельности тьютора – обеспечить успешное включение ребенка в социальную среду через развитие всех ключевых сфер жизни. Когнитивная сфера – развитие познавательных способностей, умений и навыков, это включает помощь ребенку в освоении учебного материала, развитии памяти, внимания, мышления и восприятия. Коммуникативная сфера – помощь детям с ОВЗ развивать навыки общения, взаимодействовать с одноклассниками и учителями, понимать и выражать свои мысли и чувства. Эмоциональная сфера – поддержание мотивации и интереса к учёбе.

Тьютор играет важнейшую роль в формировании понимания учениками базовых концепций школьного процесса, таких как структура уроков, перемены и организация рабочего пространства. Он помогает ученику освоить последовательность действий на уроке: начало занятия, переходы между видами деятельности, завершение урока. Это важный аспект, так как четкое понимание этапов урока способствует снижению тревоги и улучшает концентрацию внимания ребенка. Пошаговая инструкция и повторение последовательности действий позволяют сформировать привычку, благодаря чему ребенок учится самостоятельно регулировать свою деятельность.

Создание упорядоченного рабочего места также входит в обязанности тьютора. Ребенок с особенностями развития может испытывать трудности с организацией вещей, что вызывает дополнительные

сложности в учебном процессе. Тьютор помогает организовать пространство таким образом, чтобы все необходимые материалы были легко доступны, а ненужные предметы не отвлекали внимание.

Одной из важнейших обязанностей тьютора является предотвращение стрессовых ситуаций, которые могут негативно сказаться на адаптивных способностях ребенка. Стрессовые факторы, такие как шум, быстрая смена деятельности или недостаток отдыха, могут привести к дезадаптации. Тьютор наблюдает за состоянием ребенка и принимает меры для снижения уровня стресса, создавая комфортные условия для учебы и отдыха.

В организации тьюторского сопровождения можно выделить несколько ключевых направлений. Первым шагом в тьюторской поддержке является диагностико-оценочное направление. Для выбора наиболее подходящей тьюторской стратегии при разработке и реализации индивидуальной образовательной программы для ученика с ограниченными возможностями развития, тьютору необходимо определить особенности нарушений в развитии и личностные качества ученика, собрать информацию о его семье и условиях воспитания, а также выяснить уровень мотивации, образовательные запросы и потребности школьника.

Проектировочное направление основывается на результатах диагностико-оценочного этапа и включает в себя разработку средств и процедур тьюторского сопровождения учащихся, учитывающих их индивидуальные особенности. В этом процессе определяются виды и объем необходимой коррекционной помощи, а также частота ее предоставления.

Информационно-просветительская работа является ключевым аспектом деятельности тьютора. Она предполагает активное участие тьютора в педагогических и методических советах. Кроме того, тьютор участвует в организации и проведении родительских собраний, мероприятий по оздоровлению и воспитанию, а также других активностей, направленных на ознакомление педагогов с индивидуальными, возрастными и специфическими особенностями учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Оценочный (рефлексивный) этап представляет собой осмысление результатов деятельности, направленной на решение проблемы. Этот этап может быть, как завершающим в контексте индивидуальной проблемы, так и начальным при разработке специальных методов для предупреждения и коррекции массовых проблем, существующих в образовательном учреждении. Он включает в себя итоговую педагогическую и психологическую диагностику.

Таким образом, главная цель тьюторского сопровождения состоит в том, чтобы ребенок добился как можно большего при тех способностях и возможностях, которыми он обладает несмотря на имеющиеся у него проблемы.

Список литературы

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» 29 дек. 2012 г. №273 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – №53. – Ст. 7598.
2. Матасов Ю.Т. Тьюторское сопровождение в системе инклюзивного образования / Ю.Т. Матасов, А.А. Богданова // Специальное образование. – 2012. – №3. – С. 64–72. EDN PGEXPL
3. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» от 26 августа 2010 г. // Российская газета. – 2010. – №237. – Ст. №761н.
4. Шифнер Е.А. Особенности тьюторского сопровождения детей с особыми образовательными потребностями / Е.А. Шифнер, М.И. Куанбекова, Ш.К. Абильдина [и др.] // Endless light in science. – 2024. – №2. – С. 29–34.
5. Екжанова Е.А. Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова // Специальное образование. – 2018. – №4. – С. 21–40. DOI 10.26170/sp18-04-02. EDN MIKQUX
6. Петрова Е.А. Специфика деятельности тьютора в образовательных организациях, реализующих АООП / Е.А. Петрова, О.В. Котикова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №4. – С. 146–149. EDN COKIUF

Чаликова Мария Владимировна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье представлен анализ специфики развития межличностных отношений старших дошкольников, нарушение зрения. Приведены результаты диагностического исследования заявленной проблемы.

Ключевые слова: межличностные отношения, старшие дошкольники, нарушение зрения.

Вопрос межличностных отношений, взаимоотношений с другими людьми, взрослыми или сверстниками, является фундаментом для развития личности ребенка, становления его самосознания.

Основополагающая значимость проблемы взаимоотношений детей в последнее время особенно привлекает внимание психологов и педагогов.

Межличностные отношения старших дошкольников характеризуются рядом особенностей, таких как: слабая групповая сплоченность, определяемая непостоянными и слабо дифференцированными отношениями между членами группы; неблагоприятная психологическая атмосфера, проявляющаяся в недоверии, страхе, неблагодарности, чувстве ожидания подвоха со стороны сверстников, или сопровождаемых взрослых; социометрическим статусом и неудовлетворенностью своей группой, проявляющимися в том, что дети не ценят и не уважают друг друга, не считают нужным общаться и взаимодействовать друг с другом; недовольно относятся к результатам деятельности своей группы, чрезмерно критикуют друг друга [1].

А.Г. Рузская отмечает, что межличностные отношения детей существенно влияют на развитие личности ребенка в целом. В детском саду эти отношения и связи представляют собой относительно стабильную систему, в которой каждый ребенок занимает то или иное место. В дошкольном возрасте выделяют следующие виды межличностной коммуникации: межличностные связи, которые можно идентифицировать, анализируя объективные отношения детей, возникающие во взаимодействии в совместной деятельности и коммуникации; межличностные отношения, идентифицирующиеся с учетом существующих отношений в группе; некие отношения, проявляющиеся в системе взаимных оценок детей, присутствующих в группе [6].

Л.П. Боева отмечает, что для старшего дошкольного возраста сверстник ребенка является не только предметом сравнения с самим собой, но и целостной личностью. Возрастные изменения такого ранга отражают определенные изменения в самооценке дошкольника. В возрасте шести лет число просоциальных действий, эмоциональное вовлечение в деятельность и желание возможного сочувствия сверстников значительно возрастает. Это связано с развитием волевых качеств и усвоением моральных норм. Дети начинают осознавать не только свои конкретные действия, но также свои желания, переживания, мотивы, которые, в отличие от действий, объединяют и укрепляют личность ребенка в целом. Это связано с эволюцией децентрализации, которая позволяет ребенку понять точку зрения другого человека [2].

В дошкольном возрасте, отмечает М.И. Лисина, у большинства детей появляется «непосредственное и самоотверженное желание помочь другу, порадовать его. Неоценимое эмоциональное участие во взаимодействии со сверстниками может указывать на то, что ребенок стал целостной личностью» [5].

В.Н. Панферов отмечает, что внеситуативно-деловая форма становится новообразованием общения и появляется к концу дошкольного детства. Обнаруживается не у всех детей, но тенденции ее появления проявляется значительно ясно. Основная характеристика – это желание сотрудничать, где сотрудничество носит практический характер и разворачивается в совместных играх, однако характер игр значительно меняется и переходит на более условные схемы [4].

Навыки общения формируются у ребенка в межличностном общении с окружающими людьми в процессе жизнедеятельности (Л.П. Боева, М.И. Лисина, и др.). Важно также учитывать тот факт, что несформированность навыков межличностного общения может оказаться невосполнимой в более позднем возрасте, т. к. субъективно остро переживаемые, не удовлетворяющие ребенка контакты не всегда проявляются в социальном взаимодействии, могут быть неочевидными и незаметными для партнера по общению, но для самого субъекта сопровождаются внутренним напряжением, нарушением моторики, речи.

Отношения дошкольников, особенно межличностная его сторона, у детей с визуальной депривацией и нормотипичных значительно отличается и во многом зависит от времени и степени потери ли наступления депривации.

Т.А. Шалюгина в исследованиях подмечает, что «...патология зрительных возможностей, снижение зрительного резерва значительно отражается на чувственном запасе знаний об окружающей действительности, ограничивает круг познания, снижает процесс эффективности развития общения как вербального, так и социального». Значительно данный процесс, по мнению автора, отражается на механизме становления межличностного общения и взаимодействия со взрослыми и со сверстниками в виде снижения темпа развития системы межличностной коммуникации, в большей части через недоразвитие системы невербального общения (отсутствия полного понимания, отражения и копирования мимических и пантомимических характеристик речи), поскольку все-таки вербальная сторона речи и общения формируется по подражанию, хотя и там специфика зрительного нарушения также проявляется, но в незначительной степени [8].

О.А. Иванникова также считает, что межличностные отношения при общении и коммуникация детей норморазвивающихся и нарушением зрения формируется особым образом и зависит от степени и времени потери или снижения зрения, отмечая, что вербальная сторона в значительной степени не страдает. Однако автор подчеркивает, что зрительная депривация как правило проявляется в низком уровне владения паралингвистическими средствами общения, умением вести диалог со сверстниками (партнерами по игре или межличностному общению), эмоциональной системой эмоциональных реакций на игровые коммуникативные и социальные ситуации, умения устанавливать адекватные взаимоотношения со сверстниками [3].

С.Д. Тарских подмечает, что проблема особенности общения, в частности межличностного взаимодействия со сверстниками, у дошкольников с нарушением зрения обостряется в процессе их подготовки к школьному обучению, поскольку период предполагает формирование умения понимать и

принимать позицию собеседника по общению, активное установление межличностных контактов, коммуникативного взаимодействия на вербальном и невербальном уровне, умения говорить и рассуждать по конкретным проблемам на основе собственного опыта, чего как раз дошкольнику с нарушением зрения и не хватает, ввиду депривации зрительного анализатора и задержки накопления знаний основанных на визуальной основе [7].

Для выявления специфики и уровня развития межличностных отношений нами была разработана и апробирована диагностическая программа включающая такие методики как «Изучение паралингвистических средств общения» (В.М. Минаева), «Картинка» (О.Е. Смирнова, Е.А. Калягина), «Диагностика способности детей к партнерскому диалогу» (А.М. Щетинина), «Лабиринт» (Л.А. Венгер), «Капитан корабля» (И. Вандвик, П. Экблад, в модификации Е.О. Смирновой), реализованная на базе ЦО №29 г. Тулы. Проведенное нами диагностическое исследование позволяет сказать, что в большей степени паралингвистические средства общения у старших дошкольников с нарушением зрения развиты недостаточно, больший процент детей это подтвердил своими результатами низкий уровень владения мимикой и пантомимикой, уровень владения межличностной коммуникацией со сверстниками также не достигает уровня норморазвивающихся дошкольников. Дети затрудняются выстраивать диалог со сверстниками и взрослыми, отмечают проблемы эмоционального взаимодействия, способности устанавливать адекватные межличностные отношения, отсутствие эмпатичных проявлений и уровня осознания комфорта в межличностном общении.

Таким образом, развитие межличностного общения и межличностных отношений дошкольников с нарушением зрения являются наиболее важными и значимыми проблемами, которые вбирает в себя целый ряд качеств и свойств, имеет сложный механизм формирования и постепенную систему перехода от более простого вида к более сложному, что необходимо отразить в дальнейшей коррекционно-развивающей работе.

Список литературы

1. Баландина Л.Л. Межличностные отношения и личность детей дошкольного возраста с нарушенным и нормальным зрением / Л.Л. Баландина // Фундаментальные исследования. – 2014. – №5–2. – С. 388–392. EDN SAMZPJ
2. Буюева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буюева. – М., 1978. – 268 с. EDN TCNXXR
3. Иванникова О.А. Развитие взаимодействия и общения дошкольников с нарушением зрения / О.А. Иванникова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №2.
4. Изучение межличностного взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми / под ред. В.Н. Панферова. – Л.: РТГ РГПУ, 1991. – 28 с.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.; Воронеж, 1997. – 383 с.
6. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Рузская. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2004. – С. 6–30.
7. Тарских С.Д. Педагогическая коррекция нарушений общения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми в процессе подготовки к школьному обучению: дис. ... канд. пед. наук / С.Д. Тарских. – Екатеринбург, 2004. – 221 с. EDN NNAZWB
8. Шалюгина Т.А. Особенности и условия развития общения и межличностных отношений у дошкольников с нарушениями зрения: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Т.А. Шалюгина. – Краснодар, 2001. – 31 с. – EDN NLXZJN

Шаймарданова Диляра Ленаровна
студентка

Научный руководитель
Сайфутдиярова Елена Фаварисовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»
г. Уфа, Республика Башкортостан

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: зрительно-пространственное восприятие – ключевой компонент когнитивного развития, обеспечивающий успешное освоение учебных навыков и социальную адаптацию. У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития дефициты зрительно-пространственного восприятия становятся критическим препятствием для освоения учебных навыков (чтение, письмо, счёт) и социальной адаптации. Они проявляются в виде трудностей ориентации в пространстве, слабости зрительно-моторной координации и нарушениях анализа геометрических форм. Актуальность темы связана с высокой распространённостью задержки психического развития и необходимостью ранней коррекции для предотвращения школьной дезадаптации. В работе расширены разделы о нейropsychологических механизмах, роли семьи, современных технологиях и дифференциальной диагностике.

Ключевые слова: задержка психического развития, восприятие, пространственная ориентация, дошкольный возраст, зрительная координация.

Задержка психического развития – пограничное состояние между нормой и интеллектуальной недостаточностью, характеризующееся.

1. Замедлением темпа созревания высших психических функций (восприятие, память, мышление).

2. Неравномерным развитием когнитивных функций.
 3. Обратимостью нарушений при ранней коррекции (по классификации МКБ-10: код F80-F89).
- Нейропсихологические основы зрительно-пространственного восприятия формируются при участии.

1. Затылочных долей – обработка зрительной информации.

2. Теменных долей – пространственный анализ и интеграция сенсорных данных.

3. Мозолистого тела – межполушарное взаимодействие. У детей с задержкой психического развития наблюдается функциональная незрелость этих структур.

В своем исследовании межполушарного взаимодействия в двигательных функциях у детей с задержкой психического развития, М.С. Ковязина отмечает, что процесс формирования праксиса и специализации полушарий проходит медленно и неравномерно. Также фиксируется сохранение глазо-двигательных реакций и сенсомоторной активности. Выявленные в ходе работы особенности автор связывает с недостаточной зрелостью межполушарного взаимодействия и неспособностью полушарий эффективно работать совместно под высоким нагрузочным стрессом на подкорковые системы.

Ключевые компоненты зрительно-пространственного восприятия.

1. Визуальный гнозис – распознавание объектов, их формы и цвета.

2. Пространственный анализ – понимание отношений «верх-низ», «лево- право», «близко-далеко».

3. Зрительно-моторная координация – связь между зрением и движением (например, рисование).

У детей с задержкой психического развития выявлена слабость межполушарного взаимодействия, что приводит к трудностям в копировании сложных фигур и определении «лево-право». У большинства детей с задержкой психического развития выявлено атипичное доминирование левого полушария при выполнении пространственных задач. Это приводит к «шаблонному» мышлению: ребенок пытается описать расположение объектов словами («стол стоит там»), вместо визуального анализа.

Можем рассмотреть статистику и распространённость задержки психического развития:

Глобальные данные (ВОЗ, 2023).

1. ЗПР диагностируется у 7–12% детей дошкольного возраста.

2. В 60% случаев сопровождается сопутствующими нарушениями: СДВГ (30%), дислексия (20%), речевые расстройства (40%).

Исследование Т.В. Ахутиной: у 78% детей с задержкой психического развития выявлены трудности в выполнении теста «Фигуры Рея-Остеррица» (копирование сложных фигур). Ошибки связаны с нарушением планирования движений и слабостью пространственного анализа.

Исследование Л.А. Венгера: дети с задержкой психического развития демонстрируют низкую скорость обработки зрительной информации. Например, при выполнении задания «Найди отличия» они тратят больше времени, чем сверстники без нарушений.

Для диагностики зрительно-пространственного восприятия можно использовать следующие методики:

Диагностическое задание №1 «Клоун» (Е.А. Стребелева).

Цель – выявление уровня развития зрительного синтеза, способности восстанавливать пространственную структуру целого изображения, разбитого на отдельные части.

Стимульный материал: рисунок клоуна, разрезанный на части.

Диагностическое задание №2 «Установление обыденных предметно-пространственных отношений», предложенная С.Д. Забрамной.

Критерием для оценки являлась точность словесного определения пространственного положения одного предмета по отношению к другому, изображенных на двухмерной плоскости (лист бумаги). Цель: выявление возможностей использовать житейские представления и знания в осмысливании расположения предметов в пространстве по отношению друг к другу.

Диагностическое задание №3 «Срисовывание фигур».

Цель – выявление уровня развития у детей 6–7 лет зрительно-моторной координации, формообразующих движений и пространственного праксиса.

Стимульный материал: образец с фигурами, чистый лист бумаги, ручка. Процедура и инструкция: ребенку предлагалось срисовать фигуры.

Диагностическое задание №4 «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин).

Цель – выявление умения детей 6–7 лет внимательно слушать и точно выполнять простейшие указания взрослого, правильно ориентироваться на листе бумаги в клетку, уровня развития зрительно-моторной координации.

Стимульный материал: лист бумаги в клетку с нанесенными на нем тремя точками, ручка или карандаш.

Диагностическое задание №5 Методика «Схематизация» Р.И. Бардина.

Цель: выявление уровня развития наглядно-образного мышления.

Эта методика содержит задачи на использование условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве.

Факторы риска.

1. Недостаток стимуляции: в 40% семей детей с задержкой психического развития отсутствуют развивающие игры, связанные с пространственным мышлением (опрос родителей, 2022).

2. Низкая вовлеченность родителей: только 25% регулярно выполняют с детьми графические задания.

Современные технологии в коррекции зрительно-пространственного восприятия.

1. Цифровые инструменты.

Приложение «Пространственный конструктор»: дети собирают 3D-модели на планшете, развивая понимание глубины и пропорций.

VR-тренажеры: симуляция перемещения в виртуальном пространстве (например, «Найди выход из лабиринта»).

2. Интерактивные доски

Задания на сопоставление фигур с тенями, сортировку объектов по размеру. Результат: повышение точности зрительно-моторной координации.

Особенности формирования зрительно-пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития.

1. Нарушения восприятия форм и размеров.

Дети с задержкой психического развития часто имеют трудности в распознавании и различении форм и размеров объектов. Это может проявляться в недостаточной способности к классификации предметов по их геометрическим характеристикам. Дети могут путать формы и размеры, что затрудняет выполнение простых задач.

2. Ограниченные навыки пространственной ориентации.

У детей с задержкой психического развития наблюдаются проблемы с ориентацией в пространстве. Они могут затрудняться в понимании понятий «вверх», «вниз», «перед», «за» и т. д., что затрудняет выполнение простых задач, связанных с перемещением в пространстве. Эти трудности могут влиять на их способность ориентироваться в знакомой обстановке и адаптироваться к новым условиям.

3. Нарушения интеграции зрительной информации.

Дети с задержкой психического развития могут испытывать сложности в интеграции различных элементов визуальной информации. Это может проявляться в трудностях при выполнении заданий на внимание и память, связанных с визуальными образами. Например, они могут не уметь связывать отдельные элементы изображения в единое целое.

4. Замедленное развитие моторики.

Моторные навыки у детей с задержкой психического развития могут развиваться медленнее, что также влияет на их зрительно-пространственное восприятие. Недостаточная координация движений может мешать им правильно взаимодействовать с окружающими объектами. Это может проявляться в трудностях при выполнении физических заданий или простых манипуляций с игрушками.

Таким образом, формирование зрительно-пространственного восприятия у детей с ЗПР – многофакторный процесс, требующий учёта социальных и педагогических аспектов. Внедрение современных технологий, активное участие семьи и междисциплинарный подход повышают эффективность коррекции. Однако ключевым условием остаётся ранняя диагностика: по данным ВОЗ, вмешательство до 6 лет снижает риск школьной дезадаптации на 50%. Перспективным направлением является внедрение цифровых технологий, но их применение должно дополнять, а не заменять традиционные методы.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
2. Будук-оол Л.К. Функциональная асимметрия мозга и обучение: этнические особенности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям Психология, Педагогика и психология, Олигофренопедагогика и Логопедия / Л.К. Будук-оол, М.В. Назын-оол; Тывинский гос. ун-т, Российская акад. естествознания. – М.: Акад. естествознания, 2010. – 142 с.
3. Диагностика умственного развития дошкольников / ред. Л.А. Венгер, В.В. Холмовская. – М.: Педагогика, 1978. – 248 с.
4. Шмакова И.Г. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития и с нарушениями речи / И.Г. Шмакова, И. Смирнова // Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ограниченными возможностями здоровья: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 30 октября 2021 г.). – Новосибирск, 2021. – DOI 10.38163/978-5-6046739-6-6_2021_165. – EDN WFRSID
5. Ковязина М.С. Межполушарное взаимодействие: хрестоматия / М.С. Ковязина, Е.Ю. Балашова. – М.: Генезис, 2013.
6. Пермякова М.Е. Вариант скрининговой и углубленной диагностики трудностей обучения у детей 7–8-летнего возраста / М.Е. Пермякова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №4–2. – С. 235–238. – EDN NTIEEV

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ РАЗЛИЧНОЙ ЭТИОЛОГИИ

Акиндина Мария Сергеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

Научный руководитель

Добря Марина Яковлевна

канд. филол. наук, доцент

Институт непрерывного педагогического образования
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются теоретические основы особенностей сенсорного развития детей с интеллектуальными нарушениями. Дано определение понятию «сенсорное развитие», сравниваются особенности сенсорного развития в онтогенезе и дизонтогенезе, проанализированы нарушения сенсорного развития у детей с нарушениями интеллекта и возможные способы их коррекции.*

***Ключевые слова:** сенсорное развитие, сенсорные нарушения, сенсорные эталоны, интеллектуальная недостаточность, сенсорная комната.*

На сегодняшний день современная политика в области специального образования детей с ОВЗ одним из важнейших направлений работы определяет своевременную коррекционную помощь детям с нарушениями развития. Большое количество исследований по проблеме сенсорного развития детей указывают на то, что сенсорное развитие детей с интеллектуальными нарушениями имеет свою специфику, а также, что коррекция сенсорного развития детей возможно только в специально организованных условиях.

Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина характеризуют сенсорное развитие как развитие восприятия и установление понятий о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, о запахе, вкусе, его звучании. Л.А. Венгер считает сенсорное развитие основой интеллектуального развития.

А.В. Запорожец результатом сенсорного развития считает сенсорные эталоны – образы свойств предметов, которые мы воспринимаем органами чувств (цвет, формы, тембр, ритм звучания и др.), которые выделены исторически, определены словесно и имеют порядок и классификацию. Ученый подчеркивает, что каждый человек на протяжении первых годов жизни принимает эти классификации и учится их использовать как эталоны для восприятия окружающего и упорядочивания своего сенсорного опыта.

Сенсорное развитие ребенка определяется как знакомство с цветом, формой, величиной, запахом, вкусом, тяжестью, фактурой, звучанием объектов окружающего мира, ориентированием в пространстве. Вместе с этим дети научаются правильно использовать названия свойств предметов.

Сенсорное развитие в онтогенезе имеет большое значение в формировании аналитических систем человека. Становление аналитических систем является основой психического развития ребенка, а также базой для становления высших психических функций.

Индивид появляется на свет с функционирующими органами чувств. Но этого недостаточно, оно выступает только базой для восприятия окружающей действительности. Само по себе сенсорное развитие происходит только в процессе сенсорного воспитания, в ходе целенаправленного формирования эталонных представлений о цвете, форме, величине, о признаках и свойствах различных предметов и материалов, их положении в пространстве и др., на основе чего формируются все виды восприятия, тем самым закладывается основа для развития умственной деятельности. Сенсорное воспитание создает необходимую основу для становления психических функций, которые имеют важнейшее значение для дальнейшего обучения. Сенсорное воспитание в этом случае направлено на развитие зрительного, слухового, тактильного, кинестетического, кинестетического и других видов ощущений и восприятий.

Главной составляющей сенсорного развития выступает усвоение сенсорных эталонов и научение способам изучения предметов. Сенсорные эталоны – это общие для всех образцы каждого вида свойств и отношений предметов. Усвоение этих образцов дает возможность воспринимать

окружающий мир основываясь на общественный опыт. Процесс усвоения эталонов достаточно длительный, продолжается на протяжении нескольких лет и подразумевает постепенность перехода к более сложным формам восприятия.

Как уже было сказано выше, сенсорное развитие ребенка является важной составляющей для его развития и воспитания, а если у ребенка наблюдаются нарушения интеллекта, то это наносит ощутимый отпечаток на сенсорное развитие ребенка, затрудняя и замедляя его.

Сенсорное развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями отстает по времени формирования и в целом определяется неравномерностью. У детей с такими нарушениями отмечается отсутствие предметно-пространственных представлений, что проявляется в их недостаточности, быстром забывании не только деталей, но и важных элементов, уподоблении одних объектов другим. Ребята с нарушением интеллекта часто совершают ошибки при тактильном распознавании объектов, что является следствием несогласованности движений рук, импульсивностью и низким уровнем концентрации внимания.

Детям с умственной отсталостью свойственно нарушение восприятия бытового, математического и исторического времени. В процессе тактильного восприятия дети с интеллектуальными нарушениями часто ошибаются в распознавании формы объекта и материала предмета; объекты на плоскости сложнее узнаются, чем объемные. Способ изучения предмета с помощью тактильного восприятия у таких детей очень примитивен. Он ограничен узнаванием предметов по 1–2 признаками, попытки изучить предмет отсутствуют, анализа зачастую не используется.

В.И. Лубовский отмечал, что для детей с нарушением развития характерны сниженный темп и качество интерпретации информации, отсутствие систематичности и фрагментарность формирования образов и понятий. Изучение предмета детьми с нарушением интеллекта отличается импульсивностью, хаотичностью. Нет системы в обследовании объекта, какой бы вид восприятия такие дети ни использовали (слуховой, зрительный, тактильный и т. д.), а по результатам изучения предмета фиксируется отсутствие полноты и недостаточная точность, односторонность.

Анализируя проблему сенсорного развития детей с нарушением развития, мы пришли к выводу о том, что для полноценной коррекции сенсорного развития у детей с интеллектуальными нарушениями необходимо создание особого образовательного пространства, позволяющего максимально активизировать и стимулировать ослабленные сенсорные функции у особенных детей. Такое образовательное пространство можно организовать в виде сенсорной комнаты.

Впервые понятие «сенсорная комната» было введено М. Монтессори. Сенсорная комната, с точки зрения М. Монтессори, это пространство, которое будет насыщенно полисенсорным материалом для занятий с детьми. В целом, сенсорную комнату можно обозначить, как специально организованную окружающую среду, заполненную различного рода стимуляторами, которые определенным образом воздействуют на все органы чувств человека.

Сенсорная комната оказывает воздействие на все сенсорные системы ребенка. Главная эффективность будет достигаться за счет сочетания стимулов различной модальности – зрительной, слуховой, тактильной, обонятельной, проприоцептивной.

Анализируя литературу по данной теме, мы пришли к выводу о том, что именно в условиях сенсорной комнаты происходит интенсивное поступление информации на каждый анализатор. Это дает возможность максимально активизировать сенсорное восприятие ребенка, оказывая стимуляцию на все его чувственные системы. Такая интенсивное воздействие позволит увеличить активность восприятия, а также послужит основой для формирования связей между различными чувственными системами.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка: пособие для учителя / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М.: Просвещение, 2009. – 470 с.
2. Запорожец А.В. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника / А.В. Запорожец. – М., 2007. – 320 с.
3. Усова А.П. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / А.П. Усова, А.В. Запорожец. – М., 2010. – 452 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА С ЗПР КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о развитии коммуникации обучающихся начального звена с ЗПР как условие профилактики школьной неуспешности. Отмечается, что эффективная коррекционная работа должна включать логопедическую помощь для развития речи и понимания языка, психологическую поддержку для развития социально-эмоциональных навыков, а также специально организованное обучение, учитывающее индивидуальные особенности ребенка.

Ключевые слова: коммуникация, межличностное взаимодействие, младший школьный возраст, задержка психического развития, школьная неуспешность.

В наше время проблема обучения детей с задержкой психического развития становится всё более значимой, так как их количество стабильно увеличивается каждый год. Очень важно обеспечить таким детям равные возможности для обучения с нормотипичными сверстниками, чтобы они не испытывали чувства изоляции. Для этого необходимы базовые коммуникативные навыки, которые являются неотъемлемой частью как воспитания, так и учебного процесса.

Изучением вопроса коммуникации детей с задержкой психического развития занимались многие отечественные психологи, среди которых М.С. Певзнер, П.О. Омарова, Е.С. Слепович, Е.С. Слепович, Д.И. Бойков, О.Н. Дианова, Е.Е. Дмитриева, О.В. Заширинская, Н.А. Никашина, У.В. Ульяновская.

М.С. Каган рассматривал коммуникацию как информационный обмен между субъектом и объектом – будь то человек, животное или машина. Суть коммуникации заключается в передаче информации субъектом, ее последующем восприятии, понимании и адекватном реагировании получателя.

Е.А. Мосявра [2] отмечает, что, однако у младших школьников с задержкой психического развития коммуникативные процессы значительно отличаются от таковых у их нормально развивающихся сверстников. Это различие затрагивает не только вербальную, но и невербальную коммуникацию, а также формирование социальных навыков и межличностных отношений.

А.В. Растянников, исследуя речевое развитие детей с ЗПР, подчеркивал замедленное формирование и фиксацию речевых навыков. Их речь характеризуется отсутствием речевого творчества, преобладанием существительных над глаголами и прилагательными, недостаточным использованием слов, отражающих действия, признаки и отношения, а также общей речевой пассивностью и бедностью словарного запаса. Это не просто ограниченный словарный запас, но и затруднения в понимании и использовании грамматических конструкций, что приводит к проблемам в построении связных высказываний и понимании сложных инструкций. Например, ребенок с ЗПР может понимать отдельные слова, но испытывать сложности с осмыслением целого предложения, особенно если оно содержит сложные синтаксические структуры или абстрактные понятия.

Более того, проблемы в речевом развитии у детей с ЗПР тесно переплетаются с трудностями в невербальной коммуникации. Они могут испытывать затруднения в интерпретации мимики, жестов и интонаций окружающих, что усложняет понимание неявных сообщений и социальных сигналов. Это, в свою очередь, затрудняет навыки социальной адаптации и межличностного взаимодействия.

Д.Г. Абасова [1] пишет, что взаимодействие со сверстниками у младших школьников с ЗПР также отличается существенными особенностями. Они редко выступают инициаторами игр и социальных взаимодействий, предпочитая пассивное наблюдение. Даже принимая участие в игре, они часто испытывают трудности в усвоении правил, понимании ролевых функций и сотрудничестве с другими детьми. Это связано не только с речевыми проблемами, но и с особенностями когнитивного развития, такими как трудности в планировании, абстрактном мышлении и решении проблем. Межличностные отношения у таких детей зачастую поверхностны и примитивны. Им может не хватать эмпатии и способности к сопереживанию. Вместо этого могут проявляться обидчивость, агрессивность или излишняя зависимость от взрослых. Такое поведение часто приводит к изоляции в детском коллективе, снижению учебной мотивации и отрицательному отношению к школе.

Развитие коммуникативных навыков у детей – это сложный и многогранный процесс, особенно когда речь идет о детях с задержкой психического развития. В отличие от типично развивающихся сверстников, для которых коммуникация часто является естественным и интуитивным процессом,

дети с ЗПР нуждаются в целенаправленной и систематической поддержке, чтобы преодолеть трудности в общении и взаимодействии. Школьное обучение, безусловно, играет важную роль, но ограничивается рамками учебной программы и не всегда способно обеспечить достаточный уровень развития коммуникативных навыков у этой категории детей. Предметные уроки, фокусирующиеся на усвоении конкретных знаний и умений, не всегда предоставляют достаточно возможностей для практического применения и оттачивания коммуникативных компетенций. Именно поэтому разработка и внедрение специальных коррекционно-развивающих программ, дополняющих школьное образование, становится крайне необходимой. Эти программы должны основываться на комплексном подходе, учитывающем как сильные стороны детей с ЗПР, так и специфические трудности, обусловленные их нозологическими особенностями.

Важно понимать, что «задержка» не означает полное отсутствие потенциала. Многие дети с ЗПР обладают скрытыми возможностями, которые необходимо выявить и активизировать. Поэтому коррекционная работа должна строиться на индивидуальном подходе, учитывая особенности каждого ребенка – его темперамент, уровень когнитивного развития, эмоциональную сферу и специфические проблемы в коммуникации. Отсутствие адекватной поддержки и своевременной коррекционной помощи может привести к усугублению этих проблем и формированию негативного самовосприятия.

Проблемы в коммуникации и социальных взаимодействиях у детей с ЗПР являются серьезной психолого-педагогической проблемой, требующей комплексного подхода.

Эффективная коррекционная работа должна включать логопедическую помощь для развития речи и понимания языка, психологическую поддержку для развития социально-эмоциональных навыков, а также специально организованное обучение, учитывающее индивидуальные особенности ребенка.

Особое внимание следует уделить развитию навыков эмпатии, сотрудничества и решения конфликтных ситуаций. Это может включать игровые терапии, групповые занятия, а также вовлечение родителей в процесс коррекции.

Ранняя диагностика и своевременное начало коррекционной работы являются ключевыми факторами успеха в помощи детям с ЗПР и предотвращении возникновения школьной неуспешности и социальной малоадаптации. Необходимо помнить, что дети с ЗПР не являются неспособными, а нуждаются в специальной поддержке для развития своих способностей и достижения своего потенциала.

Для развития коммуникативных навыков Ю.С. Петренко [3] и Л.А. Бутовой [3] были разработаны специальные упражнения, которые могут быть включены в коррекционную программу для устранения проблем с успеваемостью в школе.

«Эмоция» (на столе раскладываются карточки с изображениями эмоций, и задача ребёнка – распознать эмоцию и объяснить её возможную причину).

«Игрушка» (дети делятся на пары, где один игрок выбирает игрушку, а второй должен подобрать слова, чтобы убедить первого поделиться ею, затем роли меняются).

«Сказка» (участникам предлагается создать общую историю, используя картинки с сюжетом, заканчивающимся конфликтом, и придумать, как его разрешить).

«Что-то изменилось» (ведущий показывает картинку, затем участники закрывают глаза – ведущий меняет картинку на почти идентичную, и участники должны выявить отличия).

«Интервью» (в парах дети задают друг другу вопросы на заданную тему и затем рассказывают о друге группе).

«Волшебные очки» (дети надевают очки, позволяющие видеть только положительные качества других, и называют эти качества, роли меняются).

Эти упражнения направлены не только на улучшение коммуникативных навыков, но и на развитие психических процессов, включая память, речь и мышление. Они также положительно влияют на нравственное воспитание детей, формируя такие качества, как взаимоуважение, сплоченность и эмпатия.

Список литературы

1. Абасова Д.Г. Коммуникативная сфера младших школьников с задержкой психического развития / Д.Г. Абасова // Молодой ученый. – 2023. – №21 (468). – С. 478–480. EDN DGFQXN
2. Мосявра Е.А. Развитие коммуникативной компетентности у младших школьников с ЗПР / Е.А. Мосявра // Специальное образование. – 2014. – №10.
3. Петренко Ю.С. Формирование коммуникативных навыков младших школьников с ЗПР как фактор профилактики школьной неуспешности / Ю.С. Петренко, Л.А. Бутова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_56570857_55477578.pdf (дата обращения: 31.03.2025).
4. Развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elck.ru/3LUGHc> (дата обращения: 31.03.2025).

ПРЕОДОЛЕНИЕ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема преодоления нарушения процесса письма, в частности, проявления аграмматической дисграфии у младших учеников массовой школы. Как показывает практика, осуществление логопедической деятельности в образовательном процессе позволит успешно преодолеть аграмматическую дисграфию совместными планомерными и целенаправленными усилиями педагогов.

Ключевые слова: аграмматическая дисграфия, младшие школьники.

При полноценном протекании периода овладения речью ребенок, еще не знающий никаких грамматических правил, тем не менее, постепенно начинает спонтанно правильно употреблять в своей речи все грамматические формы. Аграмматическая дисграфия подробно рассмотрена в трудах Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой и других авторов и, прежде всего, связывается с недоразвитием грамматического строя речи, с недостаточной сформированностью морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться как на уровне слова, так и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с сопутствующими логопедическими заключениями: с дизартрией, алалией, ринолалией, заиканием и др.

Ряд авторов в качестве одной из причин аграмматической дисграфии указывает на нарушение синтеза слуховых и зрительных возбуждений на уровне коры головного мозга.

Одномоментное усвоение всех грамматических форм невозможно, т.к. до определенного возраста в речи детей имеются так называемые «детские аграмматизмы», представляющие собой вполне нормальное явление и постепенно исчезающие с возрастом.

Согласно исследованиям Гвоздева А.Н. правилами изменения слов по родам, числам, падежам и пр., а значит и умением правильно согласовывать слова между собой при построении предложений, ребенок овладевает примерно к 4 годам.

На начальных этапах обучения младшие школьники допускают массу грамматических ошибок, что не является патологическим явлением и не имеет ничего общего с расстройством механизмов письма. Это проявление естественных затруднений детей в ходе обучения. По мере приобретения навыков письма такие ошибки быстро исчезают в отличие от дисграфических, которые носят стойкий характер, и при обучении они не только не исчезают, а еще больше накапливаются по мере усложнения программного материала.

Логопедическая деятельность по исправлению аграмматической дисграфии у учеников начальных классов должна основываться на ключевых принципах логопедии.

Основная задача учителя-логопеда заключается в преодолении аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста, что оптимизирует успешное усвоение учебного материала на основе полноценно сформированных навыков словоизменения и словообразования.

Для реализации поставленной цели логопеду необходимо выполнить следующие задачи:

- установить структуру и уровень выраженности нарушения;
- осуществлять как профилактические, так и коррекционные мероприятия для устранения аграмматической дисграфии;
- предоставлять методическую поддержку всем участникам учебного процесса (учителям начальных классов, родителям, другим специалистам);
- предоставлять консультационную поддержку родителям детей.

Направления деятельности, направленной на преодоление непосредственно самой аграмматической дисграфии у учащихся начальных классов должны сводиться к следующим действиям:

- развитие навыков словообразования;
- развитие навыков словоизменения;
- развитие умений согласовывать слова в словосочетаниях и предложениях;
- развитие умения грамматически оформлять письменные работы.

Основной же задачей учителя начальной школы является дальнейшее развитие речи ученика на занятиях, основываясь на приобретенных им с помощью логопеда специфических умениях и навыках. Перед учителем начальных классов возникают следующие задачи:

- формировать мотивационную установку на четкую и грамотную речь;
- развивать грамматическую структуру речи учеников на уроках русского языка;
- применять предложенные учителем упражнения.

В области деятельности учителя-логопеда так же необходимо выделить ряд задач, направленных на взаимодействие с учителем в процессе коррекции аграмматической дисграфии у учеников младших классов:

- ознакомление преподавателя с типами нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста, в частности с аграмматической дисграфией, и их негативным воздействием на освоение программы по русскому языку;
- подготовка педагога отличать характерные ошибки от ошибок, возникающих из-за того, что ученик не освоил определённое грамматическое правило;
- знакомство педагога с аспектами логопедической деятельности с целью согласования конкретных тем, которые рассматриваются в программе русского языка;
- формирование общих стандартов для учеников со стороны педагога и логопеда с учетом учебной программы;
- знакомство педагога с методами и техникой логопедической работы для применения на занятиях русского языка;

Рекомендуется применять такие подходы взаимодействия логопеда с учителями начальных классов:

- регулярные презентации логопеда на собраниях учителей начальных классов по вопросам исправления письменной речи у детей младшего школьного возраста;
- презентации учителя-логопеда на педагогических собраниях;
- организация персональных консультаций
- семинары для преподавателей начальных классов («Развитие грамматического строя речи у младших школьников», «Грамматические ошибки у младших школьников в письменной речи», «Исправление грамматических ошибок в устной и письменной речи у учащихся начальной школы»);
- открытые уроки учителя-логопеда для педагогов начальных классов и родителей;
- создание и осуществление совместных уроков, внеучебных мероприятий по исправлению нарушений письменной речи у учеников начальных классов;
- обзор литературы по исправлению нарушений письменной речи.

Как показывает практика, осуществление данной логопедической деятельности в образовательном процессе позволит успешно преодолеть аграмматическую дисграфию совместными планомерными и целенаправленными усилиями педагогов.

Список литературы

1. Колповская И.К. Характеристика нарушений письма и чтения / И.К. Колповская, Л.Ф. Спирова // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5799932/page:26/> (дата обращения: 08.04.2025).
2. Сироткина Е.П. Предотвращение и коррекция аграмматической дисграфии у младших школьников / Е.П. Сироткина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pdf.knigi-x.ru/21pedagogika/423863-1-predotvraschenie-korrekcija-agrammaticheskoj-disgrafii-mladshih-shkolnikov-uchitel-logoped-mbou-sosh-4.php> (дата обращения: 08.04.2025).
3. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001007535> (дата обращения: 08.04.2025).

Ашихин Даниела Октавиановна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

г. Москва

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности организации проектной деятельности с обучающимися с расстройствами аутистического спектра и нарушением интеллекта. Кратко описывается типология учебных проектов, приводятся этапы работы над проектом, обозначается значимость проектной деятельности для развития обучающихся.*

***Ключевые слова:** проектная деятельность, расстройства аутистического спектра, нарушение интеллекта, ограниченные возможности здоровья.*

В настоящее время реализация образовательных стратегий, отраженных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), требует особого подхода со стороны педагогических работников. В рамках системно-деятельностного подхода организации образования по Федеральным адаптированным

основным общеобразовательным программам проектная деятельность занимает все более значимое место, особенно в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

Общезвестно, что для обучающихся с расстройствами аутистического спектра характерны нарушения социального взаимодействия, коммуникации, повторяющееся поведение, эти особенности влияют на социальное, речевое и познавательное развитие личности [4].

По мнению Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, О.С. Никольской и др., одной из сложных составляющих процесса обучения детей с сочетанными нарушениями (имеющими РАС и нарушение интеллекта) выступает проблема формирования знаний и представлений об окружающем мире (социальном и природном). Так как нарушение интеллекта обусловлено органическим поражением центральной нервной системы, то у детей этой нозологической группы отмечаются неточные, недостаточно осознанные, поверхностные, а иногда и вовсе ошибочные знания и представления о предметах, объектах, явлениях, процессах окружающего мира [5].

Одной из характерных особенностей школьников с РАС с нарушением интеллекта является отсутствие или несформированность навыков переноса, неумение использовать знания, полученные в процессе обучения в собственной деятельности. Поэтому перед специалистами образовательных организаций стоит задача научить обучающихся самостоятельно использовать полученные на уроках и коррекционно-развивающих занятиях знания в различных жизненных ситуациях [3].

На наш взгляд, это возможно при условии использования учителями-дефектологами разнообразных организационных форм обучения; учета типологических и индивидуальных особенностей школьников с РАС с нарушением интеллекта; обогащения форм взаимодействия обучающихся с одноклассниками и взрослыми в учебной и внеурочной деятельности.

В последние годы проектная деятельность становится все более популярным методом работы с данной категорией обучающихся. Он помогает детям с РАС с нарушением интеллекта систематизировать знания, преодолевать трудности адаптации к новым меняющимся условиям окружающей среды, открывает новые горизонты для социализации и развития коммуникативных навыков, творческих способностей, способствует формированию навыков планирования и самоорганизации.

Отечественные ученые еще в конце XIX века положили начало теории и практике проектной деятельности и проектного обучения. Основоположником российской школы метода проектов считается П.П. Блонский, его последователями стали А.С. Макаренко, М.Б. Павлова, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев, С.Т. Шацкий и др., которые внесли большой вклад в развитие проектной деятельности как метода обучения детей [2].

Под проектной деятельностью мы рассматриваем способ организации обучения, обеспечивающий взаимодействие участников при постановке и совместном выполнении исследовательских или творческих задач, направленных на создание конкретного продукта или решения проблемы. Использование метода проектов, как отмечает Е.С. Полат, позволяет обучающимся учиться значительно эффективнее: он активизирует мотивацию и интерес учащихся, способствует развитию их критического мышления, навыков сотрудничества, а также позволяет использовать мультидисциплинарные подходы. Применение обучающимися имеющихся у них знаний в новой ситуации является важным критерием в реализации проектов. Е.С. Полат выделяет следующие типы проектов по виду деятельности: исследовательский, творческий, ролевой (игровой), информационный и практико-ориентированный [6].

Наиболее доступным типом для обучающихся с РАС с нарушением интеллекта является творческий проект в связи с тем, что он не имеет жесткой структуры, а его продуктом выступают произведения изобразительной деятельности, выступления и т. д.

Участие школьников данной категории в ролевых, игровых проектах, где они выступают на сцене, участвуют в концертах, входят в роль персонажей литературных произведений и др., может оказывать влияние на повышение уровня их социализации.

Процесс реализации исследовательских проектов, продуктом которого является новое знание, а также информационных и практико-ориентированных проектов, результаты которых предназначены для презентации широкой аудитории и пользования социальными группами, обучающимися с РАС с нарушением интеллекта представляется весьма сложным. Дети этой нозологической группы могут осилить данные типы проектов только под чутким руководством учителя, с его максимальной направляющей помощью.

В настоящее время в педагогике существует множество классификаций учебных проектов, например, по продолжительности (краткосрочные и долгосрочные), по количеству участников (индивидуальные, групповые, коллективные), по характеру контактов (на уровне класса, школы, страны и международных), по сложности (в рамках одного учебного предмета или в рамках нескольких дисциплин) и т. д.. Большинство классификаций учебных проектов применимы к проектам, реализуемым обучающимися с РАС с нарушением интеллекта. Например, информационный проект экологической направленности, где обучающиеся в своем классе разделены на группы, собирают информацию о

местной флоре и фауне в течение трех недель, а затем создают буклеты или плакаты и презентуют их на уроке «Мир природы и человека» [7].

Реализация проекта с детьми с РАС с нарушением интеллекта, осуществляется по определенному алгоритму «учитель – ученик». Поддержка и наставничество оказывается педагогом обучающимся на всех этапах работы над проектом. При организации проектной деятельности с этой категорией детей важно учитывать специфику их развития, их индивидуальные возможности и потребности [1; 9].

Основные этапы и особенности реализации проектной деятельности обучающихся с РАС с нарушением интеллекта представлены ниже.

Первый этап представлен выбором темы проекта. Она должна быть доступна и интересна школьникам, ее необходимо изложить в простой и понятной для них форме. Учителю важно понимать, что определение потребностей и целей проекта обучающихся с РАС с нарушением интеллекта будет осуществляться с опорой на *принцип индивидуализации* и *принцип совместного определения целей*. Принцип индивидуализации заключается в обозначении текущего уровня развития каждого обучающегося с РАС с нарушением интеллекта, в определении их потенциальных возможностей для участия в проекте, а также в учете их сильных сторон. Принцип совместного определения целей подразумевает оказание максимальной помощи учителя обучающимся в постановке цели проекта, где с помощью наводящих вопросов педагог поможет детям понять суть проблемной ситуации. Основной задачей на данном этапе является донести до уровня понимания обучающихся, «почему» необходимо эту проблему решить. Учитель всегда акцентирует внимание на теме проекта и на конечном продукте деятельности. Ответ на вопрос: «Что получится?», – всегда помогает ученикам до конца осознать суть всей деятельности над проектом.

Второй этап заключается в планировании действий. Обучающиеся с РАС с нарушением интеллекта совместно с педагогом и под его чутким руководством намечают пункты, которые необходимо выполнить для достижения результата. Дети, владеющие активной речью, с направляющей помощью учителя могут порассуждать и составить последовательность необходимых действий. Обучающиеся, не владеющие активной речью, могут составить последовательность выполнения действий из карточек, отобрать ряд необходимого инструментария из предложенного. На этом этапе педагогу необходимо обеспечить адекватную поддержку и помощь, заключающуюся в сопровождении, корректировке формулировок, разъяснении сложных моментов. Также следует проработать возможные сложности и пути их решения, описать каждую задачу в понятной форме. Стоит отметить, что учитель должен быть готов к корректировке плана проекта на любом этапе его выполнения в зависимости от потребностей и особенностей обучающихся.

На третьем этапе происходит исследование и сбор информации. Обучающиеся вместе с учителем используя различные источники – книги, интернет, наблюдения в окружающей среде, собирают информацию.

Четвертый этап – выполнение проекта. Результаты работы могут быть представлены в различных форматах, таких как макеты, плакаты или небольшие презентации. Важно, чтобы каждый ребенок смог внести свой вклад.

Заключительный пятый этап включает представление обучающимися результатов проекта (перед группой одноклассников, родителями или в рамках школьного мероприятия) и обсуждение достигнутых целей. Педагогу важно оценить достижения обучающихся с РАС с нарушением интеллекта не только по результату проекта, но и в процессе работы: оценивается не только конечный продукт, но и усилия, приобретенные навыки и опыт детей. Учителю не стоит ограничиваться оценкой деятельности школьников только на заключительном этапе, он должен регулярно, на всех этапах работы, давать детям обратную связь, направленную на их конкретные действия, и активно поддерживать учеников и поощрять их успехи.

На всех этапах реализации проекта обучающимися с РАС с нарушением интеллекта учителю очень важно организовать комфортную среду. Одним из ее составляющих является руководство педагога *принципом ясности и структурированности*, заключающимся в использовании конкретных, понятных пошаговых инструкций с визуальными элементами (опознаватели, графики, календари и т. д.), чтобы работа над выполнением проекта была понятна школьникам и доступна для их восприятия [8].

Отдельное внимание педагогу необходимо уделить развитию коммуникативных навыков обучающихся с РАС с нарушением интеллекта в ходе реализации проектной деятельности. Дети часто испытывают трудности в осуществлении совместной деятельности (отсутствие умения инициировать и поддержать контакт, непонимание подтекста ситуации и др.). Для того чтобы преодолеть возникающие сложности, учитель на всех этапах реализации проекта организует специальные ситуации для общения и взаимодействия детей, занимается непосредственным развитием коммуникативных навыков детей (навыков сотрудничества, общения, выражения своих потребностей), обучает ребят работе в команде.

Таким образом, процесс организации проектной деятельности обучающихся с РАС с нарушением интеллекта требует от педагога особого подхода и внимательности, детальной проработки и контроля выполнения каждого этапа реализации проекта. Учителю необходимо в процессе работы над проектом учитывать индивидуальные особенности детей данной категории, адаптировать под их возможности ход проектной деятельности, активно способствовать развитию социальных и коммуникативных навыков детей в процессе реализации проекта, а также хвалить обучающихся за их достижения и проявление самостоятельности. Грамотно организованное осуществление проектной деятельности обучающихся с РАС с нарушением интеллекта учителем способствует созданию образовательной среды, где каждый ребенок имеет возможность раскрыть свой потенциал. Проектная деятельность не только позволяет дополнить и закрепить знания и представления обучающихся об окружающем мире, но и способствует их социальной адаптации и личностному росту, а также формированию положительной атмосферы взаимодействия и сотрудничества в коллективе.

Список литературы

1. Аляудинова Ю.В. Организация проектной деятельности детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта / Ю.В. Аляудинова // Молодой ученый. – 2023. – №34 (481). – С. 141–143. EDN MGUCJV
2. Гилёва Е.А. История развития метода проектов в российской школе / Е.А. Гилёва // Наука и школа. – 2007. – №4. EDN NCYSNT
3. Дмитриева О.М. Учебные компетенции на уроках окружающего мира при работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра/ О.М. Дмитриева // Аутизм и нарушения развития. – 2012. – Т. 10. №1. – С. 50–60. EDN ZQMVJV
4. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. – М.: Владос, 2007. – С. 176. EDN QVZBID
5. Никольская О.С. Аутичный ребенок, пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. 12-е изд. – М.: Тервинф, 2018. – С. 286.
6. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е.С. Полат // Школьные технологии. – 2006. – №6. – С. 43–47. EDN HYWTJX
7. Попова Т.А. Проектная деятельность в образовательном пространстве / Т.А. Попова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – №3 (836).
8. Хаустов А.В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов, О.В. Загуменная // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. №1. – С. 20–37. DOI 10.17759/autdd.2016140104. EDN WBEDJZ
9. Цветкова Е.В. Дети с расстройствами аутистического спектра в системе проектной деятельности / Е.В. Цветкова, О.В. Чернышева, Н.И. Каленова // Педагогика в теории и на практике: актуальные вопросы и современные аспекты: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции (Пенза, 15 марта 2021 года). – Пенза: Наука и просвещение, 2021. – С. 144–147. EDN LDYMKJ

Векина Алёна Александровна
студентка

Рытикова София Алексеевна
студентка

Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ

Аннотация: статья посвящена исследованию влияния мнемотехнических приемов на развитие памяти у детей с задержкой психического развития (ЗПР). В работе рассматриваются психологические аспекты работы с детьми с ЗПР, а также мнемотехнические приемы, такие как ассоциации, истории, мнемоквадраты, приём римской комнаты, приём цепочки и их применение в образовательном процессе. Предложены рекомендации по внедрению приёмов мнемотехники в учебный процесс.

Ключевые слова: память, младшие школьники, задержка психического развития, мнемотехника.

С переходом из детского сада в начальную школу у ребенка сменяется главный вид деятельности с игровой на учебную, поэтому учащимся очень сложно запоминать большое количество новой информации. Они испытывают трудности в пересказе изученных произведений, заучивании стихотворений и т. д. Все это часто приводит к неуспеваемости и снижению учебной мотивации. С поступлением в школу

происходят существенные изменения в развитии памяти ребенка. Она постепенно становится всё более организованной, регулируемой и управляемой психической деятельностью.

Современное образование предъявляет к детям все больше требований. Им приходится перерабатывать большой объем информации и своевременно применять ее для решения различных видов задач.

Дети с ЗПР имеют ряд психолого-педагогических особенностей, требующих целенаправленной коррекции. Память является одной из сложнейших психических функций.

Память – сложный психический процесс, состоящий из запечатления, сохранения, распознавания и воспроизведения ранее полученных знаний [2]. Она позволяет накапливать информацию без потери предыдущих знаний, умений и навыков. Однако память детей с ЗПР отличается от памяти их сверстников. Младшие школьники с ЗПР на слух воспринимают и запоминают на 25% меньше информации, чем их одноклассники [3]. Им тяжелее пересказать даже то, что они только что услышали. У таких детей возникает проблема с пониманием информации. Они могут заучить новую информацию, сделать это механически, но при этом абсолютно не понять, что именно они заучили. В этом случае они могут пересказать заученный материал, но понять его, проанализировать, и на основе анализа сделать вывод или выполнить задание – они не способны. Однако наглядно представленная информация, запоминается гораздо лучше.

Главная причина сбоев в развитии памяти у детей с ЗПР – это недостаток познавательной активности. Таким детям сложно запоминать учебный материал, для понимания и запоминания информации им требуется время, гораздо превышающее время, необходимое для их сверстников. Чаще всего дети с ЗПР не прилагают усилий, пытаясь воспроизвести информацию, они не используют дополнительные приемы запоминания. Именно поэтому в задачу педагога входит наладить процесс познавательной деятельности таких детей всеми возможными способами, в том числе и с помощью приемов мнемотехники.

Мнемотехника является эффективным методом запоминания информации, основанный на построении ассоциаций. Приемы мнемотехники способствуют развитию памяти у детей с ЗПР без умственных перегрузок, а также помогают детям уметь применять рациональные приемы запоминания и обработки информации с учетом индивидуальных особенностей детей. Мнемотехника позволяет связывать абстрактные понятия из школьной программы с событиями и явлениями из жизни, упрощая тем самым процесс запоминания. Именно в этой заведомой исключительности – основное отличие мнемотехники от того, как протекает запоминание в обычных жизненных условиях.

Приёмы мнемотехники не только увеличивают объём памяти и упрощают процесс запоминания, но и развивают: образную, словесно-логическую, эмоциональную, двигательную память; речь и словарный запас; воображение; внимание; восприятие и кругозор ребёнка.

Для того, чтобы выученная информация с помощью мнемотехники сохранялась надолго, необходимо выполнять следующие рекомендации:

- 1) учить материал небольшими порциями – по 5–7 единиц информации;
- 2) повторять каждый блок несколько раз, пока не начнёте воспроизводить его на высокой скорости, и только потом переходите к следующему;
- 3) соединив 2–3 блока, снова прогоните их уже вместе и вновь доведите его до высокой скорости;
- 4) при повторении не нужно воспроизводить весь список, необходимо фокусироваться только на проблемных местах;
- 5) повторять выученную информацию в течение недели – 2–3 раза в день.

Мнемонические приемы включают большой набор методов способствующих развитию памяти, наиболее эффективными из них являются [1].

1. Мнемоквадраты. Запоминание слов, фраз с помощью собственноручно нарисованных иллюстраций.
2. Ассоциации. Нахождение ярких необычных ассоциаций, которые соединяются с запоминаемой информацией.
3. Прием римской комнаты (Цицерона). Присвоение запоминаемым объектам отдельных мест в хорошо известной вам комнате.
4. Истории. Этот прием помогает запоминать длинные последовательности слов. Нужно придумать связную эмоциональную историю, в которой ключевыми точками вы отметите необходимые значения.
5. Прием цепочки. Подходит для запоминания последовательностей, а именно для связывания образов между собой.

Результаты многочисленных исследований демонстрируют положительное влияние мнемотехнических приемов на развитие памяти, внимание и общий уровень учебной мотивации младших школьников с ЗПР. Это подчеркивает важность индивидуального и творческого подхода в преподавании, а также необходимость создания комфортной и поддерживающей образовательной среды для преодоления трудностей, связанных с задержкой психического развития.

Таким образом, в основе мнемонического запоминания лежит визуализация – образное запоминание, во время которого абстрактные понятия получают визуальные воплощения в памяти. А чтобы в голове возникла ассоциация, образ должен быть объёмным и ярким. Ассоциации всегда индивидуальны и зачастую могут быть странными или нелепыми. Овладев умениями ассоциативного запоминания, ребёнок с ЗПР сможет не только лучше освоить школьную программу, но и улучшить свое психическое состояние.

Список литературы

1. Бура Л.В. Теоретические основы применения методов и приемов мнемотехники в современном образовании / Л.В. Бура // Гуманитарные науки. – 2018. – №4. – С. 106–113.
2. Войтина Ю.М. Шпаргалка по общей психологии / Ю.М. Войтина. – М.: Аллель-2000, 2009. – 191 с.
3. Смирнова С.И. Особенности памяти у младших школьников с задержкой психического развития / С.И. Смирнова, А.А. Корнилова, С.С. Лобанова // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. – 2023. – №1. – С. 550–552. DOI 10.24412/cl-37132-2023-1-550-552. EDN JEXDTS

Голоперова Софья Олеговна
студентка
Научный руководитель
Васина Юлия Михайловна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ СЕНСОРНО-МОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматриваются направления развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста. Опытнo-экспериментальная работа описывается на примере работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. В рамках данного исследования анализируются инновационные подходы к проблеме сенсорно-моторного развития детей, в частности, освещен вопрос о внедрении пластилинографии в процесс развития детей данной категории.

Ключевые слова: сенсорно-моторное развитие, мелкая моторика, дети старшего дошкольного возраста, расстройства аутистического спектра РАС, пластилинография.

В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) в направлении развития ребенка «Физическое развитие» затрагивается сенсомоторное развитие, которое способствует интеллектуальному развитию детей, успешной готовности детей к обучению в школе, овладению детьми навыками письма и другими способностями ручной умелости, а главное их психоэмоциональному благополучию.

Моторная сфера имеет решающее значение для формирования и развития психики и речи ребенка. Также двигательная функция играет важную роль в психической регуляции учебно-познавательной и речевой деятельности.

Е.М. Мастюковой [2] были сформулированы общие принципы моторного развития в онтогенезе: а) формирование двигательных функций происходит преемственно и постепенно, т. е. становление одной функции способствует развитию другой. К примеру, ребенок овладевает навыком сидения только после того, как научается удерживать голову и выпрямлять спину; б) стадии становления двигательных действий протекают поэтапно, т. е. одна функция содействует развитию другой. Таким образом, ребенок одновременно не только осваивает новый двигательный навык, но и совершенствует предыдущий; в) сформированность общих движений предшествует их дифференциации. Это выражается в том, что, к примеру, вначале ребенок осуществляет поворот головы совместно с туловищем, а после поворачивает только голову; г) развитие двигательных функций происходит от головы к верхним, а затем к нижним конечностям; д) совершенствование движений частей тела, расположенных ближе к средней линии тела, осуществляется раньше, чем совершенствование движений в более удаленных областях: контролировать положение и движение плеч начинает раньше, чем движения пальцев рук.

На занятиях в детском саду применяются различные виды пластилинографии: а) *прямая пластилинография*: метод, при котором рисунок создается на горизонтальной поверхности. Педагог предлагает детям рисунок с большими деталями, а детям старшего возраста предлагают создать более сложную композицию. Работы выполняются нанесением и размазыванием пластилина по поверхности картона или бумаги. Очень важно не выходить за контур рисунка, если он имеется. б) *обратная пластилинография*, данный метод выполняется на обратной стороне стекла либо иной прозрачной

поверхности. Педагог предварительно фиксирует рисунок на поверхности маркером, а затем уже совместно с ребенком заполняет изображение пластилином (размазывается тонким слоем); в) *модульная пластилинография*: картина выполняется с использованием всех методик и стилей; г) *мозаичная пластилинография*: метод, при котором картина, выполняется из пластилиновых шариков. Педагог предлагает ребенку скатать маленький шарик, при этом использует визуальную поддержку. Самое главное в этой методике, не выходить за контур рисунка. При необходимости помочь ребенку скатать правильно шарик; д) *контурная пластилинография*: педагог предлагает ребенку слепить длинные жгуты (колбаски), а после наложить эти жгуты (колбаски) на контур рисунка (они и будут обозначать контур), внутреннюю часть картины пластилином не заполняем; е) *многослойная пластилинография* подразумевает последовательное нанесение не поверхность нескольких слоев. Педагог предлагает ребенку скатать несколько колбасок, наложить их друг на друга и концы этих жгутов соединить; ж) *фактурная пластилинография* отличается выпуклым изображением и подразделяется на барельеф (рисунок выступает над фоном менее чем наполовину), горельеф (более чем на половину) и контррельеф (углубленный рисунок) [3].

В зависимости от способа контакта с реальностью восприятие может быть прямым или сенсорным – (восприятие непосредственно сенсорных стимулов) и опосредованным или семиотическим (т. е. восприятие информации, закодированной при помощи сенсорных стимулов – восприятие речи, знаков и т. д.).

Базой исследования явилось ГДОУ Тульской области «Тульский детский сад для детей с ограниченными возможностями здоровья» (г.Тула). В исследовании приняли участие 6 воспитанников старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС).

В процессе исследовательской работы для оценки уровня сформированности мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра были отобраны следующие критерии: статическая координация, динамическая координация, скорость движений, сила движений, сопровождающие движения [1]. Следовательно, к вышеперечисленным, критериям, мы подобрали диагностический материал, который включал в себя такие методики, как «Нарисовать крест» (З. Хельги), Проба «Кулак-ребро-ладонь» Н.И. Озерецкий, «Действия с предметами», «Графомоторные навыки» Н.М. Трубникова, «Проба на перебор пальцев» А.Л. Сиротюк.

Результаты констатирующего этапа показали, что ребенок имеет трудности при выполнении заданий, связанных с мелкой моторикой. Моторное развитие детей с аутизмом имеет характерные черты, включая нарушение мышечного тонуса, точности и силы движений, а также координации. Также у таких детей наблюдается плохой контроль равновесия, затруднения в объединении движений всего тела в общий процесс и проблемы с произвольной организацией движений. Трудности проявляются и в тонкой моторике, и в сенсомоторной сфере. Дети не готовы к повседневной деятельности – даже к 6–7 годам они не могут выработать самых простых навыков самообслуживания. У таких детей имеются сложности в подражании и понимании инструкции, поэтому обучить их моторным навыкам можно, только действуя методом «рука в руке», задавая извне готовую форму навыка: позу, темп, ритм, координацию движений.

После проведения диагностики (контрольный этап), мы разработали коррекционно-развивающую программу, средством которой является пластилинография. Как отмечают исследователи детского изобразительного творчества (Г.Н. Давыдова, Т.С. Комарова, Г.Г. Григорьева), лепка из пластилина является средством умственного, эмоционально-эстетического и волевого развития детей.

Используя разнообразные приемы, старшие дошкольники совершенствуют свои умения и навыки, а также способны создавать сложные лепные композиции: декоративные налесты разнообразной формы, прищипывание, сплющивание, оттягивание частей от общей формы, прочное соединение деталей при помощи примазывания одной детали к другой и пр. Как считает Г.Н. Давыдова, «Важное значение – играет цвет пластилина, как ресурс передачи знаков на изображаемых предметах и средствах выразительности». Создавая картины в технике пластилинографии, дети учатся смешивать разные цвета пластилина для получения разнообразных оттенков. Куски пластилина нужно размять, а затем перемешать в одном кусочке. Другой вариант: пластилин смешивается непосредственно на основе, мазки накладываются поочередно и размазываются на поверхности.

В процессе разработки коррекционно-развивающей программы применялись следующие виды пластилинографии: мозаичная, контурная, модульная. Например, задание «Мухомор» из блока «Мозаичная лепка» было направлено на развитие силы движения. Ребенку необходимо было сформировать шарики из пластилина, определенного цвета, и придать ему к листу бумаги, в заданном контуре. В данном задании важно не выходить за контур. При необходимости повторить задание ребенку еще раз. В упражнении «Осеннее дерево» из блока «Контурная лепка» педагог предлагает ребенку скатать несколько колбасок из пластилина разного цвета и выложить их по контуру на листе бумаги или картона. После пальчиком придавить их к бумаге. Содержание упражнения «Ёлочка зеленая» из блока «Модульная лепка» направлено на развитие навыка работать двумя руками. Педагог предлагает

ребенку соединить предыдущие умения и слепить картину из двух видов пластилинографии. Сначала начинает с контура, а после заполняем рисунок внутри контура пластилиновыми шариками.

Помимо объяснения заданий, во время занятий дети работали самостоятельно, хорошо понимали инструкцию и параллельно называли и показывали нужные цвета. Наблюдаются частичный эмоциональный отклик на процесс.

Таким образом, данные виды пластилинографии помогли овладеть детям навыками мелкой моторики, точности и аккуратности, а также развить внимательность и усидчивость.

Список литературы

1. Гуревич М.О. Психомоторика. Методика исследования моторики / М.О. Гуревич, Н.И. Озерский. – Ч. 2. – М.: Госмедиздат, 1930. – 174 с.
2. Морозов С.А. Аутизм: характеристика и коррекция нарушений речевого развития: методическое пособие / С.А. Морозов, Т.А. Морозова. – М.: Владос, 2007. – 250 с.
3. Яковлева Т.Н. Пластилиновая живопись / Т.Н. Яковлева. – М.: Сфера, 2010. – 128 с. EDN QXWWUL

Ершов Денис Владимирович

магистрант

Салаватова Асиль Магомедовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО-Югра

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация: статья посвящена исследованию актуальных проблем и тенденций использования информационных технологий в социальной реабилитации людей с инвалидностью. Рассматриваются основные препятствия, такие как отсутствие унифицированной системы мониторинга доступности цифровой среды, неопределенность полномочий государственных органов, недостаточная регламентация и слабое представительство сообщества инвалидов в процессе принятия решений. Анализируются перспективные направления, включая виртуальные и дополненные реальности, системы «умный дом», телемедицинские платформы и мобильные приложения. Подчеркивается необходимость комплексного решения правовых, технических и кадровых вопросов для повышения эффективности реабилитационных процессов и интеграции людей с инвалидностью в общество.

Ключевые слова: информационные технологии, социальная реабилитация, люди с инвалидностью, виртуальная реальность, умный дом, телемедицина, цифровая доступность, ИКТ, законодательное регулирование, интеграция.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационное образовательное пространство [4].

Социальная реабилитация и абилитация инвалидов – комплекс услуг, направленных на восстановление (формирование) у лиц с инвалидностью, в том числе детей с инвалидностью, способностей к бытовой и общественной деятельности. Социальная реабилитация и абилитация инвалидов включает в себя услуги по социально-бытовой, социально-средовой, социально-педагогической, социально-психологической реабилитации и абилитации инвалидов [3].

Для успешной реализации программ социальной реабилитации в современном мире всё большую роль играют информационные технологии (ИТ). Их внедрение в процесс реабилитации открывает новые возможности для повышения эффективности, доступности и качества предоставляемых услуг. ИТ-инструменты позволяют автоматизировать многие процессы, индивидуализировать подход к каждому пациенту и обеспечивать непрерывный мониторинг состояния здоровья. Однако, несмотря на очевидные преимущества, использование информационных технологий в социальной реабилитации сталкивается с рядом значительных проблем и вызовов, которые необходимо учитывать при их разработке и внедрении.

Актуальные проблемы использования информационных технологий в социальной реабилитации инвалидов включают несколько ключевых аспектов:

В Российской Федерации нет официальной или каким-то образом унифицированной системы мониторинга сайтов, отражающих состояние доступа к информации и развития открытых информационных ресурсов в интернете по тематике инвалидности [1, с. 34–35].

1. Отсутствие унифицированной системы мониторинга: В Российской Федерации нет официальной системы мониторинга сайтов, которые бы отслеживали доступность информации и развитие открытых информационных ресурсов по тематике инвалидности. Это приводит к недостаточной

прозрачности и отсутствию информации о том, какие ресурсы и услуги действительно доступны для людей с инвалидностью.

2. Неопределенность полномочий: Действующее законодательство не определяет четких полномочий для федеральных и региональных органов власти по контролю за обеспечением доступности объектов и услуг для людей с инвалидностью. Это создает правовые пробелы, затрудняющие реализацию прав людей с инвалидностью на доступную среду. Неопределенность полномочий также приводит к отсутствию контроля в таких важных сферах, как транспорт, связь, образование, культура и здравоохранение.

3. Отсутствие механизма контроля: Важной проблемой является отсутствие механизмов для реализации контрольно-надзорных функций. Это существенно усложняет процесс досудебного обжалования решений и действий в рамках государственного контроля. Для людей с инвалидностью это значит, что они сталкиваются с трудностями при защите своих прав на безбарьерную среду.

4. Недостаточная регламентация: Принятые изменения в федеральное законодательство нацелены на улучшение ситуации, однако они требуют дальнейшего уточнения административных регламентов и стандартов исполнения государственных функций, связанных с обеспечением доступности.

5. Отсутствие представителей инвалидного сообщества в органах: Проблематика доступности интернет-ресурсов для людей с ограниченными возможностями не является компетенцией структурных подразделений Минкомсвязи России. Важно отметить, что в составе Общественного совета при Минкомсвязи России нет представителей сообщества инвалидов, что ограничивает их участие в принятии решений, касающихся доступности цифровой среды.

Эти проблемы создают серьезные вызовы на пути к полноценной интеграции ИТ-технологий в процессы социальной реабилитации и абилитации людей с инвалидностью. Однако, несмотря на существующие трудности, развитие инновационных решений в этой области продолжается. В частности, новые технологии открывают перспективы для создания уникальных подходов к реабилитации, которые могут значительно повысить её эффективность и доступность. Одним из таких направлений является использование интерактивных виртуальных сред, обеспечивающих погружение и моделирование реальных ситуаций для восстановления навыков и адаптации.

Перспективное направление реабилитации на основе ИКТ, которое включает разработку принципиально новых видов реабилитационных услуг с использованием технологий интерактивных виртуальных сред, представляет собой значительный шаг вперед в сфере интеграции людей с инвалидностью в современное общество [2].

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в реабилитации людей с инвалидностью открывает новые горизонты для улучшения качества жизни и социальной интеграции. Одним из наиболее перспективных направлений является внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности (VR и AR). Они позволяют создать безопасные условия для тренировок, где пациенты могут взаимодействовать с окружающей средой, восстанавливать навыки передвижения, управления телом, а также тренировать когнитивные способности. Это особенно важно для людей с ограниченными физическими возможностями или нарушениями работы мозга.

Тем не менее, внедрение этих инновационных решений требует серьезной поддержки на законодательном и инфраструктурном уровне. Недостаток единой системы мониторинга и координации использования ИТ-решений в реабилитации создаёт барьеры на пути их эффективного применения. Также необходимо учитывать технические и финансовые ограничения: не все учреждения обладают необходимыми ресурсами для внедрения таких технологий, а доступность оборудования для индивидуальных пользователей остаётся проблемной.

Одним из важнейших вызовов является подготовка специалистов, которые могут грамотно использовать эти технологии в реабилитационных процессах. Неподготовленность кадрового состава или недостаточная осведомлённость о возможностях ИКТ в социальной работе могут существенно ограничить их потенциал.

Таким образом, несмотря на существующие проблемы и вызовы, использование информационных технологий, включая виртуальные среды и другие инновационные инструменты, является одним из ключевых направлений развития социальной реабилитации людей с инвалидностью. Эти технологии имеют огромный потенциал для адаптации и интеграции людей с ограниченными возможностями в общество. Для их успешного внедрения необходимо комплексное решение вопросов правового регулирования, технической поддержки и подготовки кадров, что позволит сделать реабилитационные услуги более доступными и эффективными.

Список литературы

1. Альтовский Е.В. Доступность интернет-ресурсов инвалидам и лицам с ограниченными возможностями: информационно-аналитический обзор / Е.В. Альтовский, А.А. Демидов, Г.А. Краснова; под ред. Г.А. Красновой. – М.: Дело РАНХиГС, 2021. – 114 с.
2. Концепция программы «Применение ИКТ для реабилитации и интеграции инвалидов в современное общество»: аналитический обзор. – М., 2006. – 80 с.

3. Распоряжение Правительства РФ «Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью, в том числе детей с инвалидностью, на период до 2025 года» от 13 июля 2020 г. №1832-р // Собрание законодательства РФ. – 2020. – №29. – С. 23.

4. Салаватова А.М. Нормативно-правовое обеспечение применения информационных технологий в социальной сфере, связанной с реабилитацией людей с инвалидностью / А.М. Салаватова, О.И. Истрофилова, Д.В. Ершов // Стратегии устойчивого развития: социальные, экономические и юридические аспекты: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 25 января 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 19–22. EDN: TEEKSJ

Жуков Юрий Юрьевич

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет спорта «ГЦОЛИФК»

г. Москва

DOI 10.31483/r-137807

ВОСПИТАНИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЗЮДОИСТОВ 9–10 ЛЕТ

Аннотация: в статье рассмотрена методика воспитания координационных способностей у слабовидящих дзюдоистов 9–10 лет. Сделан вывод об эффективности включения специальных разработанных с учетом нарушения работы зрительного анализатора упражнений для улучшения координационных способностей в учебно-тренировочный процесс.

Ключевые слова: дзюдо, координационные способности, нарушение работы зрительного анализатора, специальные упражнения, учебно-тренировочное занятие.

Актуальность исследования. Адаптивный спорт способствует разностороннему развитию физических способностей и двигательных навыков, позволяет испытывать чувство радости, полноты жизни и владения своим телом, помогает более быстрой и качественной адаптации человека с ОВЗ в социум.

Во всём мире всё большее внимание уделяется вопросам развития спорта для людей с ограниченными возможностями. Наиболее популярным из единоборств для слепых и слабовидящих людей в России является дзюдо.

Дзюдо является паралимпийским видом спорта, который культивируется более чем в 200 странах мира. Победа в соревнованиях добывается в условиях высокой конкуренции.

Рассматривая развитие физических качеств у детей с нарушением зрения, специалисты отмечают глубокое отставание в развитии физических качеств. Нарушения зрения ограничивают движения детей в первые годы жизни, по сравнению со зрячими сверстниками. Слепые и слабовидящие дети испытывают страх передвижения в незнакомом пространстве, что приводит к дефициту движения и накоплению двигательного опыта, что на прямую связано с развитием координационных способностей.

Целью исследования – разработать и экспериментально проверить методику воспитания координационных способностей у слабовидящих дзюдоистов 9–10 лет

Организация исследования.

Исследование проводилось на базе секции дзюдо при СКОШИ №2 для слепых и слабовидящих детей в период с сентября 2023 по май 2024 года. Всего в исследовании участвовало 16 детей с нарушением зрения. Они были разделены на 2 группы экспериментальную и контрольную. Тренировочные занятия в контрольной и экспериментальной группах проводились 3 раза в неделю по 90 минут. В экспериментальной группе во все части тренировки были введены специально с учетом нарушения работы зрительного анализатора разработанные упражнения для улучшения координационных способностей. Контрольная группа занималась дзюдо по методике СКОШИ №2.

Для исследования координационных способностей мы использовали следующие тесты: челночный бег (с); проба Ромберга (с); три кувырка вперед (с); устойчивость после кувырков (с); попадание (расстояние) мячом в звуковую цель (м).

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента по показателям уровня развития координационных способностей у экспериментальной (n=8) и контрольной (n=8) групп

До исследования					
Показатели	ЭГ		КГ		t-критерий Стьюдента
		σ		σ	
<i>l</i>	2	3	4	5	6
Челночный бег 3 x 10 м (с)	28.59	2.44	28.73	2.51	1.48
Проба Ромберга (с)	10.42	1.44	10.36	1.93	1.15

**Современные технологии сопровождения и образования лиц с инвалидностью
и нарушениями в развитии различной этиологии**

Окончание таблицы 1

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Три кувырка вперед (с)	10.03	0,57	9.98	0,42	0.87
Устойчивость после кувырков(с)	7,31	0.13	6,98	0.17	1.28
Попадание мячом в звуковую цель (м)	4.25	1.27	4.15	1,34	0.61
t-кр. =2,26; при $p \leq 0,05$; «*» – отмечены достоверные значения t- критерия Стьюдента					

Из полученных данных видно, что показатели уровня развития координационных способностей у экспериментальной и контрольной групп достоверно не различаются и существенно снижены по сравнению с нормами сверстников без нарушения зрения.

По результатам констатирующего эксперимента была разработана методика воспитания координационных способностей у слабовидящих дзюдоистов 9–10 лет

Спортивная тренировка – это комплексный процесс, поэтому упражнения, направленные на улучшение двигательных-координационных способностей, должны вписываться в саму тренировку. Для воспитания координационных способностей у слабовидящих дзюдоистов 9–10 лет необходимы упражнения направленные на: согласованность движений, дифференциацию мышечных усилий, ориентацию в пространстве, развитие чувства татами и соперника, сохранение статического и динамического равновесия.

Учебно-тренировочное занятие включало в себя три части: вводную, основную, заключительную. Для воспитания координационных способностей у слабовидящих дзюдоистов 9–10 лет во вводной части использовались упражнения на сохранение внимания, упражнения со сменой направления, строевые упражнения, упражнения на сменой темпа и упражнения на удержание равновесия, элементы акробатики. Во время специальной разминки проводились упражнения с падениями и перекатами, а также выполнялись учикоми. В тех же целях в основную часть были включены упражнения с изменением условий и внезапными звуковыми сигналами, на уменьшенной площади опоры. полное выключение зрительного анализатора (повязка), упражнения на точность и дифференцировку движений, смена партнеров с различными ростом и весовыми параметрами, упражнения на удержание и изменение темпа выполнения заданий. В заключительной части применялись разнообразные комплексы упражнений на баланс, растяжка и дыхательные упражнения.

Таблица 2

Динамика показателей уровня развития координационных способностей
у экспериментальной (n=8) группы

Экспериментальная группа					
Показатели	До		После		t-критерий Стьюдента
		σ		σ	
Челночный бег 3 x 10 м (с)	28.59	2.44	15.81	1.96	4.12*
Проба Ромберга (с)	10.42	1.44	21.2	1.57	4.93*
Три кувырка вперед (с)	10.03	0,57	6.9	0.17	3.25*
Устойчивость после кувырков(с)	7,31	0.13	15.8	0.19	3.74*
Попадание мячом в звуковую цель (м)	4.25	1.27	8.76	0.83	3.19*
t-кр. =2,26; при $p \leq 0,05$; «*» – отмечены достоверные значения t- критерия Стьюдента					

Из полученных данных видна достоверная положительная динамика по всем показателям координационных способностей у экспериментальной группы.

Таблица 3

Динамика показателей уровня развития координационных способностей
у контрольной (n=8) группы

Контрольная группа					
Показатели	До		После		t-критерий Стьюдента
		σ		σ	
Челночный бег 3x10м (с)	28.73	2.51	21.69	1.54	2.86*
Проба Ромберга (с)	10.36	1.93	15.61	1.43	3.01*
Три кувырка вперед (с)	9.98	0,42	8.81	0.35	2.28*
Устойчивость после кувырков(с)	6,98	0.17	12.45	0.16	3.21*
Попадание мячом в звуковую цель (м)	4.15	1,34	6.49	0.94	2.46*
t-кр.=2,26; при $p \leq 0,05$; «*» – отмечены достоверные значения t- критерия Стьюдента					

Показатели прироста в контрольной группе ниже, чем в экспериментальной. Но из полученных данных видна достоверная положительная динамика по всем показателям координационных способностей у контрольной группы. Поэтому, чтобы оценить эффективность методики воспитания координационных способностей у слабовидящих дзюдоистов 9–10 лет, мы сравним результаты тестирования после эксперимента в двух группах между собой.

Таблица 4

Сравнительные показатели уровня развития координационных способностей у экспериментальной (n=8) и контрольной (n=8) групп после исследования

До исследования					
Показатели	ЭГ		КГ		t-критерий Стьюдента
		σ		σ	
Челночный бег 3 x 10 м (с)	15.81	1.96	21.69	1.54	2.91*
Проба Ромберга (с)	21.2	1.57	15.61	1.43	3.32*
Три кувырка вперед (с)	6.9	0.17	8.81	0.35	2.51*
Устойчивость после кувырков(с)	15.8	0.19	12.45	0.16	2.27*
Попадание мячом в звуковую цель (м)	8.76	0.83	6.49	0.94	2.63*
t-кр.=2,26; при $p \leq 0,05$; «*» – отмечены достоверные значения t- критерия Стьюдента					

Из полученных данных видно, что показатели уровня развития координационных способностей у экспериментальной группы значительно и достоверно возросли по сравнению с показателями уровня развития координационных способностей у контрольной группы.

Заключение

По результатам, полученным в ходе математической обработки данных, можно сделать выводы об эффективности включения специальных разработанных с учетом нарушения работы зрительного анализатора упражнений для улучшения координационных способностей в учебно-тренировочный процесс.

Список литературы

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и её развитии / Н.А. Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 287 с.
2. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник / под общ. ред. проф. С.П. Евсеева. – М.: Спорт, 2016. – 616 с. EDN WGRUDV
3. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000. – С. 33–48.
4. Михайлов О.Ю. Критерии оценки координационных способностей / О.Ю. Михайлов // Здоровье, образование, физическая культура: материалы науч.-практ. конф. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2013.
5. Назаренко Л.Д. Развитие двигательного-координационных качеств как фактор оздоровления детей и подростков / Л.Д. Назаренко. – М.: Теория и практика физической культуры, 2001. – 332 с.
6. Солнцева Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях / Л.И. Солнцева // Дефектология. – 2000. – №4. – С. 3–8.

Задкова Екатерина Александровна
студентка

Уткина Наталья Вечеславовна
студентка

Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОБОРУДОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в современном мире образование становится все более доступным для всех, независимо от наличия физических или умственных особенностей. Людям с ограниченными возможностями здоровья не всегда просто учиться, но наличие специальных технологий и учебного оборудования помогают им справиться с этими трудностями и делают процесс обучения проще и интереснее. Использование данных инструментов помогают людям с ограниченными возможностями здоровья достигать намеченных целей. В статье приведены примеры технологий и специального учебного оборудования, которые создают равные возможности для обучения и делают образование доступным для каждого.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, технологии обучения, специальное учебное оборудование, образовательный процесс.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требует внедрение особых технологий для обучения и специального оборудования, чтобы сделать образовательный процесс более адаптированным и доступным.

Современные технологии помогают облегчить жизнь детям с ОВЗ и дают им шанс учиться наравне с другими, как в специализированных, так и в общеобразовательных школах.

К примеру, дети с физическими нарушениями сталкиваются с определёнными трудностями в обучении и быту. Некоторые из них имеют проблемы с опорно-двигательным аппаратом, такие как, ДЦП, мышечная дистрофия или как результат перенесенных травм. Все дети уникальны и у них могут быть свои потребности. Им может быть тяжело из-за усталости, они могут зависеть от вспомогательных устройств и испытывать различные психологические трудности. Важно создавать для таких детей такие условия, чтобы они могли включаться в учебный процесс, развивать самостоятельность и социальные навыки.

Для детей со слабым зрением существуют электронные лупы и устройства для увеличения текста, как Optelec. Есть также программы, которые преобразуют текст в речь, такие как JAWS и NVDA [1]. Для чтения и печати на шрифте Брайля используются специальные дисплеи и принтеры. Кроме того, недавно появились аудиокниги, тактильные материалы, 3D-модели и рельефные карты. Чтобы помочь детям передвигаться, придуманы умные трости и навигационные системы с GPS и сенсорами.

Есть технологии и для детей с разной степенью нарушений слуха. Слуховые аппараты и кохлеарные импланты стали лучше: они могут усиливать звук или превращать его в электрические сигналы. Есть ещё FM-системы – это беспроводные устройства, которые передают голос учителя прямо на слуховой аппарат [7]. Также появились видеоуроки с субтитрами, и есть платформы, которые поддерживают скрытые субтитры и распознавание речи в текст (например, Google Live Transcribe или Otter.ai) [2]. Учителя и дети уже давно используют язык жестов. Просторные наушники и голосовое распознавание (Dragon Naturally Speaking) способствуют активному участию на занятиях студентов с ограниченными возможностями водящего механизма [4].

Для детей с двигательными нарушениями появились адаптивные клавиатуры и мыши с крупными кнопками, джойстики и сенсорные панели. Если это всё ещё сложно использовать, то есть голосовое управление – программы для клиентов, которые позволяют управлять компьютером голосом (например, Dragon Naturally Speaking) [4]. Есть и дорогие, но эффективные роботизированные манипуляторы и экзоскелеты, которые помогают с задачами, требующими мелкой моторики. Также для всех детей, включая детей с ОВЗ, создают специальную мебель: столы и кресла с возможностью регулировки высоты.

Но есть и дети с когнитивными и ментальными особенностями. Для них нужен особый подход, и тут помогают интерактивные обучающие программы. Это приложения с игровыми элементами, такие как Khan Academy Kids или Minecraft: Education Edition [6]. Используются визуальные расписания и

карточки PECS для управления временем и обучения коммуникации. Адаптивные планшеты и программы также эффективны – это устройства с простым интерфейсом, например, iPad с приложением Proloquo2Go для невербальных детей.

Некоторым детям нужны специальные пространства, например, сенсорные комнаты с мягким светом и успокаивающими элементами. Интерактивные (Minecraft Education: Edition) и сенсорные классы способствуют развитию когнитивных и социальных навыков у детей с умственной отсталостью [3]. Эти технологии облегчают переход от ресурсного подхода к принципу равенства. Теперь дети могут учиться как их сверстники и обрести независимость. Они также повышают autoestima детей с трудностями в обучении и помогают им лучше справляться с жизнью в обществе.

Таким образом, современные технологии и инструменты позволяют создать инклюзивную образовательную среду для детей с особыми образовательными потребностями. Сочетание специальных технологий и компьютерной поддержки в обучении делает возможным обеспечить реальную инклюзивность в образовании. Это надежная ставка на мир, где учащиеся не беспокоятся того, что они отстают от их сверстников.

References

1. Freedom Scientific [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.freedomscientific.com/> (date of application: 04.04.2025).
2. Google. Live Transcribe [Electronic resource]. – Access mode: <https://livecaptioning.withgoogle.com/> (date of application: 04.04.2025).
3. Microsoft. Minecraft Education Edition [Electronic resource]. – Access mode: <https://education.minecraft.net/> (date of application: 04.04.2025).
4. Nuance Communications. Dragon NaturallySpeaking [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.nuance.com/> (date of application: 04.04.2025).
5. Parette H.P., Stoner J.B. Benefits of Assistive Technology // Early Childhood Education Journal. – 2008.
6. Rose D.H., Meyer A. Universal Design for Learning. – CAST Professional Publishing, 2014.
7. Smith E.C., Tyler N.C. Introduction to Contemporary Special Education. – Pearson, 2017.

Косицина Полина Юрьевна
бакалавр, магистрант

Научный руководитель
Хаидов Сергей Курбанович
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ЗАНЯТИЕ

Аннотация: в статье анализируется актуальность использования интерактивных технологий в контексте коррекционно-развивающей работы с детьми, исследуется потенциал таких методов для улучшения учебного процесса и развития мыслительных операций. Исследование стремится проанализировать возможности, которые предоставляют современные информационные и образовательные технологии для создания прототипа мультимедийного продукта – интерактивной игры. Результаты работы предполагают выявление путей эффективного внедрения технологий в учебный процесс и разработку продукта для улучшения результатов обучения у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Ключевые слова: умственная отсталость, мышление, мыслительные операции, интерактивные технологии, младший школьник, коррекция, игровые технологии.

Развитие мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости является одной из ключевых проблем современной коррекционной педагогики. Осуществление эффективной коррекционно-развивающей работы с этой категорией детей требует особых подходов, основанных на современных образовательных технологиях. Современное образование стремится к индивидуализации обучения и внедрению инновационных подходов для поддержки детей с особенностями умственного развития. В условиях быстрого темпа развития технологий включение интерактивных методов в коррекционно-развивающие занятия обретает особую значимость, что делает нашу работу *актуальной*.

Целью данного исследования является изучение потенциала внедрения интерактивных технологий (игры) для развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Для достижения этой цели поставлены следующие *задачи*:

- оценить влияние интерактивных технологий на когнитивные процессы у детей данной категории;
- выявить наиболее эффективные методики использования технологий в коррекционно-развивающих занятиях;
- разработать собственный интерактивный продукт;
- определить перспективы его применения в образовательной практике.

Для достижения целей и решения поставленных задач в данном исследовании будет использован *метод* теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме развития мыслительных операций детей с умственной отсталостью.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования разработанной интерактивной игры в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения развития мышления младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

В работе С.Я. Рубинштейн «Психология умственно отсталого школьника» мы можем увидеть следующее утверждение: «Мышление умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности» [2, с. 96]. У детей с умственной отсталостью, характеризующейся дисфункцией интеллекта, прослеживается сниженная активность в познавательных процессах, а также замедленное восприятие, обработка и воспроизведение информации. Эти явления также сопровождают: неустойчивое внимание, низкая продуктивность, высокая утомляемость и недостаточная мотивация к учебному процессу. Все дети с умственной отсталостью также подвержены речевым расстройствам, которые характеризуются стойкими проявлениями и отрицательно воздействуют на психическое развитие и эффективность обучения.

При проведении коррекционно-развивающих занятий специалисту-дефектологу требуется частое повторение учебного материала, что может вызвать утомление у учащихся и потерю интереса к учебному процессу. В связи с вышеизложенным становится очевидна необходимость стимулирования мотивации детей к обучению, что успешно реализуется через использование интерактивных методов.

Для достижения данной цели мы разработали интерактивную игру с помощью приложения Power Point, которая может быть использована на коррекционно-развивающем занятии по теме «Приготовление обеда» или любой другой схожей теме, например «продукты питания», «кухонные приборы» и других для развития мыслительных операций, таких как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение и конкретизация. Данная игра является одной из составляющих частей в комплексе дидактических интерактивных игр «Профессор Поварешкин», созданным нашей командой. Комплекс содержит 4 игры и включает следующие блоки: «Завтрак», «Обед», «Полдник», «Ужин».

Так как данный интерактивный элемент в системе коррекционно-развивающей программы направлен на развитие мыслительных операций, нам следует уточнить, каким образом тот или иной элемент игры задействует конкретную операцию.

В работе Ж.И. Шифа и В.Г. Петровой «Мышление умственно отсталых школьников» мы можем встретить суждение о том, что «...при мысленном членении воспринимаемого объекта на части, т. е. при анализе его строения, умственно отсталые учащиеся выделяют в рассматриваемом предмете гораздо меньшее количество частей, чем нормальные дети такого же возраста» [4, с. 361]. Таким образом, в нашей игре операции анализа и синтеза задействуются в процессе «разложения» блюда на отдельные составные элементы – продукты и в процессе последующего его приготовления (синтеза) – собирания воедино. В процессе выбора необходимых для приготовления того или иного блюда предметов столовой посуды и инструментов ребенок также должен выделить их свойства.

Касательно операции сравнения в той же работе мы находим следующее: «...Сравнение двух предметов в качестве обязательного условия требует особым образом упорядоченного соотносительного анализа, т. е. последовательного выделения и сопоставления соответственных признаков каждого из сравниваемых предметов» [4, с. 372]. Данный тип мыслительной операции активизируется в игре при выборе из некоторого количества комнат (различного предназначения) нужной для приготовления пищи, то есть, кухни.

Операцию обобщения ребенок задействует при просьбе выбрать из множества продуктов, находящихся в холодильнике, только овощи. Также здесь имеет место операция классификации – отнесения отдельного предмета к некой группе. В нашем случае это овощи, фрукты, хлебобулочные и кондитерские изделия.

Для выбора необходимой для приготовления определенного блюда посуды из некоторого количества той, что находится в интерактивном шкафу, задействуется также операция абстрагирования – умения отвлечься от раздражителей и сконцентрировать внимание на более узкой специфике предметов, например, той посуде, которая необходима, чтобы приготовить суп.

Л.В. Шипова по поводу специфики протекания операции синтеза у умственно отсталых детей говорит следующее: «...недостаточность синтеза, которая у умственно отсталых детей проявляется в том, что, выделяя части объектов, дети не только не упоминают о связи между этими частями, но и не отмечают даже их соседства, последовательности их расположения» [3, с. 48]. Так как наш интерактивный продукт направлен на развитие всех операций мышления, операции синтеза и конкретизации задействуются в процессе «сборки» блюда из составных частей по наглядному примеру – картинке готового блюда. Так, ребенок поэтапно должен сложить бутерброд из имеющихся продуктов, повторяя порядок, задуманный героем игры.

Помимо задействования и развития мыслительных операций данная игра способствует и развитию социально-бытовых ориентировок учащихся, что является важным в контексте работы с детьми с умственной отсталостью. Т.А. Акимова в своей статье «Особенности социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью» пишет о том, что из-за сниженной познавательной активности умственно отсталых детей в целом, снижается также интерес к ближайшему предметному окружению. Это провоцирует недостаток накопления бытового опыта, навыков самообслуживания. Дети зачастую не могут сами завязать шнурки, одеться или заправиться, не говоря уже о более сложных бытовых задачах. Татьяна Александровна также утверждает, что постоянное однообразное повторение не приводит к положительному результату. Для его достижения необходимо применять различные варианты заданий, «на каждом занятии социально-бытовой ориентировки необходимо использовать материалы предыдущего урока. Также необходима смысловая группировка материала в сочетании с наглядностью» [1, с. 210]. В связи с этим поэтапная игра-обучение приготовления обеда, которая характеризуется наглядностью, вариативностью заданий, поможет детям в интересной форме освоить базовые конструкции, которые пригодятся им в повседневной жизни для самообслуживания.

Таким образом, мы создали интерактивную игру, которая может быть использована в процессе реализации коррекционно-развивающей программы. По нашему мнению, подобный подход, применение компьютерных технологий под присмотром специалиста-дефектолога способствуют повышению уровня мотивации и интереса к обучению у младших школьников с умственной отсталостью, развитию операций словесно-логического мышления, а также социально-бытовых ориентировок.

В дальнейшем представляется возможным составление подобных дидактических материалов на другие темы, что в перспективе позволит расширить методический арсенал психолога-дефектолога и позволит успешнее осуществлять его профессиональную деятельность.

Список литературы

1. Акимова Т.А. Особенности социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью / Т.А. Акимова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 209–210. EDN TREKRR
2. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология» / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
3. Шипова Л.В. Познавательные процессы у детей с умственной отсталостью: учебное пособие / Л.В. Шипова. – Саратов, 2018. – 60 с.
4. Шиф Ж.И. Мышление умственно отсталых школьников: хрестоматия / Ж.И. Шиф, В.Г. Петрова // Клинико-психологическое изучение школьников с нарушениями интеллекта / сост. Е.Н. Моргачева. – 2020. – 423 с.

Курникова Елена Александровна
студентка

Истрофилова Олеся Ивановна
канд. пед. наук, доцент, декан

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО-Югра

АНАЛИЗ ОПЫТА МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ

Аннотация: целью учреждения является социальное обслуживание и комплексная реабилитация инвалидов, детей-инвалидов, детей и взрослых, имеющих заболевания, травмы ограничения жизнедеятельности, а также детей и членов их семей, нуждающихся в услугах ранней помощи, удовлетворение их потребности в социальном сопровождении.

Ключевые слова: социальное обслуживание, несовершеннолетние, подростки, получатели социальных услуг, социальная служба, социальное сопровождение, технология социальной работы, межведомственное взаимодействие.

Необходимо совершенствовать научно-теоретический и практический уровень профессиональной подготовки, учитывая современные достижения педагогической и психологической науки в области изучения проблемы «трудного» детства» [1].

Деятельность многопрофильного реабилитационного центра по организации работы межведомственного взаимодействия в процессе профилактики правонарушений несовершеннолетних осуществляется в соответствии со следующими основными принципами [2]:

- принцип межведомственного взаимодействия – определяет порядок формирования отношений между органами и учреждениями системы профилактики посредством согласования комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав планов мероприятий и действий по их реализации, контролю за их выполнением;

- принцип распределения сфер ответственности – предполагает конкретных исполнителей, закрепление за ними определенного круга задач в рамках ведомственной компетенции, выполнение которых необходимо для достижения поставленных целей;

- принцип индивидуального подхода – реализуется путем осуществления реабилитационного процесса с учетом индивидуальных особенностей конкретного несовершеннолетнего и семьи, находящихся в социально опасном положении, в значительной степени влияющих на их поведение в разных жизненных ситуациях;

- принцип законности – предусматривает соблюдение требований действующего законодательства Российской Федерации в работе с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении;

- принцип комплексности – предполагает реализацию системного подхода в работе с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении, и воздействие на них с учетом экономических, правовых, социальных, медицинских, педагогических, психологических аспектов.

Основной целью межведомственного взаимодействия в реабилитационном центре в процессе профилактики правонарушений несовершеннолетних является создание модели управления на основе непрерывного сопровождения каждого несовершеннолетнего, которые находятся в социально опасном положении, всеми органами и учреждениями системы профилактики противоправных деяний несовершеннолетних.

Цель беседы – определение основных проблем по организации межведомственного взаимодействия в процессе профилактики правонарушений несовершеннолетних в условиях комплексного центра, выявление используемых специалистами форм и методов профилактической работы с данной категорией граждан, а также уровня эффективности используемых методов [3].

В результате беседы, проводимой со специалистами реабилитационного центра, а также получателями услуг – семьями, воспитывающими несовершеннолетних, выявлен ряд проблем по организации межведомственного взаимодействия в процессе профилактики правонарушений несовершеннолетних в условиях реабилитационного центра, которые можно классифицировать следующим образом:

Межведомственное взаимодействие осуществляется, главным образом, со службами медицинского и правового профиля, также активно ведется работа с педагогическими учреждениями по обеспечению непрерывного образовательного процесса, профилактики пробелов в учебном материале,

пропуске (прогуле) уроков. Однако развитию и реализации социокультурного и досугового направления в работе с несовершеннолетними уделяется малая доля внимания. В центре и межведомственных с ним организациях работа по организации досуга и развитию интересов, творческих способностей, увлечений несовершеннолетних ведется на невысоком уровне. Так, в центре отсутствуют клубы по интересам для несовершеннолетних, которые смогли бы эффективно организовать их досуг путем привлечения специалистов дополнительного образования, педагогов, методистов и психологов.

Помимо этого, в ходе беседы выявлено, что несовершеннолетние, как и большинство их родителей, имеют недостаточный уровень правовой грамотности: например, родители и сами несовершеннолетние не знакомы с законодательством РФ, регулирующим действия правонарушений несовершеннолетних. Иными словами, совершая определенное противоправное деяние, несовершеннолетний не знает, какое наказание грозит ему и взрослым членам его семьи, чем чреваты последствия совершенных противоправных проступков для него. Практически все несовершеннолетние считают, что их возраст является поمهлой для привлечения их к ответственности – «я совершу преступление, и мне за это ничего не будет, потому что мне нет 18-ти лет». При этом, в межведомственном взаимодействии сотрудники правовой сферы ведут беседы с правонарушителями по факту совершения проступка, тогда как необходима ранняя профилактическая работа: открытые уроки, классные часы, презентации и другие превентивные мероприятия с целью повышения правовой компетентности несовершеннолетних и их родителей.

Третьим немаловажным пунктом в реализации межведомственной профилактики правонарушений несовершеннолетних является направление профессиональной ориентации и трудоустройства. Дети и подростки практически не ориентированы на реальные существующие профессии на рынке труда: в лучшем случае они мечтают стать блогерами, программистами, в худшем – с трудом представляют себя работающими. Вместе с тем, сотрудниками центра занятости совместно со специалистами центра работа по профилактике правонарушений несовершеннолетних ведется на низком уровне. Как правило, работа совместно с центром занятости ограничивается поиском подходящей работы (временной, сезонной) для лиц, не достигших несовершеннолетнего возраста с целью организации трудоустройства как средства «перевоспитания», заполнения свободного времени, невысокого заработка.

Характеристика целевой группы. В анкетировании приняли участие: получатели услуг – 10 семей, воспитывающих несовершеннолетних правонарушителей; 10 специалистов реабилитационного центра. Все несовершеннолетние являются малолетними правонарушителями. Для удобства классифицируем семьи и несовершеннолетних следующим образом:

- родителей в возрасте до 30 лет – 8%, от 30 лет до 40 – 40%, от 40 до 50 лет 44% и свыше 50 лет – 8%;
- образование родителей: высшее – 16%, среднее – техническое – 28%, среднее – 32% неполное среднее – 24%;
- количество детей в семье – одного ребёнка имеют 56% родителей, 2-х детей – 28%, трёх – 16%, более трёх не имеет никто;
- полные семьи – 64%;
- неполные семьи – 36%;
- отец не принимает участие в воспитании детей – 28% случаев;
- мать не принимает участие в воспитании детей – 0% случаев;
- семья асоциальная, девиантная, имеются алкоголики, взрослые правонарушители – 20%; семья благополучная – 80%;
- несовершеннолетний совершил одно правонарушение – 60%, два – 20%, более двух – 20%;
- семья малообеспеченная – 60%, уровень дохода выше прожиточного минимума – 40%.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента было проведено анкетирование специалистов многопрофильного реабилитационного центра и получателей социальных услуг с целью выявления основных проблем в практике организации межведомственного взаимодействия в процессе профилактики правонарушений несовершеннолетних в условиях реабилитационного центра, и выяснения уровня эффективности проводимой профилактической межведомственной работы.

Список литературы

1. Истрофилова О.И. Анализ профессиональной готовности педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение / О.И. Истрофилова // Международный научный журнал. – 2014. – №3. – С. 124–128. EDN: SGRNNR
2. Приказ министерства социальной политики Ханты-Мансийского автономного округа «Об утверждении перечня комплексных социальных услуг с набором социальных услуг, предоставляемых гражданам пожилого возраста и инвалидам государственными учреждениями социального обслуживания Ханты-Мансийского автономного округа и их структурными подразделениями» от 14.06.2015 г. №414.
3. Холостова Е.И. Социальная работа: учебное пособие / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и Ко, 2017. – 799 с. – EDN ZTAHPD

Кучерова Алина Сергеевна
студентка

Васина Юлия Михайловна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация: в статье раскрываются направления развития зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Описан диагностический инструментарий для выявления уровня развития данного процесса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Представлена коррекционная программа, включающая нейропсихологические упражнения, направленные на улучшение межполушарного взаимодействия, развитие пространственных представлений и совершенствование общей и мелкой моторики.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), зрительно-моторная координация (ЗМК), старшие дошкольники, нейропсихологические упражнения.

Согласованная одновременная деятельность зрительного и двигательного анализаторов, способствующая изучению ребенком окружающего мира, формирование его графомоторных навыков определяется как зрительно-моторная координация. Данный процесс, с точки зрения выполняемых операций, представляет собой слаженное взаимодействие трех компонентов: зрительного восприятия, обеспечивающего сбор информации; мелкой моторики, отвечающей за точность движений; и зрительно-пространственной ориентации, позволяющей планировать и осуществлять эти движения в пространстве. Развивая этот навык у дошкольников, можно достичь повышения концентрации и точности внимания, улучшить характеристики мелкой моторики, что способствует в дальнейшем успешному освоению учебного материала.

Формирование и развитие зрительно-моторной координации в старшем дошкольном возрасте у детей являлись предметом исследований таких ученых, как Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.М. Безруких и Л.А. Ясюкова. В исследованиях говорится о возрастных особенностях развития ЗМК, влиянии различных факторов на ее формирование, методах диагностики и коррекционно-развивающей работы, связи ЗМК с готовностью к школьному обучению. Вопросы развития зрительно-моторной координации у детей с задержкой психического развития привлекали внимание и ряда других ученых. Ряд работ И.Ф. Марковской посвящено исследованию нейрофизиологических особенностей детей с ЗПР, выявив дисфункцию лобных структур. Нарушения ЗМК могут проявляться в неуверенности движений рук, сложности с копированием, рисованием, письмом, пространственной дезориентацией, замедленностью темпа выполнения заданий. В связи с этим коррекция ЗМК у воспитанников требует применения специальных методов, учитывающих нейропсихологические механизмы ее формирования.

В своих исследованиях М.Н. Шибаева рассматривала особенности формирования оптико-двигательной координации у младших школьников с ЗПР и предложила практические рекомендации по ее коррекции. Одним из средств развития данного процесса являются нейропсихологические упражнения, под которыми мы будем понимать специальные задания и тренировки, разработанные для стимулирования различных когнитивных функций, основанные на принципах нейропластичности. Нейропсихологические упражнения бывают различные: растяжки, дыхательные, глазодвигательные, на межполушарное взаимодействие, кинезиологические.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ГДОУ ТО «Тульский детский сад для детей с ОВЗ» (г. Тула). В нем приняло участие 10 детей 6–7 лет с ЗПР психогенного генеза. На основе критериальной базы Н.В. Рыжовой нами были подобраны следующие критерии оценки уровня развития исследуемого процесса: а) сила нажима на карандаш, аккуратность штриховки, закрашивание в пределах контура; точность узнавания предметов; б) ориентация на листе бумаги, способность координации движений; в) правильность перенесения графического образа, зрительно воспринимаемого на расстоянии. В качестве диагностического инструментария были взяты следующие методики: Методика «Штрихи» на основе методики «Дорожки» Л.А. Венгера; Методика А.Р. Лурия «Узнавание «зашумленных» изображений», Методика «Пространственная ориентация» адаптированный зрительно-моторный гештальт-тест Л. Бендера, Методика Н.И. Гуткиной «Домик».

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что дети в основном находятся на низком уровне развития исследуемого процесса, в частности, у них возникали сложности с воспроизведением отдельных элементов предмета, дети пропускали детали при изображении какого-либо объекта.

Выраженные искажения формы, нарушения пространственных отношений, хаотичное расположение фигур на листе бумаги говорят о необходимости дальнейшей коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие зрительно-моторной координации у детей 6–7 лет с задержкой психического развития посредством нейропсихологических упражнений на межполушарное взаимодействие. Данная работа предполагает: повышение скоординированности работы правого и левого полушарий головного мозга; повышение уровня бодрствования и активности, снижение утомляемости; формирование более четких дифференцированных представлений о пространстве, ориентации на листе бумаги; улучшение функции планировать свои действия; улучшение взаимодействия между различными сенсорными системами; улучшение координации движений тела, повышение ловкости; улучшению координации движений пальцев и кистей рук, повышение точности и скорости выполнения тонких движений и графомоторных навыков; улучшение внимания, памяти и мыслительных процессов.

Для решения вышеуказанных задач нами были предложены следующие упражнения: *«Рисование фигуры по образцу с поворотом»*, в котором ребёнку предлагается скопировать фигуру, изображённую на образце, который повернут относительно него на определённый угол (например, на 90 или 180 градусов); *«Письмо вслепую»* – данное задание позволяет развить проприоцептивную чувствительность (ощущение положения тела в пространстве), регуляцию мышечного тонуса, контроль над силой нажима; *«Рисование на вертикальной поверхности»* – направлено на развитие регуляции мышечного тонуса, координации движений руки, зрительно-пространственного восприятия. Вертикальная поверхность требует большего мышечного усилия и способствует активации постурального контроля. Упражнения *«Корректурная проба с цветом»* и *«Обводка и штриховка с ограничениями»* – развивают зрительное внимание, избирательность, самоконтроль, способность следовать правилам.

Целью упражнения *«Звучащая линия»* является развитие проприоцептивной чувствительности, регуляции мышечного тонуса, зрительно-моторной координации, внимания. Ребёнку нужно рисовать линию на листе бумаги в такт музыке, изменяя силу нажима на карандаш в зависимости от громкости звука (тихая музыка-легкий нажим, громкая музыка-сильный нажим).

Упражнение *«Графический диктант с препятствиями»* направлено на развитие слухового внимания, пространственных представлений, мелкой моторики, способности следовать инструкции. Испытуемому необходимо нарисовать рисунок на клетчатой бумаге, следуя словесным инструкциям (например, «одна клетка вверх, две клетки вправо, одна клетка вниз» и др.). *«Симметричное рисование с координацией»* – развивает межполушарное взаимодействие, координацию движений, внимание. Упражнение *«Повтори за мной на сетке»* направлено на развитие зрительного восприятия, пространственных представлений, пропорционального мышления, точности движений.

Задание *«Кристалльная пирамида»* направлено на правильность перенесения графического образа, зрительно воспринимаемого на расстоянии. Упражнение *«Муха»* направлено на развитие ориентировки в пространстве на плоскости, концентрации внимания.

Данная серия упражнений может быть разработана с учетом усложнения содержания предъявляемого материала. Так, например, в упражнении *«Рисование на вертикальной поверхности»* усложнить задание можно путем рисования с разным усилием нажима; двумя руками одновременно или рисование по памяти. В упражнении *«Корректурная проба с цветом»* варианты усложнения: увеличение количества букв/фигур для поиска; использование разных цветов для различных букв/фигур. Также для усложнения задания можно ввести дополнительные инструкции, например, зачеркивать только те буквы, которые стоят после определенной фигуры. В дальнейшем можно выполнять упражнение с отвлекающими факторами (музыка/шум и др.).

В целом следует отметить, что данный комплекс упражнений позволяет развивать у детей не только зрительно-моторную координацию, но и в принципе оптимизировать работу различных зон головного мозга, что положительно сказывается на общем развитии и обучении ребенка.

Список литературы

1. Печуева О.В. Кинезиологические и нейропсихологические игры и упражнения / О.В. Печуева, Н.А. Титова, О.В. Свистальская. – Сланцы, 2022. – 108 с.
2. Праведникова И.И. Нейропсихология. Игры и упражнения / И.И. Праведникова. – М.: АйРИС-Пресс, 2018. – 112 с.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте: учебное пособие / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2007. – 474 с. EDN UCIVNP

Майорова Ксения Витальевна
магистрант

Тишина Людмила Александровна
канд. пед. наук, профессор, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
г. Москва

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в работе рассматриваются особенности использования современных технологий в развитии связной устной монологической речи у детей с интеллектуальными нарушениями. Проведён теоретический анализ психолого-педагогической литературы и выделены эффективные современные образовательные технологии для развития связной монологической речи у детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: современные технологии, мультимедийные технологии, комплексный подход, связная монологическая речь, дети с интеллектуальными нарушениями.

Современная образовательная система сталкивается с рядом вызовов, связанных с необходимостью обеспечения качественного обучения детей с особыми образовательными потребностями, включая детей с нарушением интеллекта. Одной из важнейших задач является развитие их речевых навыков, в частности способности к связной монологической речи, которая играет ключевую роль в процессе коммуникации и социальной адаптации. Однако традиционные методы обучения часто оказываются недостаточно эффективными для достижения этой цели, что подчеркивает необходимость поиска новых подходов.

Дети с нарушением интеллекта составляют особую категорию учащихся, у которых наблюдается снижение уровня когнитивных функций, что, в свою очередь, существенно влияет на их обучаемость, адаптивные возможности и поведение. Исследования Всемирной организации здравоохранения показывают, что примерно 1% детей в мире имеет интеллектуальные нарушения, что подчеркивает важность изучения этой нозологической группы. Задержка в развитии когнитивных функций, ограниченные возможности сенсорного восприятия и трудности в моторной координации создают барьеры для формирования связной речи [2].

Дети с нарушением интеллекта часто имеют недостаточный уровень внимания и памяти, а также эмоциональную нестабильность, что существенно затрудняет процесс освоения речи. Эти трудности обусловлены ограниченными возможностями восприятия, анализа и синтеза информации. При этом важно учитывать, что «важнейшим качеством субъекта познавательной деятельности является активность и самостоятельность в усвоении и применении знаний» [7]. Учитывая эти особенности, необходимо применять комплексный подход в обучении, который будет соответствовать потребностям и возможностям каждого ребенка.

Мультимедийные технологии в современном образовательном процессе играют важную роль, так как они позволяют создавать интерактивную и визуально насыщенную среду обучения. Среди наиболее популярных технологий можно выделить интерактивные доски, мультимедийные презентации, обучающие видеоматериалы и специализированные программные средства. Интерактивные доски предоставляют возможность визуализации учебного материала, что значительно облегчает его восприятие детьми с нарушением интеллекта. Презентации и видеоматериалы, в свою очередь, способствуют созданию наглядных примеров и ситуаций, которые помогают учащимся лучше понимать и запоминать информацию. Программные средства, такие как специализированные тренажеры и игры, адаптированные под потребности детей с особыми образовательными потребностями, позволяют организовать процесс обучения в увлекательной и доступной форме [1]. Таким образом, использование мультимедийных технологий предоставляет педагогам широкий спектр инструментов для эффективного взаимодействия с детьми [7].

Использование технологий создает доступную и увлекательную образовательную среду, способствующую улучшению речевых навыков. По данным отчета Министерства образования РФ за 2021 год, применение подобных технологий повышает эффективность обучения детей с интеллектуальными нарушениями на 25% [3].

В рамках проекта Цифровая школа, внедренного в России в 2018 году, активно используются интерактивные технологии для обучения детей с особыми образовательными потребностями [3]. Эти

технологии позволяют адаптировать содержание уроков под индивидуальные возможности каждого ученика, делая процесс обучения более доступным и эффективным. Включение детей в интерактивные занятия помогает им лучше усваивать материал, развивать когнитивные и речевые навыки, а также повышает их мотивацию к обучению [5].

Мультимедийные ресурсы обладают значительным потенциалом для развития монологической речи у детей с нарушением интеллекта. Они позволяют создавать ситуации, стимулирующие речевую активность, и обеспечивать условия для формирования связной речи [9]. Например, интерактивные доски могут быть использованы для моделирования диалогов и монологов, где дети учатся структурировать свои высказывания. Мультимедийные презентации с аудиовизуальным сопровождением помогают детям ассоциировать визуальные образы с вербальными описаниями, что улучшает их способность к построению связных высказываний. Кроме того, мультимедийные игры и тренажеры способствуют формированию навыков повествования, задавая тему и последовательность действий, которые ребенок должен описать. Эти ресурсы создают возможности для многократного повторения и закрепления речевых навыков, что особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями [1].

Современные технологии играют важную роль в развитии речевых навыков у младших школьников с нарушением интеллекта. Использование интерактивных приложений, обучающих программ и мультимедийных средств способствует увеличению словарного запаса детей. Технологии позволяют индивидуализировать процесс обучения, адаптируя его к потребностям каждого ученика, а также делают занятия более увлекательными и продуктивными. Например, обучающие приложения с элементами игры и визуализации помогают детям запоминать новые слова и выражения, а также отрабатывать навыки построения связных высказываний. Таким образом, современные технологии становятся эффективным инструментом в процессе формирования связной монологической речи у детей с интеллектуальными нарушениями [1].

Согласно исследованию, проведенному в 2020 году Институтом коррекционной педагогики РАО, использование мультимедийных технологий в обучении детей с нарушением интеллекта увеличивает их речевую активность на 35%. Это свидетельствует о высокой эффективности таких технологий, которые позволяют учащимся развивать навыки связной речи в интерактивной форме. Важно отметить, что «игровая технология» – это не просто метод обучения, а возможность для обучающихся вживую познать жизнь, научиться вниманию, самоконтролю, настойчивости и сообразительности» [3]. Таким образом, интеграция мультимедийных решений в образовательный процесс не только способствует повышению речевой активности, но и развитию значимых личностных качеств у детей [7].

Рекомендуется применять адаптированные интерактивные приложения для обучения связной речи, которые предоставляют возможность многократного повторения материала и индивидуальной работы с учеником. Также важно обеспечить техническую поддержку и обучение педагогов для эффективного использования данных технологий. Таким образом, практическое применение современных технологий требует комплексного подхода и тщательного планирования [4].

Перспективы дальнейших исследований включают изучение интеграции различных образовательных технологий в комплексный подход к развитию монологической речи. Одним из направлений может стать разработка интерактивных программ, учитывающих когнитивные и эмоциональные особенности детей с нарушением интеллекта. При этом важно исследовать влияние групповых и индивидуальных занятий с использованием современных технологий на динамику речевого развития. Кроме того, перспективным является изучение долгосрочного эффекта применения мультимедийных средств в сочетании с традиционными методиками. Эти направления могут стать основой для создания новых образовательных моделей, направленных на повышение качества обучения и социализации детей [8].

Список литературы

1. Альбов А.С. Использование информационных технологий в коррекционной работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью / А.С. Альбов // Современные проблемы умственной отсталости: сборник статей по материалам Международной конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения Веры Георгиевны Петровой. – М., 2023. – С. 4. – EDN BHKJJW
2. Анисимова И.В. Генетика умственной отсталости / И.В. Анисимова // Медицинская генетика. – 2021. – Т. 20. №2. – С. 3–20. DOI 10.25557/2073-7998.2021.02.3-20. EDN AJOPWC
3. Наука, образование, инновации: актуальные вопросы и современные аспекты: сборник статей XXIV Международной научно-практической конференции / отв. ред. Г.Ю. Гуляев. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2024. – 102 с.
4. Данилова А.М. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей-дефектологов в развитии навыков цифровой гигиены у обучающихся с умственной отсталостью / А.М. Данилова, Е.В. Подвальная // Современная дефектология: социально-психологические и клинико-педагогические аспекты помощи детям и их семьям: сборник материалов VI Междисциплинарной научно-практической конференции с международным участием. – М., 2024. – С. 23–29. – EDN IOIROE
5. Информационные технологии в специальном образовании // Коррекционная педагогика. – 2004. – №2 (4). – С. 47–50.
6. Князева Г.В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях / Г.В. Князева // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2010.

7. Румянцева В.Е. Влияние развития связной устной речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта на их личностное развитие / В.Е. Румянцева, М.Л. Мальчевская // Международный научный журнал «Флагман науки». – 2024. – №5 (16).

8. Тишина Л.А., Данилова А.М., Шишкова М.И., Артёмов Е.Э. Применение дистанционных технологий в специальном образовании: проблемы и риски // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №11–1. – С. 212–218. – DOI 10.17513/snt.38365. – EDN KQOAGT

9. Шишкова М.И. Реализация принципа коммуникативной направленности в процессе изучения словарных слов школьниками с интеллектуальными нарушениями / М.И. Шишкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – №1. – С. 26–34. DOI 10.47639/2074-4986_2021_1_26. EDN KSCXZG

Максимова Антонина Максимовна
учитель-логопед

КГКП «Ясли-сад «Волшебный замок»
г. Темиртау, Республика Казахстан

Лещенко Светлана Геннадьевна

канд. психол. наук, доцент, доцент, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КРОКИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ МОНОЛОГА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация: в статье описан практический опыт учителя-логопеда в использовании метода крокирования в процессе работы по развитию монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста, развитие монолога, метод крокирования.

Овладение монологической речью является важным этапом развития речи у детей дошкольного возраста. Построение монолога позволяет проявить их речевые навыки наиболее полно. Особенно актуальна работа по развитию монологической речи для детей с общим недоразвитием данного психического процесса. Поэтому, перед практикующими логопедами встает проблема расширения списка используемых методов, позволяющих повысить эффективность логопедического воздействия. Одним из таких методов является метод крокирования [2].

В образовательном процессе в детских садах активно используется метод «крокирования», который включает в себя создание мнемонических таблиц, коллажей, графических изображений, схем и эскизов. Этот метод, получивший название от французского слова «croquis» (чертеж, схема, набросок), представляет собой способ графического отображения информации.

Дети, создавая «кроки» – графические изображения предметов, животных, людей, явлений и концепций, улучшают свою память, поскольку легче запоминают то, что они сами нарисовали. При использовании метода «крокирования» одновременно активируются несколько сложных умственных процессов. Приём символизации является одним из наиболее широко распространённых в практике мнемоники и применяется практически всеми.

Специально организованное обучение является ключевым в процессе коррекции и развития речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Оно включает целенаправленное формирование умений и навыков, необходимых для успешного освоения монологической речи [1]. Метод крокирования, применяемый на этом этапе, позволяет структурировать процесс обучения и организацию речевой деятельности детей, разбивая ее на управляемые и понятные шаги.

Метод позволяет систематизировать знания о структуре монологической речи, развить навыки построения связного и логически последовательного текста, обогатить словарный запас и улучшить артикуляцию, повысить уверенность детей в собственных речевых способностях.

Обучения с использованием крокирования осуществляется поэтапно. На подготовительном этапе проводится анализ начальных навыков (логопед оценивает текущее речевое развитие каждого ребенка, выявляет их уровни владения речью, проблемные зоны и индивидуальные особенности); создает комфортную среду (подбор игр и заданий, которые заинтересуют детей и вызовут желание участвовать в активностях).

Второй этап – этап формирования речевых умений. Актуализация знаний (шаг 1): логопед обсуждает с детьми, что такое монолог, его основные элементы; используются наглядные пособия (схемы, карточки), чтобы визуализировать структуру монолога (введение, основная часть, заключение).

Проблемные занятия (шаг 2): формирование навыков создания первой части монолога через простые инструкции: например, описать любимую игрушку или рассказать о себе. Дети начинают с устных высказываний, учатся выражать свои мысли последовательно.

Практика описательных навыков (шаг 3): выполнение заданий, которые включают описание предметов, своего дня, путешествий. Логопед поощряет использование новых слов и выражений. Использование наглядных материалов, таких как картинки, для стимулирования речи и обсуждения.

3. Отработка и повторение (шаги 4–5). Создание текста монолога (шаг 4). Дети составляют текст простого монолога, выполняя задания по алгоритму, предложенному логопедом. Это может быть рассказ о семье, любимом мультфильме и т. д. На этом этапе логопед помогает каждому ребенку формировать его сообщения, направляет на использование правильной структуры.

4. Оценка результатов и коррекция. Анализ динамики: на этом этапе учитываются индивидуальные достижения; логопед фиксирует основные сложности и успехи каждого ребенка в освоении монологической речи.

Коррекция программы: в зависимости от уровня усвоения материала, логопед может адаптировать занятия, добавляя дополнительные упражнения для закрепления или усложняя задания для более продвинутых детей.

В начале занятия проводились в индивидуальном порядке, с каждым ребенком были проведены одинаковые занятия. Занятия начинались с сюрпризных моментов, чтобы заинтересовать детей и вовлечь в процесс работы. В самом начале использовались короткие сказки, уже знакомые детям. Детям предлагалось ответить на вопросы после прослушивания сказки. Следующим этапом, детям предлагались готовые кроки схемы, с разбором каждого изображения и соотнесение его с той или иной частью сказки. Пересказы строились по методике обучения пересказу, но с опорой на изображения, предложенные педагогом. Ход первоначальных занятий выглядел следующим образом, вначале ребенку предлагалось послушать сказку, далее шла словарная работа по уточнению значений слов, затем просим ребенка ответить на вопросы по этой сказке, после ответов на вопросы ребенку предлагались кроки – схемы, где вместе с ребенком разбирали картинки и соотносили их с определенной частью рассказа. Затем произведение читалось повторно и после этого ребенку было предложено с опорой на имеющиеся кроки схемы пересказать сказку.

По такой же схеме разучивались стихотворения, первое прослушивание, словарная работа, ответы на вопросы по тексту, соотношение изображений со строчками в стихотворении, повторное прочтение стихотворения и чтение стихотворения ребенком по кроки – схемам.

Далее работа началась непосредственно с кроки – схемами, дети начали учиться тому, чтобы самостоятельно придумывать образы у себя в голове и переносить их на бумагу соотнося со словом или с той или иной строчкой.

Проблему создавало то, что не все дети имели хороший навык работы с рисованием, что повлекло за собой дополнительные занятия по улучшению навыков, рисования, правильного держания карандаша и т. д. Детям предлагались для зарисовки в начале простые образы, хорошо знакомые детям, природные явления, геометрические фигуры, объекты, находящиеся в ближайшем окружении ребенка. Дальше детям предлагалось самостоятельно зарисовывать кроки – схемы, по знакомым небольшим стихотворениям, и самостоятельно, с опорой на свои схемы рассказывать текст. Далее работа усложнялась, и детям предлагались незнакомые тексты, больше объема, не знакомые стихотворения. Ближе к концу экспериментальной работы детям были предложены задания по составлению собственных текстов, основанных на личном опыте.

Тексты основывались на наводящих вопросах ребенку, например, по теме «моя семья», задавались следующие вопросы: Какая у тебя семья? Кто в ней живет? Есть ли братья или сестры? Чем вы занимаетесь вечерами/ на выходных?

С помощью наводящих вопросов, ребенок составлял свою кроки – схему, и с опорой на нее рассказывал свой монолог.

Все занятия строились приблизительно по одной структуре, сказки и рассказы были подобраны по возрасту детей, по их индивидуальным особенностям.

В результате экспериментальной деятельности, несколько занятий проводились в групповом формате, с целью публичного выступления детей, в рамках своей небольшой группы.

Помимо занятий детям были предложены дидактические игры и упражнения, такие как: «Опиши предмет», «Угадай, что нарисовано», «Что изменилось?», «Назови, что покажу», «Какая сказка спряталась?». В конце занятий, с детьми было проведено обследование связной речи детей, предложенное В.П. Глуховым [3] и проведен сравнительный анализ с начальными результатами. В общем, в результате работы можно отметить, что речь детей стала лучше, увеличился словарный запас, дети стали лучше понимать содержание текста, замечено улучшение дикции детей, более четкое и правильное формулирование своей речи, заметно стала лучше диалогическая речь, как со сверстниками, так и с взрослыми.

Формирующий этап обучения с использованием метода крокирования в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР является важным и структурированным процессом. Он направлен на создание у детей уверенности в собственной речи, формирование базовых навыков монологической речи и развитие их речевой активности. Этот этап требует внимательного подхода со стороны логопеда и активного участия детей, что в итоге способствует успешной коррекции речевых нарушений.

Таким образом, нами было проведено эмпирическое исследование монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием (III уровень речевого развития). Использование метода крокирования позволило добиться полноты, связности и последовательности изложения, выразительности речи, осмысленности связного высказывания.

Список литературы

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 2004. – 255 с.
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2009. – 158 с.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с. – EDN QTOHSP

Мамонтова Кристина Викторовна

старший преподаватель

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь

ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье представлен комплексный анализ влияния музыкальной деятельности на формирование интеллектуально-творческих способностей у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. На основе обобщения актуальных теоретических положений раскрываются механизмы развития музыкального интеллекта и музыкального мышления, а также их взаимосвязь с когнитивными и эмоциональными процессами. Особое внимание уделяется методам целенаправленной стимуляции креативного мышления посредством ритмических упражнений, импровизации и анализа музыкальных произведений. Результаты исследования свидетельствуют о том, что музыкальная деятельность является эффективным инструментом развития когнитивных функций, творческих способностей и социальной адаптации воспитанников с речевыми нарушениями, что подтверждает необходимость её интеграции в образовательные программы.

Ключевые слова: музыкальная деятельность, дошкольное образование, креативное мышление, интеллектуально-творческие способности, нарушения речи.

Современные трансформации в социальной и общественной жизни, а также изменения в системе образования, сформировали общественный запрос на воспитание культуры личности, обеспечивающий высокий уровень интеллектуальной активности и творческого мышления. В системе дошкольного образования эта задача приобретает особую актуальность, предполагая создание условий для дальнейшего развития способностей воспитанников, направленных на успешную социализацию и самореализацию.

Ключевую роль в развитии интеллектуальных и творческих способностей воспитанников играют музыкальная и художественная деятельность. Эффективность этих направлений определяется созданием образовательной среды, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям. Важным компонентом образовательного процесса становится его природосообразное содержание, которое не только способствует гармоничному развитию ребенка, но и обеспечивает его психологическое благополучие [7, с. 82]. Музыкальная деятельность коррекционно-развивающей направленности – эффективный инструмент развития интеллектуально-творческих способностей детей дошкольного возраста, особенно актуальный для воспитанников с особенностями психофизического развития.

Специфика музыкальной деятельности в обозначенном контексте – это изучение сущности, структуры и механизмов воздействия музыки на психику и развитие ребенка с различными нарушениями в развитии, исследование его эмоционального, когнитивного и моторного опыта, связанного с музыкальной деятельностью.

Современные исследования (Н.А. Амелина, Е.А. Казановской, И.С. Константиновой, Е.В. Павловой) подтверждают, что музыкальные способности воспитанников тесно связаны с их интеллектом, поскольку музыкальность охватывает не только специализированные навыки, но и общие когнитивные способности. С.Н. Беляева-Экземплярская в своей работе «Музыкальное восприятие в дошкольном возрасте» аргументировала, что развитие музыкальности стимулирует интеллектуальный рост ребенка. Подобные идеи поддерживали такие выдающиеся ученые, как Л.С. Выготский,

А.В. Запорожец, Е. В. Назайкинский, подчеркивая значимость комплексного подхода к изучению и развитию музыкальных способностей.

Б.М. Теплов считал, что ключевым показателем музыкальности является способность к эмоциональной отзывчивости на музыку. Именно эта характеристика, по его мнению, служит основой для формирования навыков эмоционального саморегулирования, включая умение управлять своими чувствами и эмоциями, такими как доброта, сочувствие, любовь к окружающему миру и природе [5, с. 102–104]. Музыкальное произведение, благодаря своему воздействию на эмоциональную сферу, становится эффективным инструментом для воспитания нравственных и социальных качеств личности. Эффективность музыкальной деятельности зависит от правильного выбора методов и приёмов, учитывающих индивидуальные особенности каждого ребенка. К ним относятся:

Индивидуальный подход, который предполагает разработку программы музыкальных занятий, которая должна быть составлена с учётом диагноза, возраста и уровня развития ребенка. Использование разнообразных музыкальных материалов, в том числе классической музыки, народной музыки, современной музыки, песен, шумовых эффектов – все это может быть использовано для стимуляции развития.

Муниципирование на различных музыкальных инструментах: ксилофоны, металлофоны, ударные инструменты, духовые инструменты – помогают развитию тонкой моторики, слуха и координации. Игровые методы с музыкальным сопровождением делают занятия более интересными и динамичными. Интеграция с другими видами деятельности в сочетании с музыкой и театральными играми, изобразительной деятельностью, двигательными упражнениями позволяет достичь более выраженных результатов.

Основываясь на исследованиях ведущих специалистов в области изучения творчества, таких как Г. Гарднер, Дж. Гилфорд, В. Лоуэнфельд, П. Торренс и Дж. Рензулли, можно утверждать, что ключевой характеристикой, определяющей интеллектуально-творческий потенциал личности, является креативность. Она играет центральную роль в формировании музыкальных способностей и творческих навыков у детей дошкольного возраста. Развитие креативных способностей в условиях музыкальной деятельности происходит в результате стимуляции творческого самовыражения через импровизацию, композицию, создание музыкальных инструментов из подручных материалов, исполнение песен и танцев [2, с. 397]. Это способствует развитию фантазии, воображения, оригинальности мышления.

Эмоционально-личностное развитие детей дошкольного возраста с нарушениями речи заключается в художественном воздействии музыки, которая помогает воспитанникам выразить свои чувства, вербализировать их, развивает эмоциональную отзывчивость, учит регулировать свои эмоции. Слушание успокаивающей музыки может снизить тревожность, а динамичная музыка – повысить активность.

Процесс развития мелкой и крупной моторики тесно связан с музыкальной деятельностью, включающей игру на детских музыкальных инструментах, выполнение певческих упражнений и ритмических движений. Занятия с использованием музыки не только способствуют совершенствованию моторных навыков, но и развивают координацию движений, укрепляют тактильную чувствительность и формируют основу для общего двигательного развития, что крайне важно для гармоничного становления личности ребёнка.

Музыкальная деятельность оказывает значительное влияние на развитие интеллектуально-творческих способностей воспитанников с нарушениями речи. Её стимулирующий эффект проявляется в активизации когнитивных функций, включая память, внимание и мышление, которые являются ключевыми для успешного познавательного и творческого развития. Некоторые воспитанники могут испытывать трудности с различением высоты тона, ритма, тембра, другие – с воспроизведением мелодий или двигательной координацией под музыку. Это влияет на восприятие и освоение музыкальной информации. Однако, музыкальная терапия и занятия музыкой, адаптированные под индивидуальные особенности ребенка, позволяют стимулировать развитие компенсаторных механизмов и расширять интеллектуальный и творческий потенциал [4].

Развитие памяти в процессе музыкальной деятельности осуществляется за счёт активизации её различных видов – слуховой, кратковременной и долговременной. Запоминание мелодий, ритмических рисунков и текстов песен требует напряжённой работы нейронных связей, способствующей укреплению и расширению памяти. Воспитанники осваивают последовательность звуков, их тембровую окраску и ритмическую структуру, что повышает точность и объём запоминаемой информации. В результате занятий музыкой развивается умение сосредотачиваться, сохранять стабильность и быстро менять направление фокуса. Игры и упражнения, такие как различение высоты звуков, длительности и тембра, требуют от воспитанников концентрации на определённых аспектах музыкального материала. Это способствует формированию навыков избирательного внимания и быстрому переходу между различными задачами, что важно для когнитивной гибкости [1, с. 220].

Стимуляция мышления осуществляется в ходе выполнения логических и последовательных операций. Музыкальная деятельность включает анализ и синтез звуковых структур, распознавание закономерностей и интерпретацию услышанного, что развивает логическое и образное мышление. Осмысление музыкальных произведений и ритмических рисунков способствует формированию абстрактного

мышления. Различение звуковых характеристик, таких как тембр, высота и длительность, требует от воспитанников сравнения, классификации и выделения значимых признаков, что усиливает способность к анализу и синтезу информации [6]. Развитие музыкального восприятия и мышления воспитанников с нарушениями речи представляют собой важные аспекты обучения и социализации.

Музыкальное восприятие – это процесс, с помощью которого ребенок воспринимает, анализирует и интерпретирует музыкальные звуки. Для воспитанников с нарушениями речи этот процесс может быть значительно отличен от восприятия музыки у их сверстников. Дети дошкольного возраста могут обладать уникальными способами восприятия звуков, которые могут проявляться в виде повышенной чувствительности к определённым музыкальным элементам или, наоборот, в недостаточной реакции на звуки.

Проблема формирования интеллектуально-творческих способностей в процессе музыкальной деятельности воспитанников с ОПФР, в частности с нарушениями речи является комплексной и многогранной. Она связана с некоторыми факторами, обусловленными физическими и/или психическими нарушениями развития.

Физические нарушения и затруднения в двигательной активности (слабый мышечный тонус, ограниченная подвижность конечностей, нарушения координации) могут препятствовать освоению музыкальных инструментов, пению (контроль дыхания, артикуляции), а также участию в активных видах музыкальной деятельности (танцы, игры). Это требует использования специальных адаптированных методик и инструментов.

Сенсорные нарушения, характерные для детей с речевыми нарушениями, могут значительно осложнять восприятие музыкального материала. Эти трудности проявляются в ограниченной способности к различению высоты звука, ритмических структур и тембровой окраски. Восприятие и обработка звуковой информации у данной категории детей часто сопряжены с задержками и искажениями, что требует особого подхода в организации музыкальной деятельности. Для эффективной работы необходимо применение индивидуализированных методов и средств обучения.

Когнитивные особенности воспитанников данной категории, обусловленные нарушением внимания, памяти и мышления, могут затруднять понимание музыкальной теории, запоминание мелодий и ритмов, а также развитие творческих способностей. В коррекционно-развивающей работе требуется поэтапное обучение, использование наглядных пособий, игровых методик и повторений [2; 5].

Эмоционально-волевые особенности детей дошкольного возраста с нарушениями речи могут проявляться в повышенной тревожности, сниженной самооценки, наличии трудностей в социальной адаптации, которые, в свою очередь, отрицательно влияют на мотивацию к музыкальной деятельности и самовыражение. В процессе преодоления данных нарушений необходимо создание доверительной атмосферы, положительной мотивации и поддержки.

Музыкальная деятельность предоставляет возможность адекватно выражать эмоции, что зачастую является затруднительным при использовании альтернативных форм коммуникации. Занятия музыкой также способствуют развитию различных аспектов когнитивного функционирования. Кроме того, музыкальная деятельность развивает внимание и концентрацию, что особенно важно для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

Рационально организованные занятия, адаптированные с учетом индивидуальных потребностей ребенка, способствуют развитию когнитивных, эмоциональных и моторных функций, а также обеспечивают условия для эффективной социализации и улучшения качества жизни воспитанников. Комплексный процесс, включающий восприятие музыки, игру на музыкальных инструментах и активное участие в мероприятиях, способствует существенному обогащению жизненного опыта воспитанников, что в свою очередь способствует их гармоничному развитию и успешной интеграции в общество [3].

Таким образом, музыкальная деятельность представляет собой высокоэффективный механизм, способствующий развитию музыкального интеллекта, совершенствованию социальных компетенций и укреплению эмоционального благополучия воспитанников с нарушениями речи. Создание адаптивной музыкальной среды, учитывающей индивидуальные особенности каждого воспитанника, оказывает позитивное влияние на раскрытие интеллектуального и творческого потенциала и стимулирование личностного роста.

Список литературы

1. Амелин Н.А. К вопросу о сущности категории «музыкальная креативность» / Н.А. Амелин // Творчество П.И. Чайковского в исполнительской подготовке педагога-музыканта: материалы Международной научно-практической конференции в рамках Международного фестиваля-конкурса «О России петь...», посвященной 180-летию П.И. Чайковского (18–22 декабря 2020 года) / под науч. ред. Г.П. Стуловой, А.П. Юдина. – М.: Ритм, 2021. – С. 216–223. EDN EYNAJA
2. Интеграция музыки и математики в формировании интеллектуально-творческой личности дошкольника / В.А. Астапова, С.Г. Коршикова, И.В. Мясичева, О.В. Пронина // Молодой ученый. – 2020. – №52 (342). – С. 395–397. – EDN RQPD LZ
3. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965. – 244 с.
4. Казановская Е.А. Детское музыкальное творчество: психолого-педагогический аспект / Е.А. Казановская // Пралеска. – 2020. – №11. – С. 13–15.

5. Полягошко С.В. Развитие интеллектуально-творческих способностей у дошкольников средствами художественно-речевой деятельности: проблемы и пути решения / С.В. Полягошко // Вестник Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. Сер. 3. Педагогіка. – 2011. – №1 (61). – С. 101–106.

6. Теплов Б.М. Об изучении типологических свойств нервной системы и их психических явлениях / Б.М. Теплов // Вопросы психологии. – 1975. – №5. – С. 92–93.

7. Швецова И.В. Социально-культурный потенциал детской школы искусств в развитии интеллектуально-творческой сферы младших школьников / И.В. Швецова // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – №3 (16). – С. 80–83.

Маркеева Алла Алексеевна

мастер производственного обучения

ГКПОУ КК «Армавирский индустриальный техникум для инвалидов»

г. Армавир, Краснодарский край

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ РАЗЛИЧНОЙ ЭТИОЛОГИИ

Аннотация: статья посвящена вопросу современных технологий и методик, применяемых в сопровождении и образовании людей с инвалидностью и различными нарушениями развития. В условиях динамичного технологического прогресса важно использовать инновационные подходы, которые помогают улучшить качество жизни и развивать способности людей с особыми потребностями. Рассматриваются методы диагностики, коррекции и реабилитации, а также образовательные программы, ориентированные на инклюзивное образование. Особое внимание уделено роли информационных технологий и их потенциалу в улучшении социальной адаптации и профессиональной реализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: современные технологии, инклюзия, программы образования, индивидуальный подход, дифференцированное обучение.

Инвалидность – это состояние, характеризующееся ограничением физических, умственных или сенсорных возможностей человека, которое затрудняет выполнение определенных действий или функций. Нарушения в развитии могут проявляться в различных формах, включая нарушения слуха, зрения, речи, двигательных функций, когнитивных способностей и эмоциональной сферы. Для успешной интеграции таких людей в общество необходимы специальные условия и подходы, обеспечивающие доступ к образованию, трудоустройству и другим аспектам социальной жизни. Проблема инвалидности и нарушений в развитии является одной из ключевых социальных проблем современности. В последние десятилетия наблюдается значительное увеличение числа людей с ограничениями жизнедеятельности, вызванными различными заболеваниями, травмами и врожденными аномалиями. По данным Всемирной организации здравоохранения, около 15% населения планеты имеют те или иные формы инвалидности, что составляет примерно один миллиард человек [1]. Деформация эмоциональной сферы, депривационный опыт, нарушение идентификации, хронические заболевания, физические и косметические дефекты накладывают на личность отпечаток низкой самооценки, смыслоуtratности. Это искажает возможности и способности лиц с инвалидностью, закрывая перспективы их личностного и профессионального развития, что делает актуальным вопрос разработки и внедрения эффективных методов сопровождения и образования данной категории граждан.

Сегодня актуальным является опыт использования современных технологий и авторских диагностических средств, способов работы по формированию универсальных учебных действий. Тем самым обеспечивается удовлетворение особых образовательных потребностей, которые должны найти активное применение в практике психолого-педагогического сопровождения и личностного ориентирования, технологии использования специальных приемов и методов в процессе учебно-воспитательной деятельности, технологии улучшения психофизического и эмоционального состояния, различные технологии с использованием анималотерапии (канис-терапии), ассистивные технологии. Развитие и формирование образовательных процессов в современном обществе, огромный опыт педагогических инноваций, итоги психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и кодификации. Средствами решения этой проблемы являются современные технологии сопровождения и образования лиц с инвалидностью и нарушениями в развитии.

Современные технологии позволяют проводить раннюю диагностику и своевременно начинать коррекционную работу, что значительно повышает шансы на успешную адаптацию человека с особенностями развития. Использование таких технологий отвечает современным требованиям, стоящим перед нашим обществом, благодаря которым, лица с инвалидностью и нарушениями в развитии

овладевают приемами учебной и познавательной деятельности, умением самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в современном информационном пространстве. Реализация таких технологий позволяет успешно решать задачи по созданию коррекционно-развивающей среды, повышая тем самым качество жизни лиц с ОВЗ.

К основным формам сопровождения и образования лиц с инвалидностью и нарушениями в развитии относятся следующие направления:

Программы инклюзивного образования, направленные на создание условий, при которых дети с особыми потребностями могут учиться вместе со своими сверстниками в обычных школах. Это способствует социальной адаптации и развитию коммуникативных навыков [10]. Данные программы создают безбарьерную среду, которая учитывает индивидуальные потребности каждого человека и предоставляет соответствующую программу для обучения с использованием специальных образовательных методик, оборудования, и другие средства, направленные на продуктивное участие каждого в учебном процессе, что в свою очередь способствует социальной интеграции. Обучение лиц с разными способностями и потребностями позволяет учиться и развиваться в более поддерживающей и разнообразной среде, что формирует уважение к уникальности и разнообразию каждого. Инклюзивное образование развивает эмпатию и толерантность, прокачиваются социальные навыки, формируются навыки командной работы. Исследования показывают, что инклюзивное образование способствует повышению образовательных достижений всех учащихся включая лиц с особыми потребностями. Индивидуальный подход, дифференцированное обучение и поддержка, предоставляемые в инклюзивной среде, способствуют успешному усвоению знаний и навыков. Такое образование позволяет успешно интегрироваться в общество в качестве равноправных его членов.

Игровые платформы, адаптированные для людей с особыми потребностями, способствуют развитию когнитивных и моторных навыков. Например, игры на основе виртуальной реальности (VR) помогают детям с аутизмом улучшить социальные навыки и научиться взаимодействовать с окружающим миром [7]. Игровые технологии являются эффективным методом и средством обучения, с помощью которого обыденный процесс обучения превращается в яркое, красочное и запоминающееся действо, которое легко запоминается и сохраняется в памяти обучающегося. Игровые технологии – составное звено педагогических технологий. Внедрение игровых технологий позволяет делать процесс получения знаний более увлекательным и запоминающимся.

Электронные учебники и интерактивные материалы делают процесс обучения более доступным и интересным, позволяют адаптировать содержание под индивидуальные потребности каждого учащегося, предоставляя возможность самостоятельного изучения материала в удобном темпе [8]. Эффективность применения электронной информации для решения задач по обеспечению доступности образования лиц с ОВЗ обусловлена следующими факторами:

- разнообразие форм представления информации;
- высокая степень наглядности;
- возможность моделирования разнообразных процессов;
- освобождение от рутинной работы, отвлекающей от усвоения основного содержания;
- хорошая приспособленность для организации коллективной исследовательской деятельности
- возможность дифференцированного подхода к работе учащихся в зависимости от уровня подготовки, познавательных интересов и т. д.;
- организация оперативного контроля и помощи со стороны преподавателей.

Электронные учебники и интерактивные материалы позволяют давать иллюстрацию важнейших понятий предметов на уровне, обеспечивающим качественные преимущества по сравнению с традиционными методами изучения материала.

Дистанционные образовательные технологии, открывающие новые возможности для получения знаний вне зависимости от географического положения и физического состояния учащихся. Платформы видеоконференций, онлайн-курсы и вебинары позволяют людям с ограниченными возможностями получать качественное образование прямо из дома [9]. Использование дистанционного обучения позволит заменить традиционные методы преподавания и средства обучения. Во многих случаях такая замена является эффективной, так как позволяет создавать информационную обстановку, стимулирующую интерес к обучению, и дает возможность преподавателю оперативно сочетать разнообразные средства, способствующие более глубокому усвоению материала, экономит время, позволяет организовать процесс обучения по индивидуальным программам. Анализ литературных данных показывает, что работа с компьютером действует практически на все основные психологические явления: ощущения, восприятие, память, мышление, воображение, общение, характер, способности и пр.

Нейротехнологии, позволяющие исследовать функционирование мозга и выявлять отклонения на ранних стадиях. Использование электроэнцефалографии (ЭЭГ), магнитоэнцефалографии (МЭГ) и функциональной магнитно-резонансной томографии (ФМРТ) помогает выявить нарушения в работе

центральной нервной системы, такие как аутизм, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), эпилепсия и другие заболевания [2].

Генетическое тестирование становится важным инструментом в диагностике наследственных заболеваний, связанных с нарушениями в развитии. Например, тест на мутации гена FMR1 позволяет диагностировать синдром ломкой X-хромосомы, который вызывает умственную отсталость и поведенческие проблемы [3].

Компьютеризированные системы оценки когнитивных функций, такие как CANTAB и WISC-V, используются для выявления особенностей интеллектуального развития детей и подростков. Эти инструменты позволяют объективно оценить уровень IQ, память, внимание и другие важные аспекты психической деятельности [4].

Технологии реабилитации и адаптации, которые играют важную роль в восстановлении утраченных функций и улучшении качества жизни людей с инвалидностью. Современные технологии предлагают широкий спектр решений, начиная от медицинских устройств и заканчивая специализированными образовательными программами.

Роботизированные устройства. Роботизированные устройства в психиатрии снижает стигматизацию, обеспечивает конфиденциальность и может быть более доступным вариантом помощи для некоторых пациентов. Роботы-терапевты становятся всё более популярными в реабилитационной практике. Они используются для улучшения моторных навыков, координации движений и восстановления речи после инсультов и травм головного мозга. Примером такой технологии является робот Da Vinci, который применяется в хирургии и позволяет проводить минимально инвазивные операции [5].

Бионические протезы. Бионические протезы представляют собой высокотехнологичные устройства, заменяющие утраченные конечности. Они оснащены сенсорами и микропроцессорами, позволяющими имитировать движения живых конечностей. Такие протезы значительно улучшают мобильность и независимость людей с ампутациями [6].

Таким образом, комплексное исследование современных технологий и методик, используемых в области сопровождения и образования лиц с инвалидностью и нарушениями в развитии охватывает различные аспекты – от ранней диагностики до инклюзивного образования, подчеркивая важность междисциплинарного подхода и сотрудничества между специалистами и государственными структурами.

Список литературы

1. Всемирная организация здравоохранения. Инвалидность и здоровье. – Женева: ВОЗ, 2018.
2. Нейротехнологии в образовании: современные тенденции и будущие перспективы. – Springer International Publishing, 2019.
3. Генетическое тестирование на интеллектуальные нарушения: практическое руководство. – Wiley-Blackwell, 2017.
4. Компьютеризированные инструменты когнитивной оценки: обзор литературы // Журнал педагогической психологии. – 2018.
5. Бионическое протезирование: революция в реабилитации. Труды IEEE по биомедицинской инженерии. – 2018.
6. Игры виртуальной реальности для детей с расстройствами аутистического спектра: систематический обзор // Журнал аутизма и нарушений развития. – 2019.
7. Электронное обучение для студентов с особыми потребностями: проблемы и возможности. – Routledge, 2018.
8. Дистанционное обучение для людей с ограниченными возможностями: передовой опыт и практические примеры. – Sage Publications, 2017.
9. Инклюзивное образование: теория и практика. – Cambridge University Press, 2019.

Полтавская Ольга Александровна
студентка

Пазухина Светлана Вячеславовна
почетный профессор Российской академии образования,
член-корреспондент Российской академии естествознания,
член Общероссийской общественной организации «Федерация психологов
образования России», д-р психол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: в статье рассматривается понятие «пространственные представления». Приведены результаты диагностики пространственных представлений у младших школьников с умственной отсталостью. Описаны возможности использования онлайн-сервисов в коррекционной работе.

Ключевые слова: пространственные представления, младшие школьники, умственная отсталость.

Основным направлением работы специалистов с детьми в начальной школе является их познавательное развитие, что включает в себя формирование психических процессов, в том числе пространственных представлений. От уровня развития данного психического процесса во многом зависит успешность ребенка в учебе, т.к. нарушение пространственных представлений проявляется в следующем: трудности в овладении математическими операциями, наличие оптической дисграфии, трудности при чтении, сложности при конструировании, искажение размеров предметов при рисовании. Данные проблемы могут наблюдаться не только у нормально развивающихся, но и детей с интеллектуальными нарушениями. Исходя из этого, актуальным направлением работы специалистов в работе с младшими школьниками с умственной отсталостью является развитие пространственных представлений.

В своей работе мы использовали определение, данное О.Б. Иншаковой: «Пространственные представления – это воссоздание образов пространственных тел, их свойств и отношений по памяти или путем восприятия реальных объектов, их графических изображений» [1, с. 47]. Пространственные представления включают в себя 3 основные составляющие – внутреннее пространство, внешнее пространство и квазипространство.

Для изучения рассматриваемого процесса была проведена диагностика пространственных представлений о собственном теле, пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела, понимания и употребления предлогов и некоторых понятий, лингвистических представлений по соответствующим методикам М.М. Семаго, Н.Я. Семаго [4, с. 87]. По результатам исследования было выявлено, что 90% детей с умственной отсталостью имеют низкий уровень развития пространственных представлений, что выражается в нарушении ориентировки на теле, трудностях вербализации пространственных категорий, и 10% младших школьников с интеллектуальными нарушениями имеют средний уровень развития данного психического процесса, выражающийся в возможности осуществлять простую ориентировку на теле. Результаты диагностического исследования свидетельствуют о необходимости проведения работы по развитию пространственных представлений у детей с умственной отсталостью.

Учитывая увлечение современных детей гаджетами и веб-контентом, специалистам целесообразно использовать в работе по развитию пространственных представлений различные онлайн-сервисы. Цифровые инструменты (приложения, платформы, порталы) могут использоваться в виде наглядного пособия, средства диагностики и контроля, тренажера по отработке полученных знаний. Следует понимать, что онлайн-сервисы не заменяют педагога, а становятся яркими и красочными приложениями к занятию. Цифровые инструменты также не могут использоваться в течение всего урока, а применяются на одном из этапов – объяснение нового материала, закрепление полученных ЗУН, проведение физкультминутки, организация контроля.

Использование игр и упражнений, созданных в онлайн-сервисах, для коррекционной работы с детьми должно соответствовать ряду требований: исследовательский характер, легкость для самостоятельной работы ребенка, развитие широкого спектра навыков и представлений, соответствие возрасту и возможностям ребенка, занимательность [2, с. 36].

Для развития пространственных представлений у детей с умственной отсталостью дефектолог может воспользоваться такими бесплатными сервисами, как Flippity, Joyteka, LearningApps, Wordwall,

Online Test Pad, Socrative [3, с. 12]. В перечисленных сервисах специалист может как найти готовые задания в библиотеке, так и создать свои собственные. На рисунке 1 представлен пример упражнения, созданного нами в сервисе Wordwall и направленного на развитие понимания пространственных предлогов.



Рис. 1. Пример упражнения, созданного в сервисе Wordwall

Преимущества вышеназванных цифровых инструментов для специалистов коррекционного профиля заключаются в возможности создавать разные виды интерактивных заданий (квесты, пазлы, кроссворды, нахождение пары и др.) по интересам детей, настраивать уровень сложности задания для каждого ребенка, адаптация задания для детей с ОВЗ (голосовая инструкция, укрупненный текст и др.), возможность добавлять в задания свои графические, видео-, аудиофайлы, сохранение результатов выполнения задания. Использование интерактивных заданий позволяет привлечь внимание детей движением, звуком, развивать наглядно-образное мышление, формировать познавательный интерес, поощрять детей при решении задач (звуковые и визуальные эффекты, награды).

Таким образом, мы рассмотрели понятие «пространственные представления» и привели результаты диагностического исследования данного психического процесса. Анализ результатов показал, что у младших школьников с умственной отсталостью низкий уровень пространственных представлений. В условиях цифровизации в коррекционную работу по развитию данного процесса дефектологи могут включать онлайн-сервисы, что способствует обеспечению максимальной наглядности на занятиях и повышению мотивации детей.

Список литературы

1. Иншакова О.Б. Пространственно-временные представления: учебно-методическое пособие / О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова. – М.: Просвещение, 2006. – 80 с. EDN QVHLDL
2. Карпенко Е.А. Интерактивные технологии в обучении. Педагогика нового времени / Е.А. Карпенко, О.И. Райс. – М.: Издательские решения, 2020. – 104 с.
3. Панюкова С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога / С.В. Панюкова. – М.: Про-Пресс, 2020. – 33 с.
4. Семаго Н.Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 201 с.

Сазонова Виктория Андреевна
студентка

Научный руководитель
Яковлева Анастасия Вячеславовна
ассистент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация: в статье рассматриваются методы арт-технологий как эффективное средство поддержки детей с особенностями развития. Внимание акцентируется на важности арт-терапии для достижения гармонии личности и побуждения детей к самопознанию и самовыражению. Арт-технологии, основанные на применении художественных методов, позволяют детям не только глубже понять себя, но и успешно интегрироваться в общество, обучаясь общению и развитию своих познавательных способностей.

Ключевые слова: арт-технологии, арт-терапия, искусство, творчество.

Внутренний мир ребенка с особенностями развития достаточно сложен и разнообразен. Есть ли возможности помочь таким детям услышать, увидеть и почувствовать всё богатство окружающего нас мира, познать себя, раскрыть свой потенциал и войти во взрослую жизнь, полноценно общаться с окружающими людьми и наслаждаться жизнью, развиваться и заботиться о своем здоровье?

Необходимо применять инновационные методы, благодаря которым у детей будут развиваться познавательные способности. Одним из таких методов, который обладает особыми коррекционными и развивающими возможностями, являются арт-технологии. Понятие «арт-технологии» было предложено М. Либманом, который определил их как применение художественных методов для выражения различных аспектов человеческого сознания и воздействия на восприятие мира [3].

Основной задачей арт-технологий является достижение гармонично развитой личности, её психологического и эмоционального состояния. Именно поэтому этот метод важен для детей с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря развитию способности к самоанализу и самовыражению через творчество, можно изменить модели поведения, улучшить адаптивные навыки, найти способы компенсации у таких детей и, в результате, успешно интегрировать их в социум.

Арт-технологии представляют пространство для обучения интеллектуальной деятельности, где каждый может свободно выражать себя. Поэтому методы и подходы подбираются с учетом индивидуальностей особенностей каждого ребенка. Важно, чтобы в процессе работы ребенок получал удовольствие и проявлял интерес. Дети могут отказаться выполнять определенные задания и выбирать те виды творческой деятельности, которые им больше нравятся. Взрослый должен воздерживаться от оценочных высказываний и сопоставлений. Целью арт-технологий выступает не образовательная среда, а терапевтическая и коррекционная. Поэтому важно сосредоточиться на процессе, а не на результате. Творчество – это всего лишь средство, которое позволяет глубже проникнуть в душевное состояние ребенка и его мысли.

В после время наблюдается значительное увеличение количества методов арт-технологий: кляксография, пластилинография, создание композиций из цветного песка, рисование солью на мокрой поверхности, рисование пальцами и ладонями, создание изображений из сухих листьев, ниткография, рисование крупой, изотерапия, песочная терапия, сказкотерапия, фототерапия, игротерапия, музыкотерапия.

Практически каждый ребенок с особенностями развития может принять участие в занятиях с арт-технологиями, которые не предполагают наличия у него художественных способностей или навыков. Более того, результаты изобразительной деятельности ребенка могут служить объективным отражением его внутреннего мира и мыслей, что делает их ценным инструментом диагностики. Арт-технологии – это возможности для ребенка исследовать себя и окружающий мир через творчество. Сейчас мы рассмотрим несколько простых и действенных методов.

Одним из методов арт-технологий является театральное искусство. Участие ребенка в театральной постановке позволяет ему погрузиться в мир своих эмоций и научиться выражать их не только словами, но и с помощью жестов, мимики и движений. Ребенок, примеряя на себя разные роли, становится более уникальным и учится понимать чувства окружающих его людей. А педагог во время занятий мягко помогает детям скорректировать свое поведение [2].

Техника работы с пластилином, основанная на создании рельефных картин с использованием этого материала. Слово «пластилинография» состоит из двух частей: «графия» означает создание или рисование, а «пластилин» – материал, который используется для создания картин. Занятия по пластилинографии помогают развивать разнообразные навыки и умения. Во время работы с пластилином

задействованы разные группы мышц, что способствует улучшению моторики рук, познавательной деятельности и эмоциональной сферы. Тренируя пальцы рук, мы стимулируем работу коры головного мозга, что, в свою очередь, положительно влияет на развитие речи. Именно поэтому использование пластилинографии в коррекционной работе является эффективным методом развития.

Занятия, в которых используются крупы, способствуют развитию воображения, креативности и тактильной чувствительности. Они помогают детям понизить уровень стресса и расслабиться. Довольно простые манипуляции с крупами могут привести к созданию удивительных шедевров. Это прекрасный способ выразить все свои эмоции. Рисование с использованием круп – это отличный способ получить удовольствие. Для того чтобы картина выглядела ярче, в неё можно добавить пластилин, семена и камешки.

Творчество с использованием пальцев и ладоней. В настоящее время образовательные учреждения активно используют метод арт-технологий, благодаря которому дети адаптируются в социуме, учатся видеть мир в ярких красках и радоваться жизни. Работа с красками всегда вызывает у детей активный интерес, если у ребенка возникают сложности с выражением своих мыслей словами, он может легко рассказать о своих чувствах и переживаниях с помощью красок.

Методика рисования каракулей всегда вызывала бурный интерес и являлась ценным инструментом. Её можно эффективно применять в работе с гиперактивными детьми для развития важных социальных навыков. Для создания рисунка не требуются краски, достаточно воспользоваться карандашами или мелками. Каракули – это хаотичные, ритмичные линии, которые наносятся на лист бумаги. Линии могут быть небрежными или неразборчивыми, а может и наоборот четкими, и точными. Из отдельных каракулей можно сложить образ, а может получится абстрактная композиция. Рисование каракулей помогает детям расслабиться, почувствовать нажим карандаша и снять мышечное напряжение [1].

О результативности арт-технологий можно говорить, если виден прогресс в развитии ребёнка и вовлеченности в процесс занятия, растет интерес к результатам своей работы и время, которое дети проводят за занятиями самостоятельным творчеством увеличивается. Дети с особенностями развития часто раскрывают свой творческий потенциал и после окончания занятий арт-технологиями продолжают активно заниматься в разнообразных творческих областях.

Арт-технологии представляют собой мощный инструмент, который может кардинально изменить подходы к обучению, воспитанию и развитию полноценной гармоничной личности. Они позволяют организовать совместную интеллектуальную и эмоционально-художественную деятельность педагога и ученика с особенностями в развитии. Использование арт-технологий даёт возможность интегрировать научные и практические знания, умения и навыки в разных видах деятельности. Применение арт-технологий с детьми с ограниченными возможностями здоровья повышает их мотивацию и способствует эффективному развитию. Совместная деятельность, основанная арт-педагогических технологиях, предоставляет более выраженный воспитательные, развивающий и обучающий эффект.

Список литературы

1. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / М. Бетенски. – М.: Эксмо-пресс, 2002. – 251 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Эксмо, 2024. – 416 с.
3. Копытин А.И. Основы Арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 255 с.

Семенова Светлана Григорьевна

учитель-логопед

МБДОУ «Д/С №27»

ст. Новоминская, Краснодарский край

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается применение нейропсихологических методов и приемов, используемых в коррекции речевых нарушений у детей с нарушениями речи. Рассматриваются примеры успешной коррекции речи, основанные на нейропсихологических принципах, проведен обзор наиболее значимых направлений в нейропсихологической практике. Статья предназначена для специалистов в области логопедии, нейропсихологии, а также для родителей, заинтересованных в эффективных методах поддержки речевого развития своих детей.

Ключевые слова: нарушения речи, кинезиологические упражнения, межполушарное взаимодействие, сенсорная интеграция, балансир Бильбоу, коррекционные занятия.

Практика работы логопедом показывает, что количество детей с речевыми нарушениями с каждым годом увеличивается. Для грамотного выстраивания коррекционного маршрута с ребенком с тяжелыми нарушениями речи специалисту важно выявить проблемы на каждом отдельном этапе:

восприятия, понимания и порождения речи. Стоит отметить тот факт, что у таких детей симптоматика неоднородна и не ограничивается только речевыми симптомами, у части детей отмечается несформированность и других высших психических функций.

Программа коррекции речевых нарушений включает помимо классических методик, также авторские нейропсихологические методы и приемы, которые в своем большинстве являются интегративными, так как оказывают влияние сразу на несколько высших психических функций [3].

Раннее начало коррекции играет важную роль в возможности усвоения новых знаний, умений и навыков детьми. Понимание механизмов, которые лежат в основе речевых нарушений, дает возможность специализироваться на коррекции через моделирование и перестройку нейронных связей. Для эффективной нейропсихологической коррекции важно учитывать индивидуальный подход к ребенку, коррекция должна проходить с учетом возможностей ребенка. Какие подходы наиболее эффективны в этом отношении?

Нейропсихологическая коррекция предполагает включение различных видов упражнений дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, упражнения для артикуляционного аппарата, упражнения для развития общей и мелкой моторики рук; упражнения для развития межполушарных связей; кинезиологические упражнения. Важным моментом при построении коррекционной программы является включение элементов реализации программы сенсорной интеграции ребенка, а также при отсутствии противопоказаний у ребенка возможности включения упражнений для мозжечковой стимуляции.

Применение нейропсихологических приемов, игр, упражнений в коррекционной практике способствует преодолению у детей нарушений мыслительной деятельности, нарушений речи, внимания, памяти, несформированности пространственных представлений.

В силу сложности своего строения психическая функция никогда не нарушается полностью, всегда остаются сохранные составляющие. Также никогда не нарушаются все функции одновременно. Поэтому коррекцию, следуя лурьевским принципам реабилитации, необходимо строить как реструктурирование нарушенной функции за счет опоры на сохранные звенья [3, с. 3].

Фундаментом любых функций нашего организма является центральная нервная система, а точнее головной мозг [5, с. 16]. Развитие мозга начинается с движения и сенсорных впечатлений, получаемых ребенком извне.

Важную роль в процессах моторного обучения играет мозжечок. Мозжечок связан со всеми отделами мозга, помогает переработке всей информации, поступающей извне. Мозжечок помогает детям развивать моторику, координацию и управление своим телом. Он также отвечает за обучение новым движениям, их запоминание и воспроизведение [2].

Известный психолог Жан Пиаже предположил, что абстрактное мышление формируется у ребенка только к школьному возрасту. Мозг человека не способен формировать абстракции, пока он не накопит конкретных знаний о теле, окружающем мире. За семь-восемь лет движения и игр дети обретают сенсорно-моторную зрелость, служащую основой интеллектуального, социального и личностного развития [1].

Теория сенсорной интеграции и методики ее практического применения были разработаны доктором Э. Джином Айрес. Они активно используются специалистами с начала 1970-х годов и показали свою эффективность. В начале 60-х годов XX века доктор Бильгау разработал программу мозжечковой стимуляции. Ф. Бильгау было доказано, что после удержания баланса на доске и подбрасывания сенсорных мешочков различными способами в течение десяти – пятнадцати минут, улучшается работа артикуляционного аппарата и зрительного анализатора [1].

Упражнения с использованием балансировочных комплексов могут проводиться как в образовательных, лечебных так и в привычных домашних условиях. Кинезиомешочки и мячи – инструмент, который используется в системе нейропсихологической коррекции детей, оборудование, которое позволяет задействовать направлено на развитие тактильных, проприоцептивных и вестибулярных ощущений. Стоит обратить внимание, что, играя с ребенком нужно учитывать ритм, который является комфортным для него и предлагать те упражнения, которые он способен выполнить.

Разработка доктора Ф. Бильгау и Э. Джина Айреса стало важным в направлении коррекции широкого спектра нарушений в речевом и психоэмоциональном развитии детей.

Не менее важным является включение в коррекционную программу упражнений, направленных на укрепление межполушарного взаимодействия. Эти упражнения не только способствуют улучшению когнитивных и моторных навыков, но и помогают в эмоциональном и социальном развитии.

При помощи комплекса специальных «кинезиологических упражнений», которые были разработаны и апробированы американским доктором философии Полом Деннисон, основателем учения «образовательная кинезиология» можно обеспечить эффективное взаимодействие полушарий [4].

В коррекционной работе с детьми с нарушением речи педагоги часто применяют нейродоски (лабиринты), тренажеры «Пальцеходы», нейропрописи. Использование таких тренажеров улучшает устойчивость, переключаемость и концентрацию внимания, прокачивает функцию программирования,

контроля и регуляции действий у ребенка, активно задействуется зрительно-пространственная координация (глаз-рука). Конечно, лабиринтов должно быть не менее трех, и их нужно комбинировать. Нейро-прописи хороши только для тех детей, которые научились хорошо держать карандаш.

Таки образом, включение упражнений на укрепление межполушарного взаимодействия, кинезиологический упражнений в коррекционные занятия является необходимым шагом для поддержки комплексного развития детей с нарушением речи. Эти упражнения не только способствуют улучшению когнитивных и моторных навыков, но и помогают в эмоциональном и социальном развитии.

Список литературы

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; пер. с англ. Ю. Даре. – 5-е изд. – М.: Деревина, 2016.
2. Герасименко Е.Г. Мозжечковая стимуляция как один из методов нейропсихологической коррекции у детей дошкольного возраста / Е.Г. Герасименко // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 16 февр. 2024 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 222–225. EDN NDWFVJ
3. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж.М. Глоzman. – М.: Теревинф, 2016.
4. Деннисон Пол И. Гимнастика мозга / П.И. Деннисон, Г. Деннисон. – СПб.: Весь, 2023.
5. Кулькова Н.Л. Анатомия речи: как отстроить речь у детей с особенностями развития: уникальный путеводитель / Н.Л. Кулькова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2022.
6. Крупенчук О.И. Движение и речь: кинезиология в коррекции детской речи / О.И. Крупенчук, О.В. Витязева. – СПб., 2019.
7. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002.
8. Сиротюк А.Л. Коррекция проблем обучения и развития методом кинезиологии / А.Л. Сиротюк. – М.: Аркти, 2003.

Скоренко София Андреевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ОПЕРАЦИЯМИ СЧЕТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: овладение счетными операциями является одним из важных компонентов целостного развития ребенка. Нарушения речи могут быть препятствием на пути освоения математического знания, без которого невозможно будущее образование и получение профессии.

Ключевые слова: математическая деятельность, операции счета, общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития, сформированность речевых функций, сформированность неречевых функций.

Математическая деятельность является сложным психологическим процессом, осуществляемым посредством взаимодействия многих систем. Так, освоение счетных операций требует высокого уровня сформированности высших психических функций. Одной из них является речь, которая в ходе овладения счетной деятельностью сразу выполняет две очень важных роли. Во-первых, данная психическая функция выступает как средство выражения сложной системы математического знания. С другой стороны, организует сам счет [1].

Вследствие вышеперечисленного можно говорить о том, что для успешного овладения счетной деятельностью школьник должен обладать достаточным уровнем сформированности речи. Таким образом, если обучающийся имеет трудности в освоении речевого высказывания, то он может столкнуться не только со сложностями овладения письменной речи (чтение и письмо), но и счета.

Одним из наиболее распространенных видов речевых нарушений, возникающих у детей этого возраста, является общее недоразвитие речи, которое проявляется в нарушении формирования всех компонентов речевой системы [5].

Речь школьников с третьим уровнем речевого развития характеризуется отдельными проявлениями недоразвития лексико-грамматической и фонетико-фонематической сторон. Самостоятельное общение все еще является затрудненным для ребенка [3].

В корне особенностей освоения счетной деятельности лежит своеобразие речевых и неречевых психических функций у младших школьников с общим недоразвитием речи [2].

Наибольшее влияние на развитие счета несет лексико-грамматическая сторона речи. Для обучающихся с третьим уровнем речевого развития характерна бедность активного и пассивного словаря. Наблюдаются трудности актуализации нужных терминов. В связи с данной особенностью

школьникам достаточно трудно понимать предъявляемые задания, предоставленные на вербальной основе. Многим обучающимся доставляет сложность верно дать ответ с помощью математической терминологии. Некоторые дети «прибегают к пространным объяснениям» [5].

Особенности лексической стороны влекут за собой и грамматическое своеобразие речи. У младших школьников наблюдаются сложности использования предložно-падежных конструкций, что отражается в трудностях понимания предložенных заданий и объяснения полученных результатов. Также для обучающихся с общим недоразвитием речи характерны трудности согласования. В рамках математического знания данная специфика проявляется в неверном согласовании числительных с существительными в активной речи ребенка. В грамматическом строю речи также отмечается употребление лишь простых грамматических конструкций, понимание и использование более сложных и разнообразных конструкций затруднено.

Вышеперечисленные особенности лексико-грамматического строя речи находят свое последующее отражение и в связной речи. Ребенку достаточно трудно самостоятельно построить высказывание, которое помогало бы ему верно озвучить проводимые счетные действия и объяснить ход решения заданий.

Также, у школьников с общим недоразвитием речи отмечается замедленный темп развития фонетической (звукопроизношение) и фонематической сторон речи (фонематические процессы), что в свою очередь может влиять на восприятие и понимание предлагаемых заданий, а также на представление их результатов [2].

Таким образом, вербальные нарушения тормозят овладение операциями счета. Данные особенности находят наибольшее отражение в трудностях овладения словарем терминов, понятийным аппаратом и базовыми математическими представлениями, которые являются основой для дальнейшего развития данного навыка.

Неречевые психические функции в свою очередь также имеют ряд особенностей. Остановимся на наиболее значимых для успешного овладения операциями счета.

У обучающихся младших классов с общим недоразвитием речи наблюдается специфичность словесно-логического мышления. Наиболее явно данные особенности проявляются при выполнении заданий с задействованием операций анализа, синтеза, сравнения, классификации и обобщения. Так, у детей с общим недоразвитием речи может не возникнуть трудностей с названием различных фигур, но вероятной остается невозможность разделить данные по группам. Таким образом, у младших школьников данной нозологической группы преобладает конкретно-наглядное мышление [4].

В следствие речевой патологии у многих обучающихся отмечается снижение объема словесной памяти. Характерным для данной категории детей является также непродуктивность запоминаемой информации. Особенности трудности у школьников вызывает удержание в памяти сложных инструкций и удержание предložенного алгоритма выполнения задания.

Внимание обучающихся с нарушениями речи характеризуется своей сниженной концентрацией, особенно на речевом материале. Отмечаются трудности удержания внимания на одном виде деятельности. Характерным является соскальзывание с данной инструкции на другую, что в свою очередь может также говорить и о быстрой утомляемости детей с общим недоразвитием речи.

Специфичность также наблюдается в разных видах восприятия. Наиболее важными являются нарушения зрительного гнозиса и пространственного восприятия. Данные особенности ярко находят свое отражение в письменной речи. Так, у детей вызывает трудности дифференциация на листе бумаги, наблюдаются ошибки в написании буквенных и математических символов. Отмечаются трудности выделения символов, графических изображений среди других, также представленных в зашумленном виде.

Также у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются особенности двигательной сферы. У детей отмечаются разной степени выраженности нарушения мелкой моторики пальцев рук, которые проявляются при воспроизведении серии двигательных актов, требующих достаточный уровень сформированности динамической организации движений и переключаемости [4]. Особые трудности также наблюдаются при предъявлении задания по словесной инструкции.

Таким образом, математическая деятельность играет важную роль в повседневной жизни человека. Недоразвитие речи в свою очередь влечет за собой особенности ее развития, поэтому данная группа детей нуждается в дополнительной педагогической помощи, которую возможно оказать, опираясь на знание о становлении счетной деятельности в онтогенезе, а также с учетом специфики развития ребенка.

Список литературы

1. Гермаковская А. Дискалькулия у детей / А. Гермаковская, Р.И. Лалаева // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – №2. – С. 6–14.
2. Кондратьева С.Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии у дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. пед. наук / С.Ю. Кондратьева. – СПб., 2020. – 355 с. EDN DVLZXX
3. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова; под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2002. – 677 с.

4. Степкова О.В. Изучение предпосылок формирования счета и счетных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи / О.В. Степкова // Сибирский педагогический журнал. – 2007 – №9. – С. 37–49. EDN RJYUJ
5. Филичева Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников / Т.Б. Филичева // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – №1. – С. 40–42.

Стародубцева Ольга Николаевна
магистрант

Научный руководитель
Цилюгина Ирина Борисовна

канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»
г. Уфа, Республика Башкортостан

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье рассматриваются особенности коммуникативно-речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Анализируются основные трудности, с которыми сталкиваются дети с РАС в процессе коммуникации, а также методы и подходы, способствующие их речевому развитию. Обсуждаются важность ранней диагностики и индивидуального подхода в обучении, роль семьи и специалистов в процессе коррекции речевых нарушений.

Ключевые слова: речь, коммуникация, аутизм, методы, коррекция.

Расстройства аутистического спектра представляют собой группу сложных нейроразвивающихся расстройств, характеризующихся нарушениями в области социального взаимодействия, коммуникации и поведения. Одной из ключевых проблем, с которыми сталкиваются дети с РАС, является недостаточное развитие речевых и коммуникативных навыков. Это может существенно затруднять их социализацию и интеграцию в общество.

Речь у аутичных детей развивается медленно, ребенок может использовать жесты вместо слов или придавать словам неверное значение. Они не общаются с другими детьми, предпочитая проводить время в одиночестве, повторять одни и те же слова или действия. Речь не используется для коммуникации, имеется эхолалия и перестановка местоимений [2, с. 13]. Не отвечают на эмоции окружающих их людей. Со временем перестают обращаться с просьбами, словарный запас ниже норм, не используют описательные монологи, не играют в игры, требующие воображения.

У отечественных и зарубежных специалистов различные подходы к развитию речи для аутичных детей. Первые акцентируют внимание на повышении психического тонуса, создавая эмоциональный контакт и тем самым вырабатывают потребность в общении. Вторые формируют у ребенка базу речевых штампов (шаблонов).

Каждый из методов имеет недостаток. Для первого это время становление речи, во втором – механическая речь, без осмысления. Таким образом, для более оптимального решения, необходимо формировать программы симбиозы этих методов, а именно создавать шаблон и одновременно наполнять его смыслом.

При работе с детьми с РАС наблюдается своеобразие речи (зачастую результат стереотипности поведения), нарушения звукопроизношения, которые часто исправляются в процессе общей психолого-педагогической коррекции. Одно из самых тяжелых дефектов речи аутичных детей – реверсия местоимений, то есть использование ребенком второго и третьего лица вместо первого. Так, например, на вопрос «Как тебя зовут?» отвечают «Тебя зовут Коля», вместо «меня» используют «тебя».

Каждый ребенок с РАС очень индивидуален и программа работы с такими детьми – это индивидуальная работа, учитывающая поведенческие особенности ребенка и его возраст. Каждое занятие должно давать дозированный эмоциональный подъем ребенку, отрабатываются осознанность поведения, речи и движения, развивается практическая предметная деятельность, проводится речевая работа (вокализации, звукоподражания). При этом правильно выполненное задание должно поощряться, тем, что ребенку интересно.

В настоящее время выделяют ряд психолого-педагогических методов коррекции РАС:

ABA терапия – прикладной анализ поведения (США). Данный подход является одним из наиболее популярных среди родителей и специалистов. Его главной целью является формирование социально-приемлемого и желаемого поведения у тех, у кого оно отсутствует или имеются его нарушения [5, с. 151].

– **терапия ежедневной жизнью** – обучение через подражание, разработана в 1960-е годы в Японии;

– **эмоционально-уровневый подход** – коррекционная работа стоит из следующих этапов: установление эмоционального контакта, стимуляция активности, направленной на взаимодействие, снятие

страхов, купирование агрессии и самоагрессии, формирование целенаправленного поведения, разработана в 1980-х годах НИИ дефектологии АПН СССР (В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг);

– *холдинг-терапия* – матери или другому близкому лицу даётся инструкция крепко обнимать и прижимать к себе ребёнка, несмотря на демонстрируемое им сопротивление [6, с. 170];

– *метод сенсорной интеграции*, где используется сенсорная стимуляция с учетом возможностей ребенка к переработке сенсорной информации;

– *музыкотерапия, арт-терапия, терапия с участием животных* являются действенными средствами установления контакта с ребенком, но мало стимулируют развитие содержательной стороны общения.

Все эти методы, так или иначе, опираются на приемы, разработанные в рамках бихевиорального подхода.

Основной инструмент логопеда в работе с аутичными детьми – это реализация эмоционально-смыслового комментария, который позволит добиться включенности ребенка в реальность, осознания происходящего вокруг, понимания им речи. Эмоционально-смысловой комментарий должен быть привязан к опыту ребенка, вносить смысл даже во внешне бессмысленную активность ребенка, в его аутоstimуляцию; фиксироваться на приятных для ребенка ощущениях и сглаживать неприятные; прояснять причинно-следственные связи, давать ребенку представление об устройстве предметов и сути явлений. Такой комментарий помогает передавать смысл ежедневных событий, их зависимость друг от друга и от человеческих отношений, от социальных правил; давать аутичному ребенку представление о человеческих эмоциях, чувствах, отношениях, которые он обычно не может понять, воспринять непосредственно.

Логопеду для работы с аутистом вначале необходимо изучить анамнез, составить речевую карту, понаблюдать за ребенком в свободной среде. Далее необходимо установить эмоциональную связь (навязывать ребенку взаимодействия нельзя, если нет контакта). После достижения определённого уровня релаксации можно переходить к работе над голосом, и произношения [7, с. 95]. При разработке программы необходимо работать совместно со всеми специалистами, работающими с ребенком, индивидуально подбирать методы и инструменты работы. Специалисты должны быть последовательны и терпеливы, при этом очень важно проявлять твердость, настойчивость и требовательность. Окружающая среда должна быть безопасной, т.к. аутизм часто протекает с агрессией (самоагрессией).

Далее мы рассмотрим основные аспекты коммуникативно-речевого развития обучающихся с РАС, а также методы, способствующие улучшению их речевых навыков.

Особенности речевого развития детей с РАС

Дети с РАС могут демонстрировать широкий спектр речевых нарушений, включая.

1. Отсутствие или задержка речевого развития. Многие дети с РАС начинают говорить позже своих сверстников или вовсе не развивают речь.

2. Нарушения в использовании речи. Даже если речь присутствует, она может быть неадекватной для общения, например, использование эхолалии (повторение услышанных фраз) вместо спонтанной речи.

3. Проблемы с невербальной коммуникацией: Дети с РАС часто имеют трудности с использованием жестов, мимики и других невербальных средств общения.

Факторы, влияющие на речевое развитие

На речевое развитие детей с РАС влияют различные факторы, включая.

1. Индивидуальные особенности. Каждый ребенок уникален, и его способности к речевому развитию могут варьироваться в зависимости от уровня интеллекта, сенсорных особенностей и других индивидуальных характеристик.

2. Социальная среда. Условия, в которых растет ребенок, включая уровень поддержки со стороны семьи и образовательных учреждений. Возможности для общения с ровесниками и взрослыми могут способствовать развитию речевых навыков. Игры и совместные занятия помогают детям учиться взаимодействовать.

3. Методы обучения. Используемые педагогами и логопедами подходы к обучению и коррекции речевых нарушений. Использование различных методик, таких как визуальные подсказки, альтернативные системы коммуникации (например, жесты или карточки), может помочь детям с РАС развивать речь.

4. Уровень поддержки. Наличие квалифицированной помощи со стороны логопедов, психологов и других специалистов может значительно улучшить речевые навыки ребенка.

5. Семейная среда. Поддержка и вовлеченность семьи в процесс обучения и общения играют важную роль. Дети, которые растут в среде, где активно используется речь, имеют больше шансов на успешное речевое развитие [3, с. 218].

6. Мотивация и интересы ребенка. Интерес к определенным темам или предметам может стимулировать ребенка к использованию речи для общения.

7. Сенсорные особенности [1, с. 25]. Дети с РАС могут иметь сенсорные нарушения, которые влияют на их способность воспринимать звуки и общаться. Это может затруднять развитие речи.

8. Когнитивные способности. Уровень когнитивного развития также влияет на речевые навыки. Дети с более высокими когнитивными способностями могут быстрее осваивать язык.

9. Возраст начала вмешательства. Чем раньше начнется работа над речевыми навыками, тем больше шансов на успешное развитие речи у ребенка.

10. Культурные и языковые факторы. Языковая среда, в которой растет ребенок (например, двуязычие), также может оказывать влияние на его речевое развитие.

Эти факторы могут взаимодействовать друг с другом, создавая уникальные условия для каждого ребенка с РАС. Важно учитывать их при разработке индивидуальных программ поддержки и обучения.

Также при коррекции речи у детей с РАС выделяют.

1. Индивидуальные занятия с логопедом. Специализированные занятия, направленные на развитие речевых навыков и коррекцию нарушений (звукопроизношение, фонемообразование, реализация лексико-грамматического строя речи, порождение связного высказывания) [4, с. 65].

2. Игровая терапия. Использование игр для стимулирования речевой активности и развития коммуникативных навыков.

3. Методы визуальной поддержки. Использование карточек, схем и других визуальных материалов для облегчения понимания и использования речи.

4. Социальные истории. Создание простых рассказов, которые помогают детям понять социальные ситуации и соответствующее поведение.

Роль семьи и специалистов

Семья играет ключевую роль в процессе речевого развития детей с РАС. Поддержка и вовлеченность родителей в обучение и коррекцию речевых нарушений могут значительно повысить эффективность работы специалистов. Важно, чтобы родители были осведомлены о методах и подходах, используемых в обучении, и активно участвовали в процессе.

Заключение

Коммуникативно-речевое развитие обучающихся с расстройствами аутистического спектра является сложным и многогранным процессом, требующим индивидуального подхода и комплексной работы специалистов и семьи. Раннее выявление и коррекция речевых нарушений могут существенно улучшить качество жизни детей с РАС и способствовать их успешной социализации. Необходимы дальнейшие исследования в этой области для разработки более эффективных методов и программ, направленных на поддержку речевого развития детей с особыми потребностями.

Список литературы

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Дж. Айрес; пер. с англ. Ю. Даре. – 5-е изд. – М.: Тервинф, 2018. – 272 с.
2. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов / отв. ред. О.С. Никольская. – М.: Юрайт, 2025. – 295 с.
3. Глухов В.П. Специальная педагогика и специальная психология: учебник для вузов / В.П. Глухов. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 327 с. EDN MOZDWH
4. Криницына Г.М. Коррекция речевых нарушений: учебник для вузов / Г.М. Криницына. – 2-е изд., стер. – М.: Юрайт, 2025. – 147 с.
5. Микляева Н.В. Изучение, образование и реабилитация лиц с РАС: учебник для вузов / Н.В. Микляева, М.Н. Ромусик, Е.В. Мелина. – М.: Юрайт, 2025. – 431 с.
6. Фесенко Ю.А. Коррекция речевых расстройств детского возраста: учебник для вузов / Ю.А. Фесенко, М.И. Лохов. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2025. – 203 с.
7. Шевцова Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи: учебник для вузов / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 189 с.

Султанова Анастасия Романовна

учитель-логопед

ГБОУ ТО «ТОЦО»

г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в работе рассматривается специфика формирования связной речи у данной категории детей, включая ключевые этапы логопедического вмешательства и методы работы, направленные на развитие речевых и коммуникативных навыков.

Ключевые слова: РАС, расстройство аутистического спектра, младший школьный возраст.

Формирование связной речи у детей с расстройством аутистического спектра (РАС) – ключевой аспект их развития, который влияет на успешную социализацию и учебную деятельность. Дети младшего школьного возраста с РАС часто сталкиваются с значительными трудностями в области социальной коммуникации и речевого развития, так как обладают рядом характерных особенностей, которые могут затруднять их речевое развитие. Дети с аутизмом могут проявлять высокий уровень тревожности в социальных ситуациях, что обуславливает нежелание взаимодействовать и ограничивает их возможности для практики речи и коммуникации. Отсутствие навыков чтения жестов, мимики и других невербальных сигналов мешает развитию полноценных связных речевых навыков, что затрудняет общение с окружающими. Помимо этого, дети с РАС часто имеют ограниченный словарный запас и не умеют формировать логически последовательные высказывания.

Логопедическая работа с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра имеет свои особенности, обусловленные характером нарушений высшей нервной деятельности, психопатологическими аспектами и спецификой речевого развития. У таких детей часто снижается аналитико-синтетическая деятельность, что требует особого подхода в коррекционной работе. Основная задача логопеда заключается в формировании всех функций речи – коммуникативной, познавательной и регулирующей. В процессе работы, педагог создает для ребенка необходимые условия, позволяющие реализовать его потребности в общении. Важно обеспечить ситуацию, в которой у ребенка возникает потребность взаимодействовать, и постепенно подсказывать ему средства для этого. На первых этапах логопед вовлекает детей в игровые активности, благодаря которым общение становится более развернутым и естественным.

На первом этапе работы по развитию связной речи проводится формирование познавательной функции речи, которая связана как с ее смысловой, так и грамматической стороной. Для этого важно, чтобы слово, которое называет взрослый, отождествлялось с предметом, действием или качеством, с которым знакомится ребенок. Например, каждое слово должно вызывать в памяти соответствующий образ или представление.

1. *Подготовительный этап логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра.*

Подготовительный этап играет ключевую роль в создании основы для дальнейшего развития речевых навыков. Этот этап включает в себя несколько направлений и заданий, которые способствуют установлению связи между ребенком и логопедом, а также формируют начальные требования для дальнейшего обучения.

1. Установление зрительного контакта: это важнейший элемент, позволяющий ребенку сосредоточиться на общении. Зрительный контакт не только улучшает внимание, но и значительно способствует пониманию информации, что является основополагающим для речевого развития.

2. Развитие очередности: включение невербальных игр, таких как укладывание кубиков или составление пазлов, способствует формированию навыков диалога и учит детей соблюдать очередность в общении. Эти игры помогают развивать социальные навыки и повышают уровень взаимодействия.

3. Развитие восприятия и понимания речи: важно включать игровые и бытовые ситуации, способствующие формированию базового словаря. Использование инструкций в контексте знакомых ребенку действий и объектов помогает улучшить восприятие информации.

4. Развитие слухового внимания: специальные игры и упражнения, направленные на развитие слухового внимания, помогают детям лучше ориентироваться в звуковой среде и реагировать на обращенную к ним речь.

5. Развитие слуховой памяти: упражнения, направленные на тренировку слуховой памяти, очень важны для запоминания новых слов и фраз. Это может быть как повторение слов, так и запоминание простых мелодий или рифмовок.

6. Использование жестов: обучение основным жестам, таким как «да», «нет», а также указательные жесты помогают детям выражать свои мысли и потребности до появления полноценной речи. Это способствует развитию экспрессивной стороны общения.

7. Поддержание положительного эмоционального контакта: создание теплой, дружелюбной атмосферы во время занятий способствует открытости ребенка и снижает уровень тревожности. Позитивный эмоциональный климат является важным условием для успешного взаимодействия.

8. Формирование экспрессивной речи: многие дети на этом этапе могут не достигать уровня, необходимого для формирования фраз. Важно работать с тем, что уже доступно – звуками и отдельными словами. Логопед поддерживает мотивацию ребенка к выражению своих мыслей.

Подготовительный этап можно разбить на несколько ключевых шагов.

1. Отработка гласных звуков (этап гуления): обучение ребенка произношению гласных звуков, что является основой для дальнейшего речевого развития.

2. Отработка слогов (этап лепета): на этом этапе используется упражнения для формирования слоговой структуры – сочетание согласных и гласных звуков.

3. Первые слова: по мере развития укореняется использование простых слов, связанных с повседневными ситуациями и предметами.

4. Первые фразы: постепенно переход к формированию элементарных фраз, что помогает ребенку начать строить простые речевые высказывания.

5. Первые грамматические категории: развитие понимания базовых грамматических структур, таких как род и число существительных.

6. Формирование грамматического строя: на этом этапе ребенка обучают правильно строить фразы с учетом грамматических норм.

2. Начальный этап логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Начальный этап логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) направлен на формирование обобщающего значения слов и развитие речевых навыков. Этот этап включает в себя выделение существенных признаков объектов, группировку предметов и их свойств, а также обучение детей пониманию речи вне привычных контекстов.

Одним из важных методов словесной регуляции является использование «комбинаторных» инструкций. Эти инструкции сочетают словесную форму вопросов с наглядной демонстрацией предметов, свойств или действий. Постепенно в них внедряются дополнительные элементы, такие как качественные характеристики и порядок действий, что помогает ребенку запоминать больше информации и усваивать более сложные задачи.

Логопедическая работа также направлена на решение коррекционно-психологических проблем. Важным условием для успешного обучения является понимание ребенком речи, что позволяет давать инструкции в доступной и понятной форме. Для этого применяются методы, соответствующие требованиям ФГОС, такие как:

- визуальные подсказки: помогают ребенку лучше ориентироваться и воспринимать информацию;
- пошаговые алгоритмы действий: упрощают процесс выполнения заданий;
- система стимулов и поощрений: мотивирует детей к активному участию и положительно сказывается на их эмоциональном состоянии.

Важно помнить, что дети с РАС могут демонстрировать непостоянное поведение. Неадекватные реакции могут быть признаком переутомления или замешательства, поэтому логопед должен быть готов адаптировать задания, уменьшая их сложность или продолжительность за счет гибкости подхода.

3. Основной этап логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Основной целью коррекционных занятий является умение ребенка произвольно управлять своим поведением в процессе общения и взаимодействия с разными участниками. Развитие навыков конструктивного общения не только способствует развитию речи, но и улучшает общий эмоциональный фон ребенка и его поведение.

На этом этапе особенно важно обучить детей отвечать на вопросы. Если у ребенка еще нет фраз, могут использоваться альтернативные средства коммуникации, такие как карточки с изображениями, система PECS или специальные устройства, позволяющие озвучивать просьбы.

Цель данного этапа – обучение детей рассказыванию с опорой на картинки. Каждый шаг в обучении соответствует уровню речевого развития ребенка и проводится последовательно. Используются короткие тексты, содержание которых доступно и соответствует речевым и психическим возможностям ребенка.

Методы обучения на основном этапе.

1. Обучение ответам: создание возможностей для детей давать ответы различными способами, используя альтернативные средства коммуникации.

2. Игры и задания на внимание: Использование активных методов для содействия социализации и взаимодействию.

3. Чтение и обсуждение: педагог читает предложения из текста, а ребенок выбирает соответствующие картинки, развивая понимание и визуальную память.

4. Ответы на вопросы: проведение беседы по содержанию текста, где дети могут отвечать невербально, показывая соответствующую картинку.

5. Договаривание слов: постепенное добавление недостающих слов в предложения для формирования фраз.

6. Самостоятельное воспроизведение: после отбора картинок дети пробуют самостоятельно пересказывать текст, опираясь на визуальные подсказки.

При коррекционной работе важно учитывать интересы каждого ребенка, что значительно увеличивает мотивацию к обучению. Использование увлекательных тем для формирования рассказов может значительно улучшить запоминание и освоение материала. Групповая работа также может способствовать социализации детей с РАС. Такие занятия развивают навыки взаимодействия с другими детьми и улучшают их речевые способности. Ролевые игры, где каждый ребенок может взаимодействовать и делиться своими чувствами, становятся мощным инструментом в коррекции речевого поведения и развитии социальной адаптации.

Таким образом, формирование связной речи у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра – это сложный и многосторонний процесс. Понимание особенностей этого процесса позволяет разрабатывать эффективные стратегии и методики, способствующие развитию речевых навыков. Применение разнообразных методик и подходов, как в индивидуальном, так и в групповом формате, предоставляет ребенку возможность преодолеть барьеры в речевом развитии и наладить полноценное общение с окружающим миром.

Список литературы

1. Костюченко И.А. Аутизм у детей: диагностика, коррекция и реабилитация / И.А. Костюченко. – М.: Педагогика, 2020. – С. 20–28.
2. Петрова Н.В. Развитие речи у детей с аутизмом / Н.В. Петрова. – СПб.: РГПУ, 2019. – С. 118–125.
3. Дорофеева И.В. Логопедическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра / И.В. Дорофеева. – М.: Академический проект, 2018. – С. 61–69.
4. Новикова Л.Н. Искусство общения с детьми с аутизмом / Л.Н. Новикова. – Владивосток: Дальнаука, 2020. – С. 8–10.
5. Смирнова Е.А. Психолого-педагогическая коррекция в работе с детьми с РАС / Е.А. Смирнова, В.В. Ткаченко. – Саратов: Саратовская государственная академия, 2021. – С. 50–55.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С СЕНСОРНЫМИ, МЕНТАЛЬНЫМИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Авдеева Виктория Алексеевна

воспитатель

МБОУ «Центр образования №18 имени Героя
Советского Союза Евгения Федоровича Волкова»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития мелкой моторики у детей пятого года жизни с общим недоразвитием речи (ОНР). Анализируется взаимосвязь между развитием двигательных навыков, речевых способностей и когнитивных процессов.

Ключевые слова: речевые нарушения, средний дошкольный возраст, мелкая моторика.

Мелкая моторика рук – это совокупность скоординированных действий человека, которые направлены на реализацию разнообразных точных движений кистями и пальцами рук.

Л.С. Выготский в своей теории развития ребёнка акцентировал внимание на важности двигательных навыков для психического развития. В частности, он писал, что мелкая моторика – это не только освоение движений с мелкими предметами, но и важный инструмент формирования мыслительных процессов, поскольку манипуляции с предметами активно влияют на восприятие и интеллект ребёнка. Выготский подчёркивал, что физическое развитие и развитие речи взаимосвязаны, и улучшение моторных навыков способствует улучшению когнитивных функций [3].

Развитие мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) в возрасте четырёх лет представляет собой важную и сложную задачу, поскольку на этом этапе наблюдается взаимосвязь между развитием двигательных навыков, речевых способностей и когнитивных процессов. У детей с ОНР часто наблюдаются задержки как в моторной, так и в речевой сфере.

На основе исследований ученых можно выделить несколько ключевых особенностей, характерных для детей с этим диагнозом.

1. Задержка в координации движений. У детей с ОНР часто наблюдается задержка в развитии координации движений рук и пальцев. Исследования показывают, что такие дети могут иметь трудности в точности и скоординированности движений, что затрудняет выполнение задач, связанных с манипуляцией с мелкими предметами (например, застегивание пуговиц, рисование, использование ножниц). Это может проявляться в более грубых и менее ловких движениях, по сравнению с детьми того же возраста без речевых нарушений [4].

2. Неравномерное развитие различных видов моторики. Дети с ОНР часто демонстрируют неравномерное развитие мелкой моторики, что выражается в слабых или затрудненных навыках работы с мелкими предметами, но в то же время они могут успешно выполнять более крупные моторные действия (например, бег, прыжки, игровые движения). Это может быть связано с нарушением интеграции сенсорных и моторных процессов, характерным для детей с ОНР [5].

3. Нарушения в развитии артикуляционной моторики. Проблемы с мелкой моторикой у детей с ОНР часто пересекаются с нарушениями артикуляционной моторики, поскольку для правильного произношения звуков необходимы точные и скоординированные движения органов речи. В связи с этим дети с нарушениями в развитии мелкой моторики могут испытывать трудности в освоении правильной артикуляции, что ведет к нарушениям в произношении отдельных звуков и целых слогов [5].

4. Задержка в развитии фонематического восприятия. Фонематическое восприятие – способность различать и воспринимать звуки речи – также тесно связано с развитием мелкой моторики. У детей с ОНР часто наблюдаются трудности в дифференциации звуков и их правильном произнесении, что может быть связано с недоразвитием моторики. Эти трудности могут быть следствием не только проблем с артикуляцией, но и общего замедленного развития моторных функций [5].

5. Трудности в развитии самостоятельных действий. Мелкая моторика у детей с ОНР влияет на способность к самостоятельному выполнению повседневных действий, таких как застегивание пуговиц, рисование, использование ложки и вилки, игры с мелкими предметами. Это может приводить к задержкам в освоении навыков самообслуживания и социальной адаптации [1].

6. Трудности в социализации и мотивации к обучению. Нарушения в развитии мелкой моторики могут также повлиять на мотивацию детей к обучению и игровому взаимодействию с окружающими.

Если ребенку сложно выполнять простые манипуляции с игрушками или выполнять задания, требующие точности и аккуратности, это может снижать его уверенность в себе, а также мотивацию к взаимодействию с другими детьми и взрослым [2].

Список литературы

1. Аксенова М.И. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушениями речи / М.И. Аксенова // Дошкольное воспитание. – 1990. – С. 62–65.
2. Артеменко Е.П. Экспериментальное обоснование методики развития мелкой моторики детей с нарушением речи / Е.П. Артеменко, Н.Л. Литов, Э.Р. Румянцева // Современные вопросы биомедицины. – 2023. – С. 28–35.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2022. – 544 с.
4. Кокорева О.И. Развитие мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи / О.И. Кокорева, В.С. Корзникова // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции. – Магнитогорск, 2023. – С. 203–206. – EDN CNTDRJ
5. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с. – EDN QWKQOV

Борейко Александра Александровна
студентка

Научный руководитель
Куликова Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПОДРОСТКОВЫЕ МАНИПУЛЯЦИИ: ПРИЧИНЫ И ФОРМЫ

Аннотация: в статье рассматривается понятие «манипуляция». Выделяются причины и формы психологических манипуляций среди подростков по отношению к сверстникам.

Ключевые слова: манипуляция, подросток, психологическая манипуляция, эмоциональная незрелость, поведение.

Манипулятивное поведение как способ воздействия на другого человека встречается на всех уровнях социального взаимодействия, затрагивая как межличностные, так и межгрупповые отношения. Подростки становятся основными практиками манипулятивного поведения, поскольку именно этот период социального развития проявляет искажения межличностных и межгрупповых отношений, что становится причиной манипуляций. В процессе взросления молодые люди осваивают искусство лукавства и стремятся к максимальной автономии в отношениях с семьей и социальным окружением. Этот период характеризуется активным использованием манипулятивных техник в общении. Юные манипуляторы направляют своё влияние на разных адресатов: членов семьи, школьных педагогов и ровесников. Мотивами такого поведения часто становятся стремление продемонстрировать свою зрелость, завоевать уважение в компании сверстников или добиться желаемого результата в личных интересах. В основе подобных действий нередко лежит расчёт на получение определённой выгоды или достижение поставленных целей.

Манипуляция – это скрытое управление адресатом воздействия в личных целях его инициатора, противоречащее интересам адресата [1, с. 203]. По определению Е.Л. Доценко, манипуляция представляет собой особую форму психологического влияния, при котором умело выполненный прием побуждает человека действовать против своих настоящих желаний, формируя у него искусственное желание, не совпадающее с существующими намерениями [3, с. 83]. Причины такого поведения могут быть как внутренними (психологическими), так и внешними (социальными). Поэтому следует выделить основные причины манипулятивного поведения подростков.

1. Эмоциональная незрелость – неумение выражать свои чувства и потребности напрямую.
2. Кризис идентичности – активный поиск себя, своего «Я». Манипуляция может быть способом проверить границы окружающих и понять, как можно влиять на других.
3. Недостаток внимания – неощущение или игнорирование подростка.
4. Пример взрослых – распространённость манипулятивных моделей поведения в семье.
5. Влияние сверстников – завоевание авторитета.

Манипулятивное поведение у подростков может проявляться в различных формах, и оно часто связано с попытками повлиять на окружающих для достижения своих целей [2, с. 169]. К ним относятся:

- эмоциональный шантаж – использование чувства других людей (вину, страх, жалость) для достижения желаемого;
- ложь и утаивание информации – искажение фактов для избегания наказания или получения выгоды;
- игра на чувствах – использование лести, подарков или проявление любви;
- манипуляция через сравнение – сравнение друзей с другими, с целью вызвать чувство конкуренции;
- использование социальных сетей – использование сети для манипуляции с целью вызвать жалость.

Важно отметить, что манипулятивное поведение часто становится способом изучения границ допустимого, а также возможностей влияния на других людей. Данные действия помогают подросткам познавать окружающий мир и своё место в нём, поэтому следует отметить следующие причины манипулятивного общения подростков со сверстниками.

1. Повышенная внушаемость – в подростковом возрасте наблюдается пик восприимчивости к внешнему влиянию, подростки особенно подвержены принятию чужих установок и моделей поведения.

2. Страх потери социального статуса – боязнь стать «не таким, как все» и стремление сохранить или повысить свой статус в группе.

3. Недостаточное развитие навыков прямого общения – неумение выражать свои желания открыто, сложности в построении прямых межличностных отношений, отсутствие навыков конструктивного диалога.

4. Использование манипуляций как способа избежать неприятных ситуаций – Манипуляция как форма психологической защиты.

Исходя из этого, можно подвести итог. Манипулятивное поведение подростков – это закономерное явление, которое возникает на пересечении возрастных особенностей развития, социальных условий и внутренних подробностей молодых людей, стремящихся найти место в обществе.

Список литературы

1. Березина Д.Д. Источники подростковых манипуляций и способы защиты от них / Д.Д. Березина // Молодой исследователь: от идеи к проекту: материалы VII студенческой науч.-практ. конф. (Йошкар-Ола, 24–28 апреля 2023 г.). – Йошкар-Ола, 2023. – С. 203–205. EDN IZVYXF

2. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.

3. Шейнов В.П. Незащищенность от манипуляций и ее связи с когнитивными и личностными характеристиками подростков / В.П. Шейнов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2017. – №2 (4). – С. 167–177. – DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-2-167-177. – EDN YLXZXN

Борисова Дарья Алексеевна

воспитатель

ГБОУ «Школа №1392 им. Д.В. Рябинкина»

г. Москва

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПРИЧИННОСТИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИСЯ В ИНТЕРНАТЕ

Аннотация: в статье представлена работа, описывающая особенности понимания социальной причинности старших дошкольников, которые воспитываются в интернате и имеют нарушения речи. Описаны результаты диагностики.

Ключевые слова: социальная причинность, старшие дошкольники, нарушения речи, дети в интернате.

Развитие представлений о социальной причинности – одна из наиболее сложных и увлекательных проблем психологии. Ее теоретическое значение определяется тем, что причинность, наряду с объектом, пространством и временем, представляет собой наиболее фундаментальную структуру индивидуального сознания, важнейшую форму организации человеком своего опыта. Как известно, вопрос о сущности и типах причинно-следственных связей, об их отношении к человеческому сознанию дебатировался с античных времен [2].

Дети из интернатов часто сталкиваются с трудностями в установлении социальных связей из-за недостатка опыта взаимодействия в разнообразных ситуациях. Это может привести к проблемам в будущем: сложности в интеграции в общество, низкая стрессоустойчивость и склонность к асоциальному поведению. Понимание социальной причинности тесно связано с эмоциональным интеллектом: умением распознавать и интерпретировать эмоции других людей, а также предсказывать последствия своих действий. У детей из интернатов нередко наблюдаются дефициты в эмоциональной сфере из-за недостатка индивидуального внимания со стороны взрослых и отсутствия близких привязанностей.

Основная концепция развития детей-сирот с нарушениями речи основывается на идее психической депривации, под которой подразумевается дефицит возможностей для удовлетворения жизненно важных психических потребностей: в близости, безопасности, доверии и принятии. Поэтому, так важно развивать понимание социальной причинности.

Диагностика понимания социальной причинности у таких детей имеет высокую значимость, поскольку она позволяет выявить особенности их социального и эмоционального развития, а также определить направления для коррекционной и педагогической работы. Она позволяет не только

выявлять проблемы на ранних стадиях, но и эффективно корректировать их, способствуя успешной социализации детей и их подготовке ко взрослой жизни. Это, в свою очередь, снижает риски маргинализации таких детей в будущем и способствует их интеграции в общество [3].

Для выявления уровня понимания социальной причинности у детей шести лет с общим недоразвитием речи, воспитывающимися в интернате, была подобрана диагностическая программа, включающая в себя комплекс методик О.Б. Чесноковой [5].

Результаты констатирующего этапа исследования свидетельствуют о том, что большинство детей не всегда могут справиться с заданием, прибегают к помощи педагога, не могут аргументировать свои ответы, идентифицировать себя с персонажами из предложенных методик и испытывают трудности при выстраивании причинно-следственных связей. Все это указывает на то, что в условиях нахождения в интернате, дети с общими нарушениями речи, не могут сформироваться как всесторонне развитые и гармоничные личности и имеют низкий уровень социализации и понимания социальной причинности.

Проведенное исследование показало, что на современном этапе развития общества и науки в отношении проблем детей с нарушениями речи особенно остро встает вопрос о трудности их социальной адаптации, интеграции в социум, развитии коммуникативных навыков, понимания социальной причинности. Все это обусловлено тяжестью речевой патологии, влиянием микросреды, наличием особенностей социализации, нахождением в детских домах или интернатах.

Список литературы

1. Бахчеева Е.Н. Особенности социализации детей с тяжёлыми нарушениями речи / Е.Н. Бахчеева, В.Ю. Будилова, С.А. Никитина // Концепт. – 2017. – С. 18–21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/771175.htm> (дата обращения 04.04.2024).
2. Волкова Л.С. Логопедия для педагогических вузов / Л.С. Волкова. – М.: Советские учебники, 2024. – С. 394–395.
3. Обусловленность понимания социальной причинности глухими младшими школьниками особенностями семьи / О.И. Кокорева, Н.А. Пешкова, С.Н. Башинова, В.А. Хамдамова // Образование и саморазвитие. – 2024. – Т. 19. №2. – С. 85–99. – DOI 10.26907/esd.19.2.07. – EDN IKMBJS
4. Субботский Е.В. Развитие у ребенка представлений о причинности / Е.В. Субботский // Психолог в детском саду. – 2007. – №1. – С. 118–120.
5. Чеснокова О.Б. Методы диагностики социального интеллекта в детском возрасте / О.Б. Чеснокова // Психологическая диагностика. – 2008. – №3. – С. 57–80.
6. Чеснокова О.Б. Развитие представлений детей о социальной причинности / О.Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 34–48.

Борщева Аксинья Александровна
студентка

Научный руководитель
Шелиспанская Эллада Владимировна
канд. психол. наук, канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ДЕЛИНКВЕНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК СЛЕДСТВИЕ ИХ ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация: в статье рассматриваются влияние семейной среды, психологических аспектов и социальных факторов на формирование делинквентного поведения подростков. Неблагополучные семейные условия, такие как отсутствие поддержки и конфликты, а также негативное влияние сверстников и масс-медиа совершению девиантных действий подростками. Внимание уделяется видам делинквентного поведения, включая антисоциальное и асоциальное, подчеркивая их последствия для индивидуумов и социума. Необходимость комплексного подхода к профилактике и коррекции делинквентного поведения подчеркивается в контексте значимости формирования позитивных социальных норм и поддержки в семье.

Ключевые слова: делинквентное поведение, подростки, семейная среда, причины, диагностика, коррекция.

Предупреждение делинквентного поведения подростков представляет собой одну из актуальных и сложных задач, стоящих перед современным обществом. Это явление, связанное с нарушением законов и социальных норм, затрагивает не только самих подростков, но и их семьи, образовательные учреждения, затрагивает приоритеты молодежной политики государства.

Делинквентное поведение подростков является не только индикатором социальных проблем, но и может иметь серьезные последствия для будущего российской молодежи и общества в целом. Подростковый возраст – это период, когда формируются личностные качества, социальные установки и жизненные ориентиры. В условиях трудной жизненной ситуации подростки могут оказаться подвержены негативным влияниям, что в свою очередь может привести к отклоняющемуся поведению.

Делинкветное поведение, является частным вариантом девиантного поведения подростков и может изучаться по критериям, которые Д.А. Карпенко разделила на три большие группы. Первая категория – это антисоциальное поведение, которое включает в себя действия, несущие угрозу правовым нормам. Примеры таких действий могут варьироваться от мелких правонарушений до серьезных уголовных преступлений, которые имеют значительные последствия как для подростков, так и для их окружения [2]. Вторая группа – асоциальное, или аморальное поведение. Это поведение может проявляться в отсутствии моральных ориентиров и характеризуется действиями, которые идут вразрез с общепринятыми стандартами общественной жизни. Подростки, вовлеченные в асоциальное поведение, могут проявлять агрессивность, зависимость от наркотиков или алкоголя, что часто приводит к нарушению социальных норм и самоограничению на уровне социума [3]. Реальные последствия таких действий затрагивают как самих подростков, так и их семьи, способствуя дальнейшей дестабилизации семейных отношений и ухудшению психологического климата. Третья группа включает в себя ауто-деструктивное поведение. Это представляет собой действия, приносящие вред самому себе. К таким действиям можно отнести саморазрушение, суицидальные наклонности, различного рода зависимости, которые подрывают здоровье подростка.

Важно отметить, что подобные проявления самоповреждения, как правило, происходят на фоне депрессии или других психологических расстройств, болезненно отражающих внутренний конфликт подростка с окружающим миром [5]. Делинкветное поведение подростков – это сложное явление, охватывающее широкий спектр действий, противоречащих законным и моральным нормам общества. Психологические аспекты, способствующие проявлению такого поведения, часто связаны с трудными жизненными ситуациями, в которых оказываются подростки.

Семейное окружение оказывает решающее влияние на формирование личностных характеристик подростка. Например, исследования показывают, что негативный стиль воспитания, проявляющийся в отсутствии эмоциональной привязанности или чрезмерной строгости, может способствовать развитию делинкветного поведения. Дети, растущие в неблагополучных семьях, часто более подвержены риску совершения правонарушений, поскольку они не получают должной социальной и эмоциональной поддержки в семейном окружении [4]. Благополучные семейные условия, включая проблемы с родителями, такие как злоупотребление ими алкоголем, насилие или игнорирование, значительно увеличивают вероятность того, что подростки начнут искать понимание и поддержку вне дома, что, в свою очередь, может привести их к группе сверстников, где девиантное поведение считается нормой.

Социальные факторы, такие как влияние сверстников и масс-медиа, интернет-пространство тоже играют значительную роль в формировании делинкветного поведения. Подростки с высокой вероятностью будут подражать моделям поведения, представленным в фильмах, играх или используемых в среде групп сверстников, вовлеченных в антисоциальные действия. Это может проявляться через участие в насилии, вандализме или употреблении алкоголя, наркотиков [6]. В том числе, подростки часто становятся жертвами негативного влияния масс-коммуникаций, что формирует у них искаженное представление о социальных нормах и ценностях.

Такое девиантное поведение может материализоваться в разных формах: от агрессии и воровства до лживости и тяжелых эмоциональных расстройств, включая фобии и депрессию. Статистика говорит о том, что от 45% до 64% подростков могут сталкиваться с различными формами социального девиантного поведения, что подчеркивает актуальность темы и необходимость вмешательства.

Диагностика и коррекция делинкветного поведения подростков должны учитывать индивидуальные особенности подростков, избегая универсальных методов. Комплексная работа позволяет изменить их установки и предотвратить негативные сценарии. Основываясь на доверии, такие программы повышают шанс успешной реинтеграции в социум. Общество, включая школы и социальные учреждения, должно участвовать в создании поддерживающей среды, что поможет избежать правонарушений.

Таким образом, делинкветное поведение подростков требует комплексного анализа. Семейная среда, включая отсутствие поддержки и конфликты, существенно влияет на риск правонарушений. Подростки из неблагополучных семей чаще вовлекаются в делинкветные группы, что подчеркивает необходимость создания стабильной семейной атмосферы. Общество должно осознавать свою роль в формировании благоприятных условий для молодежи и активно участвовать в профилактике. Успех зависит от понимания причин и готовности к действиям всех участников процесса.

Список литературы

1. Акутина С.П. Проблема делинкветного поведения подростков в условиях общеобразовательной организации / С.П. Акутина, А.А. Семавина // Молодой ученый. – 2016. – №8 (112). – С. 869–872. EDN VWGDGV
2. Арифова А.Ю. Понятие и виды девиантного поведения в подростковом возрасте / А.Ю. Арифова, Е.Ю. Кольчик // Форум молодых ученых. – 2019. – №3 (31).
3. Карпенко Д.А. Виды девиантного поведения и его профилактика у подростков / Д.А. Карпенко.
4. Гартвик Е.В. Психологические факторы делинкветного поведения подростков / Е.В. Гартвик // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2021. – №3 (86).
5. Набойченко Е.С. Психология отклоняющегося поведения подростков: монография / Е.С. Набойченко. – Екатеринбург: Калинин Г.П., 2007. – 285 с. EDN QXRGNJ
6. Ханова О.А. Делинкветное поведение подростков – причины, симптомы / О.А. Ханова. – 2019.

Варакина Мария Евгеньевна
студентка

Научный руководитель
Коробова Мария Владимировна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: сенсорные нарушения, такие как проблемы со слухом или зрением, могут оказывать значительное воздействие на разные аспекты жизни человека, включая его социальную адаптацию. Социальная адаптация подростков с сенсорными нарушениями представляет собой сложный процесс, требующий междисциплинарного подхода, понимания их потребностей и активного вовлечения в образовательный и социальный процесс.

Ключевые слова: социальная адаптация, социальная интеграция, сенсорные нарушения, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуализированные учебные программы.

Сенсорные нарушения у подростков становятся все более распространенным явлением в современном обществе. Сюда входят нарушения зрительного, слухового и тактильного восприятия. Социальная адаптация подростков с сенсорными нарушениями представляет собой сложный процесс, требующий междисциплинарного подхода. Необходима комплексная работа специалистов в области медицины, психологии, образования и социальных служб для создания условий, способствующих социальной интеграции и психологическому благополучию таких подростков.

Социальная адаптация рассматривается О.Д. Солдатовой и Е.В. Соловьевой как «способность человека приспособиться к условиям жизни, она является важнейшим механизмом социализации и интеграции и осуществляется в процессе различных видов деятельности и самосознания человека» [4, с. 42]. Это означает, что подросток, несмотря на свои ограничения, имеет возможность взаимодействия с окружающими – как со сверстниками, так и со взрослыми.

Н.Л. Антонийчук отмечает, что социальная адаптация является «важным механизмом, который способствует социализации и включает в себя усвоение социальных норм, привычек и навыков, необходимых для успешного функционирования в обществе» [1, с. 208]. Осознание себя, своих сильных и слабых сторон, а также понимание своего места в обществе играют ключевую роль в процессе социальной адаптации. То есть под социальной адаптацией лиц с сенсорными нарушениями следует понимать взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к оптимальному соотношению возможностей и потребностей лиц с сенсорными нарушениями и возможностей, и потребностей общества.

Социальная адаптация для таких подростков сопряжена с рядом сложностей. Наличие сенсорных нарушений у ребенка приводит к изменениям как в его восприятии окружающего мира, так и в отношении окружающих к нему. Эти изменения негативно сказываются на формировании личности и развитии социальной адаптации. Сенсорные нарушения (например, нарушение слуха, зрения) могут существенно ограничивать возможности ребенка в восприятии информации и взаимодействии с окружающим миром. Это может привести к чувству изоляции и неполноценности, что, в свою очередь, усугубляет эмоциональные и психологические проблемы. Поскольку окружающие чаще всего воспринимают подростка с сенсорными нарушениями иначе, это может проявляться в виде чрезмерной опеки или, наоборот, игнорирования его потребностей. Обе крайности оказывают негативное влияние на развитие самооценки и уверенности в себе. Подросток начинает испытывать чувство ущербности и ранимости, что часто это приводит к колебаниям настроения, тревожности и страхам и затрудняет его социальную адаптацию.

Уровень социальной адаптации подростков с сенсорными нарушениями обусловлен как внутренними, так и внешними факторами. К внутренним факторам И.А. Кувшинова относит структуру первичных и системных отклонений в развитии, степень их проявления, к внешним – социализацию, уровень социокультурной адаптации и социокультурной интеграции [2, с. 68].

Сенсорные нарушения создают серьезные барьеры в развитии личности подростка и его взаимодействии с окружающим миром. Тем не менее, используя эффективные подходы, инклюзивное образование, индивидуализированные программы и психологическую поддержку, возможно существенно улучшить качество жизни таких подростков. Важно создать условия, способствующие развитию

уверенности в собственных силах, социальной адаптации, что позволит успешно интегрироваться в общество и стать активными его участниками.

Создание специфических условий для подростков с сенсорными нарушениями является ключевым фактором для их интеграции в образовательную систему и общество в целом.

Необходимо уделять особое внимание образованию, индивидуализированные учебные программы должны учитывать особенности восприятия и обучения подростков с сенсорными нарушениями. Использование специальных образовательных технологий, таких как тактильные книги, аудиоматериалы значительно улучшат процесс обучения. Важно формировать у подростка трудовые навыки, которые необходимы для успешной трудовой жизни.

Необходимо создать такую систему, в которой массовые образовательные учреждения и специализированные учреждения будут работать о взаимодействии, а не изолированно. Доступность зданий, учебных материалов и технологий определяет физическую адаптацию среды. Специализированные и массовые образовательные учреждения способны совместно реализовывать программы, направленные на социальную адаптацию, такие как совместные мероприятия, культурные проекты и соревнования, что способствует созданию среды для взаимодействия.

Как верно считает К.Ф. Миракян, содержание социальной адаптации для подростков с сенсорными нарушениями охватывает широкий спектр деятельности и направлений, которые целенаправленно направлены на успешное вовлечение ребенка в социальную среду [3, с. 72]. Интеграция в социальную среду заключается в создании условий, которые способствуют участию подростков в различных мероприятиях, происходит взаимодействие с ровесниками, другими членами сообщества. Такой опыт позволит ребенку развивать социальные навыки, которые необходимы для успешной адаптации в обществе.

Процесс социальной адаптации подростков должен строиться на следующих принципах.

1. Непрерывность. Важно обеспечивать возможности для развития и образования на протяжении всей жизни, создавать программы переподготовки, помогать подросткам с сенсорными нарушениями адаптироваться к меняющимся условиям жизни и в дальнейшем по возможности сохранять конкурентоспособность на рынке труда.

2. Комплексность. Необходимо всестороннее развитие подростков, важно обеспечивать оптимальные условия для их личностного и профессионального роста.

3. Доступность и вариативность. Обеспечение доступности и выбора в образовании, индивидуализированный подход позволяют учитывать способности и потребности каждого подростка, создавая тем самым более эффективные способы обучения и социализации.

4. Развивающий характер. Обеспечение процесса овладения новыми знаниями и навыками, применение различных методов и технологий поможет подросткам с сенсорными нарушениями развивать свои умения и уверенность в собственных силах, что в конечном итоге способствует развитию личности.

5. Воспитывающий характер. Ориентация на воспитание помогает развивать эмоциональный интеллект, уважение к другим и понимание своих собственных потребностей.

6. Социализация. Поддержка социальных взаимодействий и участие в различных мероприятиях значительно способствуют развитию социальных навыков и адаптации.

7. Самореализация личности. Формирование навыков самостоятельного принятия решений позволяет подросткам с сенсорными нарушениями стать полноценными членами общества.

8. Продуктивное взаимодействие. Взаимодействие между различными специалистами (педагоги, психологи, социальные работники) позволит эффективно реализовывать программы, что приведет к лучшим результатам на всех уровнях воспитания и обучения.

Для реализации данных принципов следует разработать индивидуальные образовательные маршруты, которые, как пишет О.А. Федосеева, представляют собой «уникальный инструмент, позволяющий учитывать индивидуальные потребности, способности и особенности развития каждого подростка ребенка» [5, с. 295]. В индивидуальном образовательном маршруте будут определяться те единицы содержания образования, которые подросток должен освоить. Он должен быть адаптирован под особенности сенсорных нарушений (например, особые методы обучения, материалы для обучения, использование различных технологий и т. д.). Основное внимание должно быть уделено формированию личности подростка, сюда включаются когнитивные, эмоциональные и мотивационно-потребностные аспекты, которые важны для социальной адаптации. Индивидуальный образовательный маршрут также подразумевает создание системы поддержки, которая включает в себя взаимодействие педагогов, психологов, социальных работников и родителей.

Индивидуальный образовательный маршрут поддерживает процесс приобретения знаний и навыков, делая его более эффективным и доступным для подростка, позволяет развивать самостоятельность и уверенность в своих способностях, что особенно важно для подростков с сенсорными нарушениями.

Необходимо уделять внимание использованию таких методов, которые будут побуждать подростка ребенка к решению проблем, позволят развивать критическое мышление и уверенность в своих силах. Это может быть работа в малых группах над проектами, где подросткам предстоит совместно находить решения.

Важно предоставлять подросткам примеры адекватного социального поведения через ролевые игры, театрализованные представления и другие формы активного обучения. Это поможет им осваивать необходимые социальные навыки.

Взаимодействие с другими подростками, участие в коллективных творческих проектах способствует преодолению изоляции и формированию общих интересов и целей. Занятия в группах со здоровыми сверстниками (в студиях, мастерских, ансамблях) создают возможность для детей обмениваться опытом, учиться работать в команде и развивать коммуникативные навыки. Реализация различных творческих проектов и участие в совместных мероприятиях позволяет детям ощутить свою значимость и возможность достижения успеха, несмотря на имеющиеся ограничения. Постепенное освоение новых навыков и участие в общественной жизни формируют у детей мотивацию к самостоятельности, что способствует их дальнейшей интеграции в общество.

Таким образом, работа по социальной адаптации подростков с сенсорными нарушениями должна включать широкий спектр видов деятельности, направленных на интеграцию в социальную среду, освоение окружающего мира и развитие необходимых социальных навыков. Это обеспечит не только их успешную адаптацию, но и позволит каждому подростку развиваться как полноценной личности, способной успешно взаимодействовать с обществом.

Список литературы

1. Антонийчук Н.Л. Особенности социальной адаптации лиц с сенсорными нарушениями / Н.Л. Антонийчук // Современная наука: взгляд молодых исследователей: Сборник статей по материалам Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Йошкар-Ола, 27–28 мая 2022 г.). – Йошкар-Ола: АНО ВО Межрегиональный открытый социальный институт, 2022. – С. 208–210. EDN UPCSTG
2. Кувшинова И.А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации младших школьников с нарушением слуха к инклюзивной образовательной среде: монография / И.А. Кувшинова. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского гос. технического ун-та им. Г.И. Носова, 2023. – 105 с. EDN QFSDAI
3. Миракян К.Ф. Теоретические основы социально-психологической адаптации подростков с сенсорными нарушениями / К.Ф. Миракян // Коллекция гуманитарных исследований. – 2024. – №4 (41). – С. 70–77. DOI 10.21626/j-chr/2024-4(41)/7. EDN ZETMNU
4. Солдатова О.Д. Социально-психологическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в интегративном инклюзивном образовании: учебное пособие / О.Д. Солдатова, Е.В. Соловьева. – М.: Знание-М, 2021. – 137 с.
5. Федосеева О.А. Особенности социальной адаптации лиц с сенсорными, ментальными и поведенческими нарушениями / О.А. Федосеева // Молодой ученый. – 2023. – №25 (472). – С. 295–298. EDN DNYEQQ

Вешникова Марина Юрьевна
студентка

Научный руководитель
Куликова Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРИЧИНЫ ЛЖИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье рассматриваются основные причины, побуждающие детей к обману. Анализируются психологические аспекты, такие как желание избежать наказания, стремление избежать конфликта, а также влияние социальной среды. Особое внимание уделяется возрастным особенностям, влияющим на восприятие правды и лжи.

Ключевые слова: ложь, обман, честность, причины, девиантное поведение.

Ложь у детей – это часто встречающееся явление, вызывающее беспокойство у взрослых, но прежде, чем ругать ребенка, важно понять, что им движет. Упрощенное отношение к ситуации лжи отмечается у многих родителей и педагогов, представителей конкретно – практического звена. По их мнению, когда ребенок лжет – это несомненный порок ребенка. И вина здесь, прежде всего, его родителей и, может быть, учителей [1, с. 116].

Причины детской лжи могут быть самые разные. Одной из главных причин, по которой дети лгут, является страх наказания. Ребенок боится негативной реакции родителей, учителей или других значимых взрослых за свои поступки. Он понимает, что признание вины повлечет за собой порицание, лишение привилегий или даже физическое наказание. В таких случаях ложь становится способом

избегать неприятных последствий. Дети понимают это и пытаются избежать, прибегая к обману. Это может быть особенно заметно в семьях с авторитарным стилем воспитания, где отношения строятся на страхе. Некоторые дети, могут лгать, чтобы избежать конфликта между родителями или другими членами семьи. Они чувствуют себя ответственными за поддержание мира и гармонии и считают, что ложь – это самый быстрый способ погасить назревающий конфликт. Ложь у ребёнка, как преднамеренное искажение фактов возникает тогда, когда ребенок начинает понимать необходимость принятия разных норм поведения, когда ему предъявляют новые и кажущиеся ему трудновыполнимыми требования. В результате образуется ситуация, когда моральные нормы и личные потребности ребёнка не совпадают. Тогда ложь принимает основной статус, и явление лжи перерастает в большую психологическую проблему [2, с. 158].

Нередко дети могут лгать, чтобы привлечь внимание родителей или сверстников. Обман может стать средством, с помощью которого они пытаются показать себя в более выгодном свете или вызвать интерес к своей личности. Ложь может использоваться, как способ соответствовать ожиданиям группы, чтобы завоевать одобрение или избежать исключения из коллектива. Следует упомянуть еще об одном мотиве лжи, сутью которой является эмоция – «пусть меня ругают, зато меня заметили». Здесь реализуется стремление подростка вызвать родителей на эмоции, которых ему не хватает вне зависимости от их знака. Особенно активно такая мотивация появляется в случае, когда школьник не единственный ребенок в семье и часть внимания родителей направляется другому ребенку [4, с. 71].

Иногда дети начинают лгать, наоборот, из-за того, что родители, несмотря на взросление ребенка и его новые интересы, продолжают пытаться контролировать его жизнь слишком сильно. Для детей, особенно подростков, важна независимость. Если родители оказывают чрезмерное давление, ложь может стать способом протеста и бунта. Поэтому очень важно найти баланс между вниманием и уважением к личному пространству ребенка.

Некоторые причины вызваны особенностями личности ребенка, тревожностью, агрессивностью, эмоциональной возбудимостью. А другие берут начало в его окружении и зависят от пола и возраста [3, с. 120].

Таким образом, детская ложь – это сложное явление, которое может возникать по различным причинам. Часто она является реакцией на давление со стороны родителей, стремление к независимости или желание избежать неприятностей. Понимание этих причин позволяет взрослым лучше поддерживать детей в их развитии, находить баланс между контролем и свободой. Важно помнить, что ложь может быть не только проявлением негативного поведения, но и сигналом о том, что ребенку необходимо больше доверия и уважения к его личному пространству. Открытое общение и доверительные отношения между родителями и детьми могут значительно снизить уровень лжи и помочь детям развиться в здоровой и поддерживающей атмосфере. Ложь – это не всегда признак плохого характера. Часто это крик о помощи, попытка адаптироваться к сложным жизненным обстоятельствам или просто проявление богатого воображения.

Список литературы

1. Юркевич В.С. Феномен лжи в детском возрасте: амбивалентный подход / В.С. Юркевич, И.В. Емельянова // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9. №1. – С. 114–124. – DOI 10.17759/jmfp.2020090112. – EDN TYGNJG
2. Есипова А.Г. Причины детской лжи / А.Г. Есипова, Л.В. Андреева // Роль науки и образования в модернизации современного общества: сборник статей Межд. науч.-практ. конференции. Ч. 1. – Уфа, 2019. – С. 158–159. EDN DGEOKB
3. Сударик А.Н. Эмоции человека: невербальные проявления обманчивого поведения у несовершеннолетних / А.Н. Сударик, М.И. Горбунова // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2020. – №4. – С. 119–121. – DOI 10.24411/2658-638X-2020-10125. – EDN HPSSLK
4. Мандрыкина В.А. Особенности отношения ко лжи в подростковом возрасте / В.А. Мандрыкина, С.С. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – Т. 4. №3. – С. 67–79. DOI 10.17748/2686-9969-2021-4-3-67-80. EDN UXBJPW

Власова Алина Денисовна
студентка

Научный руководитель
Куликова Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

НОМОФОБИЯ – БОЛЕЗНЬ СОВРЕМЕННОГО МИРА

Аннотация: в статье исследуется феномен страха остаться без мобильного телефона, который становится все более распространенным в современном обществе. В работе рассматриваются причины возникновения номофобии, её влияние на психическое здоровье и социальные взаимодействия. Особое внимание уделяется тому, как зависимость от мобильных устройств меняет поведение людей и формирует новые модели коммуникации.

Ключевые слова: номофобия, зависимость, гаджеты.

Мобильный телефон стал для каждого человека неотъемлемой частью жизни. Он без проблем заменяет большинство электронных приборов – это фото- и видеокамера, часы, домашний телефон, будильник, калькулятор, записная книжка и т. д. Телефон так же является источником информации, которую при необходимости можно найти в Интернете. Безусловно это является достаточно положительной чертой, упрощающей жизнь человека, но также это несет отрицательный характер. Широкое распространение использования гаджетов, дефицит сна и уменьшение физических нагрузок – факторы, которые оказывают негативное влияние на здоровье молодого поколения [2].

Человек так быстро привык к благам и возможностям этого чудо средства, что уже забыл, как уже трудно жить без него. Люди испытывают острый дискомфорт лишь при мысли невозможности использовать смартфон, а его потеря проявляется в огромном стрессе, что приводит к психологической патологии, которую психологи называют – номофобия [1].

Термин «номофобия» употребляется среди ученых сравнительно недавно и был введен в научный оборот в 2008 году для описания дискомфорта и панических настроений у человека, который по разным причинам потерял средство общения с окружающими людьми. Этот термин происходит от английского выражения «no-mobile-phone phobia», что буквально переводится как «страх отсутствия мобильного телефона». Несмотря на то, что эта проблема кажется несерьезной, этот феномен вызывает беспокойство среди специалистов в области психологии и здравоохранения, поскольку затрагивает миллионы людей по всему миру [3].

Большинство людей даже не знают о наличии у них номофобии, но ощущают эту зависимость ежедневно, боясь остаться без мобильного телефона. Даже когда ложатся спать часто кладут его рядом с собой, либо под подушку, стараясь никогда не терять его из виду. Люди, страдающие от этой фобии, испытывают стресс даже при мысли о разряженной батарее, отсутствии сети или забытом телефоне дома. Это состояние может проявляться как в легкой форме – беспокойство о том, где находится телефон, так и в более серьезной – паника и тревога при потере устройства. Номофобия часто сравнивается с другими зависимостями, такими как алкоголизм, из-за схожих реакций на лишение телефона.

Зачастую это происходит с подростками и молодежью, т.к. старшее поколение более безразлично к мобильному телефону. Взрослые относятся к смартфонам как к средству для звонков и сообщений, они могут обходиться без него и чувствовать себя комфортно, в то время как молодежь не в состоянии прожить без телефона и пару часов.

Номофобия существенно влияет на отношения между людьми, особенно в плане социального взаимодействия. Люди, страдающие номофобией, часто предпочитают онлайн-общение реальному, что приводит к потере социальных навыков и затрудняет построение и поддержание отношений в реальной жизни. Это может вызвать чувство изоляции и одиночества, даже при наличии большого количества виртуальных контактов. Кроме того, чрезмерная зависимость от телефона может привести к конфликтам с близкими из-за пренебрежения реальным общением и семейными обязанностями.

Но стоит различать зависимость и необходимость в мобильном телефоне. Если человек, чья деятельность связана непосредственно с использованием телефона, проявляет нервозность или раздражительность пытаясь найти скорее свое средство связи, однако при этом испытывает не страх, а только сожаление о его отсутствии, то эти признаки не относятся к зависимости или проявлению номофобии. В связи с этим основная причина проявления номофобии у человека – это боязнь оказаться полностью изолированным от окружающего мира.

Номофобия является быстро распространяемой «болезнью», которая захватывает с каждым днем все большее количество людей. Несмотря на это наше общество не до конца осознает всю опасность мобильной зависимости, которую можно приравнять к другим зависимостям. Сегодня необходим поиск наиболее эффективных форм формирования установок здорового образа жизни у подрастающего поколения при использовании гаджетов.

Список литературы

1. Бруев И.А. Влияние мобильных телефонов на психическое и физическое здоровье студентов (номофобия) / И.А. Бруев // Научные известия. – 2022. – №27. – С. 58–60. – EDN LTXRFW
2. Скоблина Н.А., Милушкина О.Ю., Татаринчик А.А., Федотов Д.М. Место гаджетов в образе жизни современных школьников и студентов // Здоровье населения и среда обитания. – 2017. – №7 (292). – С. 41–43. – DOI 10.35627/2219-5237/2017-292-7-41-43. – EDN ZCDVUN
3. Что такое номофобия и чем она опасна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://t-j.ru/nomophobia/> (дата обращения: 26.02.2025).

Глебова Софья Михайловна
студентка

Карандеева Арина Вячеславовна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ГРАФФИТИ КАК ВИД ВАНДАЛИЗМА У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматривается граффити как вид девиантного поведения среди подростков, приводятся причины его популярности, а также особенности, которые ассоциируют его с вандализмом. Как и любой вид девиации, проявление вандализма требует принятия мер профилактики.

Ключевые слова: вандализм, граффити, девиантное поведение, профилактика, молодежь.

Подростки, как в России, так и во мире, во все времена проявляли стремление к девиантному поведению, одним из вариантов которого на протяжении многих лет является вандализм. Он представляет собой преднамеренное разрушение, повреждение или уничтожение чужого имущества, а также нарушение общественного порядка. Он может проявляться в разных формах, таких как граффити, разрушение остановок, урн, автомобилей и других объектов общественного пользования. Причины вандализма среди подростков могут быть разнообразными.

1. Недостаток внимания и воспитания, отсутствие контроля со стороны родителей, нехватка наставлений, тепла и заботы приводят к тому, что подростки ищут способы привлечь внимание через разрушительные действия.

2. Поиск признания и самоутверждения. Подростки часто стремятся выделиться среди сверстников, иногда используя агрессивные методы, чтобы продемонстрировать свою независимость или силу.

3. Подражание. Подростки могут быть подвержены влиянию групп, в которых такие действия считаются нормой, или брать за образец то, что видят в средствах массовой информации, кино и соцсетях.

4. Эмоциональные проблемы и стресс. Подростковый возраст часто характеризуется внутренними конфликтами, депрессией, беспокойством, что может побуждать к деструктивным действиям как способу выплеснуть негативные эмоции.

Эти причины могут сочетаться, создавая сложные варианты мотивации для подростков, склонных к актам вандализма.

Граффити представляет собой нанесение надписей или рисунков на чужое имущество (стены зданий, вагоны поездов, остановки, мосты и другие объекты) без разрешения владельцев. Это является противоправным действием, так как нарушает права собственников и нередко наносит ущерб имуществу [1].

Граффити часто ассоциируется с вандализмом по ряду причин.

1. В большинстве стран нанесение граффити на чужую собственность без разрешения владельца является нарушением закона. Это считается актом вандализма, так как нередко повреждаются поверхности, что требует затрат на восстановление или очистку.

2. Граффити может быть сложно или дорого удалить, особенно если оно нанесено на фасады зданий, памятники или другие важные объекты. В некоторых случаях удаление может повредить структуру или эстетику объекта.

3. Граффити может создавать визуальный шум и ощущение запущенности в общественных местах, что воспринимается как разрушение городской среды и ухудшение качества жизни жителей.

Но, вопреки всему вышесказанному, граффити продолжает оставаться очень популярным среди подростков еще и по ряду других причин. Для многих это является неким способом самовыражения, шансом показать свою индивидуальность, художественные способности или создать нечто уникальное в общественном пространстве. Создание граффити на видных местах может стать способом привлечь внимание сверстников и других людей. Это может быть частью стремления быть «крутым» или получить уважение в социальной группе. Безусловно, для такого «легального» граффити необходимо отведение подходящих поверхностей в разрешенных властями местах, либо проведение конкурсов среди желающих, результатом которого могут стать несколько рисунков, не ухудшающих вида города.

Профилактика граффити как формы вандализма требует комплексного подхода, включая меры на уровне общества, государства и самих подростков [2].

1. Образование и просвещение, что, в первую очередь, включает в себя информирование подростков о возможных последствиях нарушения закона.

2. Предоставление альтернативных возможностей для творчества, например: уличное искусство в легальных местах, творческие мастер-классы.

3. Укрепление общественного контроля и взаимодействие с правоохранительными органами (к примеру, программы взаимодействия с местными жителями).

4. Использование специальных технологий и материалов, таких как: анти-граффити покрытия, устранение надписей и рисунков сразу после появления.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что для достижения цели снижения негативного эффекта от граффити как формы вандализма важно создать такую среду, в которой подростки смогут безопасно и конструктивно выражать себя, а также осознавать негативные последствия разрушения чужого имущества.

Список литературы

1. Кожанов А.П. Граффити: искусство или вандализм? / А.П. Кожанов, Н.П. Приказчиков // Инженерно-строительный вестник Прикаспия. – 2020.

2. Кузовенкова Ю.А. Исследование обучающих практик в обществе граффити как основа построения программ профилактики вандализма в молодежной среде / Ю.А. Кузовенкова, И.А. Симонова // Педагогическое образование в России. – 2021. – С. 58–65.

Голополосов Евгений Юрьевич
студент

Ионова Полина Николаевна
студентка

Научный руководитель
Бобровникова Наталия Сергеевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

КОНТЕКСТ ФЕНОМЕНА ОТЦОВСТВА

Аннотация: аннотации: *отцовство – неотъемлемая часть общества. Современный психологический портрет отца и его образ в массовой культуре сегодня значительно отличается. В статье проводится обзор психологического портрета отцов, используя исследования последних лет.*

Ключевые слова: *отцовство, готовность к отцовству, эмоциональное отчуждение отцовство, биологическое отцовство, юридическое отцовство, отчим, отец-одиночка, приемный отец.*

Отцовство рассматривается Э. Дюрклемом как социальный феномен в системе прав, и обязанностей мужчины как родителя. Его задача – обеспечение ребенку гарантий безопасности и удовлетворения его потребностей [2].

По мнению Р. Переса, эта роль также подразумевает личностное развитие мужчины, подготовку к исполнению обязанностей отца, осознанный выбор жены, заботу о ней и детях, создание благоприятных условий для рождения ребенка, а также активное участие в его воспитании и обучении.

Формы отцовства могут быть различными в зависимости от культурных и социальных особенностей.

1. **Биологическое отцовство:** мужчина является биологическим родителем ребенка.

2. **Юридическое отцовство:** мужчина законно признан отцом ребенка.

3. **Отчим:** мужчина, состоящий в браке или партнерских отношениях с матерью ребенка и участвующий в его воспитании.

4. **Отец-одиночка:** мужчина, самостоятельно воспитывающий ребенка без участия матери.

5. **Приемный отец:** мужчина, который взял на себя родительские обязанности через усыновление ребенка [8].

Такое многообразие форм отцовства отражает сложность и значимость этой роли в современном обществе.

Р.В. Орчарова и Н.А. Демчук считали, что психологическая готовность к отцовству представляет собой совокупность психологических, эмоциональных и социальных аспектов, которые определяют способность мужчины стать хорошим отцом и выполнять свои обязанности.

Ключевые элементы психологической готовности к отцовству.

1. *Эмоциональная зрелость*: умение мужчины управлять своим эмоциональным состоянием, справляться с жизненными трудностями и формировать крепкие эмоциональные связи с ребенком.

2. *Принятие отцовской роли*: готовность взять на себя ответственность за воспитание ребенка, обеспечивать его защиту и быть для него примером.

3. *Реалистичный взгляд на отцовство*: понимание, что воспитание детей – это сложный, но ценный процесс, полный как радостных моментов, так и испытаний [4].

Готовность к отцовству – это динамическое состояние, которое меняется на протяжении всей жизни. Мужчина может совершенствовать свои родительские навыки, укреплять уверенность в себе, но в определенных условиях, например, под влиянием внешних факторов, таких как стрессовые события, его готовность может снижаться.

Недостаток психологической готовности может привести к негативным последствиям. Это включает в себя возможное нанесение психологической травмы детям, а также вероятность ухода из семьи. Дети, выросшие без отца, часто сталкиваются с трудностями. Они подвержены повышенному риску правонарушений, склонны к зависимостям, низкой успеваемости в учебе и неспособности быть самостоятельными. У таких детей развивается чувство ненужности и отверженности, которое не может полностью компенсироваться даже заботой матери. М. Шадлун отмечает уникальность и незаменимость роли отца в развитии ребенка.

Эмоциональное отчуждение отцов – это форма отсутствия родительского участия, при которой отец физически присутствует, но эмоционально не вовлечен в жизнь ребенка. Такие отцы часто считают, что воспитание детей – это исключительно обязанность матери [6; 7].

Одним из факторов эмоционального отчуждения отцов – укоренившиеся гендерные стереотипы. Эти представления изображают отцов как второстепенных воспитателей, что подрывает их уверенность в собственных родительских способностях. Недостаток поддержки со стороны окружения усиливает чувство изоляции и негативно сказывается на психическом здоровье [4].

Особое влияние на восприятие роли отца в обществе оказали социальные изменения на постсоветском пространстве. На стыке XX и XXI веков в обществе начали появляться стереотипные шутки и насмешки над отцовством. Их появление связано с трансформацией семейных структур и социальных ролей, вызванной историческими изменениями, такими как распад СССР, экономический кризис, рост числа разводов и переосмысление роли отца в семье.

Идея равенства полов, активно продвигавшаяся в советское время, после распада государства претерпела искажения. Это привело к снижению ожиданий от отцовской роли, закреплению стереотипного образа отца, ушедшего из семьи, как чего-то повседневного и обыденного.

О.Н. Безрукова, В. Самойлова выделили несколько барьеров в попытках отцов участвовать в воспитании детей.

1. *Традиционные гендерные роли*: во многих культурах отцовство сводится к обеспечению семьи, в то время как воспитание детей воспринимается как обязанность матери. Это ограничивает желание и возможности отцов участвовать в жизни ребенка.

2. *Законодательные ограничения*: правовые системы часто ориентируются на поддержку матерей, недостаточно учитывая права и проблемы отцов.

3. *Социальная защита*: системы социальной помощи также отдают приоритет матерям, создавая сложности для отцов в получении необходимой поддержки и помощи.

4. *Экономические факторы*: мужчины с низким уровнем дохода или нестабильной работой часто сталкиваются с трудностями в обеспечении семьи базовыми потребностями. Это ограничивает их ресурсы и время, которые могут быть направлены на воспитание детей.

5. *Система здравоохранения*: здравоохранение в большей степени ориентировано на матерей и детей, что приводит к недостаточному учету роли отца. Мужчины могут не получать нужную информацию о здоровье и развитии своих детей, что снижает их вовлеченность в этот процесс.

6. *Система образования*: образовательные учреждения, включая школы и детские сады, чаще взаимодействуют с матерями, что может вызывать у отцов чувство отстраненности от жизни ребенка в учебной среде. Это снижает их участие в школьной и внеклассной деятельности.

7. *Роль отцов в СМИ и популярной культуре*: средства массовой информации и культурные произведения часто представляют отцов как второстепенных участников в воспитании детей. Это может сформировать у мужчин ощущение, что их роль в жизни ребенка менее значима, чем роль матери [1].

Заключение

Отцовство является важным и многогранным аспектом жизни общества, который играет весомую роль в воспитании детей. Оно выходит за рамки материального обеспечения и защиты семьи.

Список литературы

1. Безрукова О.Н. Отцовство и поддержка отцов: тренды современных зарубежных исследований / О.Н. Безрукова, В.А. Самойлова // Современная психология. – 2022. – №4. – С. 12–18 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ottsovstvo-i-podderzhka-ottsov-trendy-sovremennyh-zarubezhnyh-issledovaniy> (дата обращения: 25.11.2024).
2. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М.: Наука, 1995 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/229824146> (дата обращения: 25.11.2024).
3. Костина Е. Роль отца в жизни ребенка: взгляд психолога / Е. Костина // Психологический журнал В17 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/journal/130035/> (дата обращения: 25.11.2024).
4. Овчарова Р.В. Исследование психологической готовности юношей к отцовству / Р.В. Овчарова, Н.А. Демчук // Вестник психологии и педагогики. – 2023. – №2. – С. 56–62 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psiologicheskoy-gotovnosti-yunoshey-k-ottsovstvu> (дата обращения: 25.11.2024).
5. Поленова А. Ребенок без отца: влияние на психику и развитие / А. Поленова // Психологический журнал В17 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/400688/> (дата обращения: 25.11.2024).
6. Чернова Т. Отец как воспитатель: психология и практика / Т. Чернова // Психологический журнал В17 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/516626/> (дата обращения: 25.11.2024).
7. Шадлун М. Семья без отца: социальные последствия и психологические аспекты / М. Шадлун // Revista Mexicana de Sociología [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29222521005.pdf> (дата обращения: 25.11.2024).
8. Перес Р. Анализ семейных структур в обществе: отцы-одиночки / Р. Перес // Estudios Sociológicos [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.redalyc.org/pdf/705/70511244003.pdf> (дата обращения: 25.11.2024).

Грачев Никита Михайлович
бакалавр, магистрант
Научный руководитель
Васина Юлия Михайловна
канд. пед. наук, преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

***Аннотация:** в статье освещаются особенности развития тактильного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра. Рассматриваются основные качества, отражаемые в тактильных ощущениях, тактильные защиты. Разработан диагностический инструментарий для выявления уровня развития тактильного восприятия у детей данной категории.*

***Ключевые слова:** тактильное восприятие, дошкольный возраст, расстройства аутистического спектра (РАС), сенсорная интеграция.*

На сегодняшний день доказано, что многие проблемы в развитии и поведении связаны с тем, что дети с РАС воспринимают и перерабатывают сенсорную информацию качественно иначе, чем нейротипичные [2]. У большинства детей с РАС обнаруживается целый ряд отклонений в сенсорной сфере. Особенности сенсорной сферы детей с расстройствами аутистического спектра становятся источником проблем в обучении и приводят к различным видам дезадаптивного поведения. Тактильная система является одной из первых трех (вестибулярная, проприоцептивная, тактильная) сенсорных систем, которые формируются еще в утробе матери, она служит фундаментом для развития остальных сенсорных систем человека. Правильно развитая тактильная система помогает ребенку быстро адаптироваться к изменениям окружающей среды, адекватно воспринимать новые и не всегда приятные тактильные сигналы. Способствует развитию крупной и мелкой моторики, а также в связке с другими сенсорными системами помогает воспринимать мир целостно.

В отечественной психологии изучением данного вопроса занимались такие ученые как А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьев, Л.М. Веккер, Л.С. Ломов, Б.Ф. Цветкова, А. В. Яроменко, Н.Р. Бабаджанова.

В трудах Б.Г. Ананьева идейным стержнем является представление о тактильном восприятии как о самом общем и генетически раннем виде чувственного отражения предметов внешнего мира, как результате непосредственного взаимодействия человека с внешним миром, лежащем в основе и существенно влияющем на образование и развитие всех других чувственных деятельностей мозга [1]. В своих трудах автор выделяет основные качества, отражаемые в тактильных ощущениях: а) прикосновение; б) давление; в) качество поверхности воздействующего тела (фактурность); г) протяженность – площадь механического раздражителя; д) отражение плотности предмета или ощущение тяжести.

В нашем исследовании под определением понятия тактильное восприятие, мы будем понимать определение данное А.Р. Лурия, который подчеркивал, что это является процессом отражения человеком объективной действительности. В его основе лежит раздражение различных рецепторов кожи, некоторых слизистых оболочек и преобразование клетками головного мозга полученной информации в соответствующий вид чувствительности.

Вопросом развития тактильного восприятия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра занимались такие зарубежные ученые как Э. Джин Айрес и У. Кислинг. Авторы считают, что нарушения поведения и речи часто оказываются связанными с повышенной или пониженной чувствительностью кожи и обязательно – с пониженной чувствительностью системы кинестетического восприятия [3].

В следствии искаженной переработки тактильной информации у детей с РАС отмечают проявления дезадаптивного поведения, стереотипий и аутостимуляции, что препятствует обучению и социализации.

О.Б. Богдашина приводит следующие функции самостимуляции у детей с РАС [2]: а) защитная, чтобы уменьшить боль, возникающую из-за гиперчувствительности или сенсорной перегрузки; б) самостимулирующая, чтобы улучшить восприятие поступающей информации в случае пониженной чувствительности; в) компенсирующая, чтобы понять окружающую обстановку в случае «недостоверной» сенсорной информации; г) создание приятных ощущений, что помогает «уйти в себя», отдалиться от сбивающей с толку и подавляющей окружающей обстановки.

Это подчеркивает важность данной проблемы и необходимость коррекционной поддержки для детей с данным диагнозом, чтобы помочь им лучше адаптироваться к окружающему миру.

С целью выявления уровня развития тактильного восприятия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра были использованы: «Сенсорно-перцептивный профиль ребенка с расстройствами аутистического спектра» О. Б. Богдашиной и «Сенсорный профиль ребенка» Л. Н. Енковой. Опросники позволяют определить особенности тактильного восприятия по двум основным критериям: гипочувствительность и гиперчувствительность. Результаты отмечаются при проведении тактильных проб, а также с опроса родителей.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе центра развития ребенка «Вдохновение». В исследовании приняли участие 8 детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте 5–6 лет и 8 родителей для прохождения опросника. В целях сохранения конфиденциальности каждый ребенок обозначался кодом: Т1, Д2, Р3, К4, П5, Н6, Г7, Т8.

Из констатирующего этапа следует, что 50% испытуемых имеют тактильную гипочувствительность, 38% имеют тактильную гиперчувствительность, 12% имеют нормальный уровень развития тактильного восприятия. В ходе опроса родителей и проведения тактильных проб детей Т1, Р3, К4, П5 было выявлено следующие особенности тактильного восприятия: чаще всего дети не реагируют на грязные руки или лицо, стремятся прикасаться и сильно сжимать других людей, щипают или сжимают себя, залезают в узкие пространства, часто трогают успокаивающие их поверхности, не чувствуют легких прикосновений, любят вибрации, сдавливания и иные мощные сенсорные воздействия. Полученная информация от родителей детей Д2, Н6 и Г7 и тактильных проб говорит нам о том, что у детей имеется тактильная гиперчувствительность. Дети испытывают тревогу и страх при неожиданном касании, в некоторых случаях при неожиданном касании дети проявляют агрессивное поведение или уходят в самостимуляции (громко кричат, раскачиваются из стороны в сторону, читают заученные стихи). Испытуемые боятся расчёсывать волосы и мыть голову, вследствие чего неделями ходят с грязными волосами. Остро реагируют на попадание мелкой грязи, краски или капель на кожу. Предпочитают одежду из определенных видов тканей, чаще всего мягкие кофты и свитера, не любят джинсовую и шерстяную одежду. Боятся предметов определенной текстуры.

Ребенок Т8 не испытывает проблем с обработкой тактильных стимулов, адекватно реагирует на прикосновения, быстро адаптируется к новым видам ощущений. В данном случае можно говорить о нормальном развитии тактильного восприятия.

Основным направлением коррекционной работы в нашем исследовании явился метод сенсорной интеграции, включающий в себя работу с тактильной гипер и гипочувствительностью. Важно отметить, что игры и упражнения, а также средства коррекции подбираются индивидуально под каждого ребенка, учитывая особенности общего развития и степень необходимой помощи ребенку в правильной обработке тактильных сигналов.

Коррекция тактильной гиперчувствительности происходит поэтапно, плавно переходя от незначительных тактильных стимулов к более сильным. В работе нами были использованы мячи разной фактурности: колючие, мягкие, шершавые, гладкие. Они использовались для выполнения массажа ладоней, ступней, а также спины. Переходя от мягких и гладких мячей и легкого касания кожи, мы усиливали силу нажима, а также меняли мячи на более фактурные. Массаж выполняется в начале каждого занятия. Длительность применения массажа на занятиях продолжается до полной интеграции тактильных ощущений у детей.

Также в ходе занятий детям были предложены игры с водой, пеной, красками. Частой проблемой для детей с тактильной гиперчувствительностью является непереносимость различных веществ на коже, в том числе и краски. Ход работы строился таким образом: первым этапом была игра с окрашенной водой, далее ребенок переходил на более ощутимый стимул, в данном случае -окрашенная пена, на следующем этапе мы переходили на нанесение краски на кожу ребенка, затем быстро ее смывали, на заключительном этапе, спустя несколько занятий, ребенок уже адекватно реагировал на краску на своих руках.

Физическая активность является неотъемлемой частью сенсорной интеграции, а также интеграции новых тактильных стимулов. В ходе занятия ребенку было предложено пройти тактильный маршрут, для закрепления уже знакомых и привычных ощущений, и интеграции новых стимулов. Маршрут включал в себя дорожку из тактильных ковриков, колючие кочки, сенсорный туннель и балансировочную дорожку.

Коррекция тактильной гипочувствительности несет продолжительный характер и проходит через насыщение ребенка таким количеством тактильных стимулов, каким требует его нервная система для нормального функционирования. Насыщение ребенка с РАС тактильными стимулами может продолжаться на протяжении всего дошкольного и младшего школьного возраста.

В ходе занятия использовались колючие мячи для выполнения массажа конечностей, стоп, ладоней и спины. Массаж выполнялся с достаточным нажимом для получения всего спектра тактильных стимулов. Также были использованы фитбол и утяжеленные мячи для придавливания и катания по ребёнку. В ходе работы также была использована су-джок техника (колючий мяч с двумя жесткими пружинками внутри) для массажа пальцев рук.

Коррекция тактильной гипочувствительности должна протекать в связке с развитием проприоцептивной и вестибулярной систем, так как они являются первыми и основополагающими сенсорными системами. В связи с этим на занятиях были использованы упражнения в виде нейро-йоги на балансирах и балансировочной полусфере, а также прохождение маршрута, который включал в себя прохождение по балансировочной дорожке, колючим кочкам и прыжки с балансира на крутящийся диск и балансировочную полусферу.

Для общего развития тактильного восприятия как у детей без нарушений обработки тактильных сигналов, так и у детей с дефицитом или переизбытком тактильных стимулов нами проводились игры на различение различных сыпучих материалов в мешочках, таких как: фасоль, макароны, рис и песок. Также было использовано тактильное лото. Детям было предложено потрогать бочонок с определенной текстурой, а далее на ощупь найти в мешочке такой же.

Стоит отметить, что для более быстрого и качественного результата интеграции ощущений, данный набор заданий и упражнений следует проводить не только на занятиях, но и дома. Таким образом, можно сделать вывод о том, что сенсорная интеграция является действенным методом в коррекции тактильного восприятия у детей с РАС.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г., Веккер Л.М., Ломов Б.Ф., Ярмоленко А.В. Осознание в процессах познания и труда. – М., 1959. – 264 с. EDN OZSPIG
2. Богдашина О.Б. Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему / О.Б. Богдашина; пер. с англ. Т. Сафронова, А. Недомовная, М. Шахтарин // Сибирский вестник специального образования. – 2012. – №2.
3. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / У. Кислинг; под ред. Е.В. Ключковой. – М.: Теревинф, 2010. – 240 с. EDN QXZBBX

Добровольская Ева Александровна
студентка

Научный руководитель
Романова Юлия Владимировна
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье анализируются существующие подходы и методики обучения безопасному поведению. Акцентируется внимание на следующих компонентах: обучение поведенческим навыкам и оценка на месте.

Ключевые слова: навыки безопасности, оценка на месте, обучение на месте, расстройство аутистического спектра.

Дети могут сталкиваться с угрозами безопасности из окружающей среды или из поведения других людей, что может привести к травмам или смерти, если дети не овоят навыки безопасного поведения. Хотя все дети подвержены риску причинения вреда от угроз безопасности, дети с расстройством аутистического спектра подвержены большему риску. Этот повышенный риск может быть обусловлен поведенческими дефицитами, такими как трудности с коммуникацией и социальным взаимодействием, а также ограниченными интеллектуальными способностями. Хотя эти угрозы встречаются редко, они очень опасны. Поэтому важно, чтобы дети освоили навыки безопасного реагирования на эти угрозы, тогда они с большей вероятностью сохранят свою безопасность.

Ключевыми навыками безопасности для детей с расстройством аутистического спектра являются: безопасность на дороге (распознавание дорожных знаков и сигналов светофора, остановка перед дорогой и осмотр по сторонам, использование пешеходных переходов, понимание опасности движения транспорта), безопасность дома (распознавание опасных предметов, использование плиты и духовки под присмотром взрослых, знание номеров телефонов экстренных служб, поведение при пожаре), безопасность в общественных местах (осознание опасности общения с незнакомцами, знание своих ФИО и адреса, умение обратиться за помощью к взрослым в случае потери, понимание правил поведения в общественных местах) и личная безопасность (понимание границ личного пространства, умение говорить «нет» и сообщать о неприятных ситуациях) [1, с. 80].

При обучении необходимо учитывать психолого-педагогические особенности детей с расстройством аутистического спектра: Особенности восприятия и обработки информации (сенсорная чувствительность, фокус на деталях, трудности с интеграцией информацией, сложности с абстрактным мышлением); коммуникативные особенности (задержка и особенности развития речи, трудности с невербальной коммуникацией, сложности с инициированием и поддержанием разговора, ограниченные интересы); социальные особенности (трудности с социальным взаимодействием, трудности с эмпатией, предпочтение одиночной деятельности, социальная тревожность); поведенческие особенности (стереотипное поведение, ригидность, проблемы с саморегуляцией, сопротивление требованиям); когнитивные особенности (неравномерный профиль развития, сильные стороны- отличная память, внимание к деталям, аналитические особенности, креативность, трудности с исполнительными функциями) [3, с. 312].

Безопасные реакции на редко встречающиеся, но очень опасные угрозы состоят из следующих трех компонентов: идентифицировать и избегать угрозы безопасности (т. е. не прикасаться к ней и не взаимодействовать с ней), отойти от угрозы безопасности и сообщить об угрозе доверенному взрослому [2, с. 52]. Сообщение об угрозе безопасности взрослому имеет решающее значение, чтобы он мог предпринять действия по устранению угрозы безопасности. Также важны оценка на месте и обучение поведенческим навыкам, с помощью которых определяется, будет ли ребенок использовать навыки безопасности, столкнувшись с угрозой в естественной среде и с помощью которых дети обучаются навыкам реагирования на опасность.

Оценка «на месте» (методика IST) является наиболее действительной формой оценки навыков безопасности. Она измеряет реакцию ребенка на угрозу безопасности в, казалось бы, реальной, но смоделированной ситуации в отсутствие взрослого без ведома ребенка. Исследования показали, что даже когда дети могут описать навыки или продемонстрировать навыки в ролевой игре, они не всегда выполняют навыки безопасности, когда взрослый отсутствует и дети не знают об оценке. Учитывая эти результаты, важно, чтобы оценки проводились в естественных условиях, когда дети не знают об оценке и

не находятся в присутствии доверенного взрослого. Если ребенок не демонстрирует навыки безопасности во время оценки «на месте», маловероятно, что он применит эти навыки, столкнувшись с реальной угрозой безопасности. Также важным условием при оценке навыков является обеспечение безопасности ребенка в имитируемых ситуациях.

Таким образом, можно сказать, что устная оценка и оценка ролевой игры имеют ограниченную полезность. Только оценка «на месте» является допустимой оценкой обобщенного использования навыков.

Обучение поведенческим навыкам (BST) – это научно-обоснованная методика обучения новым навыкам. Это процедура, состоящая из инструкций, моделирования, репетиции поведения и обратной связи, которая используется для обучения новому поведению или навыкам. Обучение состоит из четырех шагов: (1) инструкции, (2) моделирование, (3) репетиция (4) обратная связь. Суть методики заключается в том, что во время инструкций и моделирования педагог описывает угрозу безопасности, навыки безопасности и демонстрирует навыки безопасного реагирования в присутствии имитируемых угроз. Педагог описывает то поведение, которое ожидается от ребенка во время ситуации угрозы безопасности. Необходимо провести не лекцию, а дать краткую, четкую инструкцию. Дайте определение желаемому поведению в конкретных и простых терминах (не более трех). После этого ребенок должен отрепетировать навык в присутствии педагога. Необходимо проделать все то, что было сказано на стадии инструкции. Во время репетиции важно давать обратную связь, т. е. хвалить за правильно выполненные шаги и корректировать неправильно выполненные шаги. Обеспечение обратной связи помогает выучить и закрепить новые навыки. Педагог повторяет репетицию до тех пор, пока ребенок не выполнит навыки безопасности правильно и самостоятельно несколько раз.

Необходимо использовать несколько методов, сопровождая обучение визуальной поддержкой: визуальным расписанием, чтобы показать последовательность действий в конкретной ситуации (например, как переходить дорогу); социальными историями, которые описывают конкретные ситуации безопасности, объяснять, что происходит и показывать, как правильно реагировать; пиктограммами и карточками для обозначения опасных предметов (например, плита и розетка) или действий (например, «не трогать», «позвать на помощь»).

Также важной частью обучения является сотрудничество с родителями и специалистами. Необходимо активно вовлекать родителей в процесс обучения, предоставлять информацию и рекомендации по обучению навыкам безопасности дома, консультироваться с психологами, логопедами, поведенческими аналитиками и другими специалистами, получать рекомендации по индивидуализации обучения и выбору эффективных методов, обсуждать цели и методы обучения с учителями и воспитателями, обеспечить согласованность в подходах к обучению дома и в учебном заведении [5, с. 15].

В заключение, формирование навыков безопасного поведения у детей с расстройством аутистического спектра – это сложная, но абсолютно необходимая задача. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его сенсорные потребности и коммуникативные навыки. Важно помнить, что процесс формирования навыков безопасного поведения – это долгосрочная перспектива, требующая терпения, последовательности и положительного подкрепления. Успехи, даже самые маленькие, должны отмечаться и поощряться. Совместные усилия родителей, педагогов, психологов и других специалистов, работающих с детьми с расстройством аутистического спектра, способны значительно повысить их безопасность и способствовать их полноценной интеграции в общество. Дальнейшие исследования в этой области, разработка и апробация новых методик, а также повышение осведомленности общества о потребностях детей с расстройством аутистического спектра, являются ключевыми факторами для создания более безопасного и инклюзивного мира для них.

Список литературы

1. Алехина С.В. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / С.В. Алехина; под ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.
2. Брюс Л.Б. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам / Л.Б. Брюс, Дж.Б. Алан. – М.: Теревинф, 2000.
3. Гилберг К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. – СПб.: ИСПиП, 1998.
4. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом / Т. Делани. – Екатеринбург: Рама-Паблишер, 2014.
5. Моржина Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома / Е.В. Моржина. – М.: Теревинф, 2006.

Ерёмина Валерия Евгеньевна
студентка

Демьянова Валерия Михайловна
студентка

Багрянцева Анастасия Дмитриевна
студентка

Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Обозначены ключевые проблемы, возникающие в процессе социализации детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Приведены ключевые цели и задачи процесса социальной реабилитации.

Ключевые слова: дети-инвалиды, дети с ОВЗ, социализация, адаптация, реабилитация.

Для детей с инвалидностью и ОВЗ процесс встраивания в социальную среду, а также адаптация в обществе представляет собой значительную сложность по сравнению с их сверстниками. Из-за физических ограничений или других нарушений они зачастую испытывают трудности в налаживании контактов и формировании дружеских связей, что мешает их полноценной интеграции в общество. Такие барьеры не только затрудняют участие в социальном взаимодействии, но и ограничивают способность к адекватной реакции на различные жизненные ситуации. Препятствия в постановке и достижении жизненных целей в соответствии с общепринятыми стандартами дополнительно усугубляют данную ситуацию. Это негативно сказывается на умственном и личностном развитии детей, усложняя их интеграцию в общество и процесс социализации [2].

Дети с инвалидностью сталкиваются с разнообразными проблемами в своем психофизическом развитии, простирающимися от легких до тяжелых нарушений, из-за чего важно, чтобы их образовательный процесс и обстановка обучения были индивидуализированы для соответствия уникальным потребностям каждого ребенка.

Дети с ОВЗ зачастую живут в изолированных условиях, где складывается уникальная система ценностей и правил, не совпадающая с общепринятой. Из-за этой изоляции их шансы на обучение социальному взаимодействию и развитию коммуникативных навыков существенно уменьшаются. В результате, таким детям сложно усвоить социальные роли, поскольку часто отсутствуют примеры адекватных моделей для их освоения, объяснения принципов работы этих ролей, их важности и способов применения в жизни.

Центральная роль в процессе социального развития детей отводится активному взаимодействию с окружающим миром через деятельность, причем наибольшее влияние оказывает та форма активности, которая становится доминирующей в определенный период развития, позволяя ребенку наиболее полно реализовать свой потенциал и максимально эффективно ассимилировать социальные навыки. Этот процесс способствует углубленному осмыслению ребенком общественной действительности, инициирует формирование новых интересов и потребностей, поддерживает эмоциональное вовлечение, стимулирует развитие волевых качеств и служит ключевой составляющей приобретения навыков межличностного взаимодействия и норм социального поведения. Игра, учение и труд выступают как фундаментальные сферы деятельности ребенка и подростка, где происходит их активное развитие и самореализация [1].

Эффективность развития каждой из этих деятельностей обусловлена характеристиками ее структурирования, условиями ее проведения, глубиной осмысления взрослыми ее целей и задач, а также учетом уникальных способностей ребенка, необходимых для успешного выполнения заданий, а также методами и техниками реализации этой деятельности. Включение детей с ОВЗ в совместные мероприятия со здоровыми детьми способствует достижению ключевой цели социальной реабилитации – устранению отставания в развитии когнитивных функций и коррекции поведенческих проблем, вызванных вторичными отклонениями.

Вторая сфера – коммуникация. Через взаимодействие с окружающими ребенок ассимилирует знания о жизненном опыте, которые он должен интегрировать, превращая в личные убеждения, идеи, ценностные ориентиры и принципы поведения и т. д. [2].

Третий аспект социализации затрагивает формирование сознания собственной индивидуальности. Этот процесс социализации можно определить как процесс формирования самоидентификации внутри личности. Самоидентификация представляет собой осознание собственного «Я», своё отношение к себе. Развитие самоидентификации продолжается на протяжении всей жизни и осуществляется под влиянием обширного спектра разнообразных факторов.

Наивысшая стадия развития человека, самосознание, служит основой для развития критического мышления и формирования независимых суждений и поступков у индивидов. Его ключевые функции включают в себя самопознание, усилия по совершенствованию себя и поиски жизненных целей. Интеграция детей с инвалидностью достигается через проведение мер социально-педагогической поддержки и адаптации, а также подготовку их самих, их семей и образовательного персонала к успешной социализации таких детей [1].

Учителям следует эффективно достигать ключевых целей и решать задачи процесса социальной реабилитации:

- учитывать психологическое состояние ребенка до вмешательства и ожидаемые позитивные сдвиги в его психике на конкретном этапе социальной адаптации;
- систематически формировать у ребенка самосознание как полноправного члена общества, обладающего правами и несущего обязанности;
- вовлекать ребенка в социально-реабилитационную деятельность как полноправного участника, обладающего индивидуальной логикой в поведении;
- развивать у детей систему нужд и качеств, критических для адаптации в мире сложных социальных взаимодействий;
- исходя из психологических аспектов, связанных с возрастом детей, которые отражают процесс формирования и развития их личности в целом, необходимо обращаться с ребенком как с активным участником процесса самопознания и саморазвития;
- развигивать инновационные подходы, нацеленные на культивирование устойчивой индивидуальности, способной противостоять психологическим травмам;
- улучшать комплексный подход воздействий на ребенка, обеспечивающих, во взаимодополнении, наибольшее воздействие на его развитие в качестве личности.

Таким образом, успешная интеграция детей с ОВЗ и инвалидностью зависит от социально-педагогической поддержки и адаптации, а также от совместной целенаправленной работы всех субъектов образовательного процесса.

Список литературы

1. Политова Ю.М. Нравственные основы социальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Ю.М. Политова, Н.И. Прилуцкий // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2021. – Т. 2. №10. – С. 40–47.
2. Самоукова С.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждении дополнительного образования / С.А. Самоукова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – Т. 46. – С. 338–342.

Жарова Алина Александровна
студентка

Научный руководитель
Куликова Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УПРАВЛЕНИИ АГРЕССИВНОСТЬЮ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ проблемы роли эмоционального интеллекта. Даны определения «эмоциональный интеллект» «агрессивное поведение». Описаны факторы, влияющие на агрессивное поведение в подростковом возрасте. Выделены компоненты эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: подростки, агрессия, эмоциональный интеллект, факторы агрессивного поведения, профилактика агрессивного поведения в общении.

В подростковом возрасте эмоциональный интеллект играет важную роль в становлении человека полноценной личностью, помогает наладить межличностные отношения, повысить успехи в учебе и развить лидерские качества, научиться понимать лучше свои эмоции и чувства других людей.

Большой вклад на развитие психологии, а особенно в области изучения мотивации и личностного роста оказал А. Маслоу [5]. Так его концепция самоактуализации стала важной частью

гуманистической психологии и сыграла ключевую роль в формировании представлений об эмоциональном интеллекте. «Когда человек достиг гармонии со своими эмоциями и научился понимать эмоции других, только тогда он может реализовать свой потенциал». Этот этап совпадает с верхней ступенью в пирамиде Маслоу – самоактуализацией (самореализацией) [5].

Выделяют четыре ключевых компонента эмоционального интеллекта, разработанная Питером Сэловей. Эта модель представляет собой определенный уровень развития эмоциональных способностей [6].

1. Восприятие, определение эмоций, их проявление. Умение распознавать и различать собственные эмоции и эмоции других людей.

2. Обогащение мыслей эмоциями – умение учитывать эмоциональную информацию в процессах мышления.

3. Понимание эмоций – понимание как своих эмоций, так и других людей.

4. Управление эмоциями – способность контролировать эмоции для развития своей личности и отношений с другими.

Исходя из этой модели, мы можем понять, что эмоции помогают нам общаться, реализовываться, а развитый эмоциональный интеллект облегчает нам эту задачу в отношениях с окружающими людьми [3].

Развитие этих навыков способствует снижению конфликтов и агрессивного поведения, что важно для формирования здоровых межличностных отношений.

Е.В. Змановская называет агрессивной любую тенденцию (стремление), проявляющуюся в реальном поведении или даже в фантазировании, с целью подчинения себе других, либо доминировать над ними [4].

Все чаще в нашем обществе агрессия подростков не редкое явление, на причину такого поведения могут влиять разные факторы, например.

1. Биологические причины: гормональные изменения, наследственная предрасположенность к агрессивному поведению, различные заболевания нервной системы.

2. Психологические причины: травля в школе, чрезмерная критика родителей, систематические унижения в школе от учителей, низкая самооценка.

3. Средства массовой информации: увлечение различными запрещенными группировками, интернет-сообщества, использование опасного Интернета.

4. Низкий уровень эмоционального интеллекта: подростку сложно понимать свои чувства, (боится злиться или плакать), тяжело управлять своими эмоциями, что влечет за собой агрессивное поведение в ответ.

Исходя из факторов, влияющих на агрессивное поведение подростков, можно предположить о влиянии низкого эмоционального интеллекта на способность понять и адекватно отреагировать на переживания окружающих, так же это помогает рациональному мышлению, высокий уровень эмпатии позволяет лучше понимать эмоции окружающих и предугадать их реакции на межличностное общение и агрессивное поведение. Подавление эмоций приводит к их вытеснению из сознания, а невозможность психологической переработки эмоций может привести к различным негативным последствиям, таким как психосоматические расстройства, девиантное и делинквентное поведение, особенно у людей с низким уровнем самоконтроля [2].

Развитие эмоционального интеллекта играет важную роль в предотвращении девиантного поведения подростков, снижает агрессивное поведение и минимизирует их склонность к агрессии. Высокий уровень эмоционального интеллекта поможет подросткам глубже осознать и управлять своими эмоциями, наладить взаимоотношения с другими людьми и избегать вовлечения в неблагоприятные группы [1].

Список литературы

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации / И.Н. Андреева // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009. – EDN YWCPGD
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, контроль / Л. Берковиц. – СПб., 2001.
3. Давыдова Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Давыдова. – М., 2011. – EDN QFDSLБ
4. Змановская Е.В. Девиантология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М., 2003.
5. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу; перевод с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999.
6. Salovey P., Mayer D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – Vol. 9. – P. 185–211.

Зайцева Елизавета Денисовна
студентка

Научный руководитель
Карандеева Арина Вячеславовна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРЕДПОСЫЛКИ К ПОЯВЛЕНИЮ ВЫСОКОГО УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация: в статье рассматриваются предпосылки к появлению высокого уровня тревожности у несовершеннолетних. Внимание уделяется влиянию социальных сетей, школьно-образовательных и семейных факторов.

Ключевые слова: тревожность, подростки, школьная тревожность, личностная тревожность, стресс.

В современном мире проблема тревожности у несовершеннолетних становится всё более актуальной. Стремительное развитие цифровых технологий, рост влияния социальных сетей и увеличение учебной нагрузки приводят к повышенному уровню стресса у детей и подростков. В последние годы отмечается тенденция к росту случаев тревожных расстройств среди молодежи, что требует более детального изучения факторов, способствующих их возникновению.

Тревожность – это состояние повышенного беспокойства и напряжения, возникающее в ответ на внутренние или внешние стрессовые факторы. В отличие от страха, который связан с конкретной угрозой, тревожность зачастую носит неопределённый характер. В психологии выделяют несколько видов тревожности: ситуативная, личностная и социальная. Ситуативная тревожность возникает в конкретных стрессовых ситуациях, например перед экзаменами. Личностная тревожность связана с особенностями характера человека, а социальная тревожность возникает в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми.

Семейные факторы играют важную роль в формировании тревожности у ребёнка. Гиперопека, завышенные ожидания родителей, финансовая нестабильность в семье, конфликты и разводы могут способствовать развитию тревожных состояний. Дети, воспитывающиеся в атмосфере постоянного давления и критики, часто испытывают повышенный уровень тревожности. Также важным фактором является стиль воспитания: авторитарный стиль с высокими требованиями и недостатком эмоциональной поддержки может привести к формированию тревожных черт личности. А.М. Прихожан считает, что «мнение взрослых, их требования оказывают решающее влияние на снижение самооценки тревожных детей, в то время как для эмоционально благополучных – отношение взрослых оказывается основанием, прежде всего, для очень высокой самооценки» [2].

Современная образовательная система предъявляет высокие требования к детям. Учебные нагрузки, испытания в виде экзаменов, сложные отношения с одноклассниками, буллинг – всё это создаёт неблагоприятную среду, повышающую уровень тревожности. Многие дети сталкиваются с давлением со стороны учителей и родителей, что может приводить к развитию страха неудачи и снижению самооценки. Кроме того, наличие конкуренции среди учеников, сравнение их достижений и постоянная борьба за высокие оценки могут вызывать стресс и тревожные состояния [1].

Социальные сети оказывают значительное влияние на психическое состояние подростков. Постоянное сравнение себя с идеализированными образами, страх упустить что-то важное, кибербуллинг и информационная перегрузка ведут к усилению тревожных состояний. Дети и подростки испытывают давление из-за необходимости соответствовать определённым стандартам, что негативно сказывается на их самооценке и психологическом благополучии. Постоянное наблюдение за идеализированными образами других пользователей, а также за количеством лайков и комментариев может вызвать у подростков чувство неполноценности [3]. Кроме того, чрезмерное использование гаджетов и цифровых платформ может приводить к нарушению режима сна, что также способствует повышению уровня тревожности.

Современные исследования подтверждают, что подростки, проводящие более трёх часов в день в социальных сетях, чаще испытывают симптомы тревожных расстройств. Виртуальная среда создаёт иллюзию постоянного социального сравнения, формируя у подростков неуверенность в себе. Кроме того, проблема кибербуллинга становится всё более актуальной – оскорбления и травля в интернете могут оказывать негативное влияние на психику несовершеннолетних, вызывая чувство страха, изоляции и социальной незащищённости.

Современные реалии формируют новые предпосылки для возникновения тревожности у несовершеннолетних. Влияние социальных сетей, информационная перегрузка и стрессовые школьные факторы способствуют росту тревожных состояний. Для снижения уровня тревожности необходимо обеспечивать поддержку в семье, создавать благоприятную образовательную среду и формировать у детей навыки цифровой грамотности. Важно обучать подростков правильному использованию социальных сетей, развивать критическое мышление и формировать здоровую самооценку.

Список литературы

1. Емельянова Е.А. Проявление тревожности у школьников при переходе в основную школу / Е.А. Емельянова, И.А. Голованова, К.В. Лобакова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – №4. – EDN AVVAUI
2. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009.
3. Фролова Т.А. Психологическое влияние социальных сетей на подростков / Т.А. Фролова // Наука, техника и образование. – 2024. – №3. – EDN EYVOIX

Зарочинцева Николь Николаевна
студентка

Научный руководитель
Карандеева Арина Вячеславовна
аспирант, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СЕМЕЙНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ПРИЧИНА, СПОСОБСТВУЮЩАЯ СКЛОННОСТИ К БРОДЯЖНИЧЕСТВУ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматривается подростковое бродяжничество как проявление отклоняющегося поведения, связанного с дезадаптацией личности, и подчеркивает важность семейных факторов в его возникновении. По мнению автора, необходимо своевременно выявлять семейные проблемы и оказывать детям необходимую помощь для предотвращения развития склонности к бродяжничеству.

Ключевые слова: бродяжничество, девиантное поведение, подростки, семейное неблагополучие, уличная среда.

Проблема подросткового бродяжничества остается актуальной в современном обществе, поскольку это не просто поведенческая особенность, а серьезный психологический симптом, требующий пристального внимания. В нынешних условиях наблюдается тревожная тенденция к росту числа подростков, склонных к бродяжничеству. Беспокойство вызывает ситуация, когда подростки, склонные к бродяжничеству, вовлекаются в преступную среду и начинают совершать правонарушения, что значительно затрудняет их последующую реабилитацию и возвращение к нормальной жизни.

Современные исследователи единодушно рассматривают бродяжничество как проявление отклоняющегося поведения подростков, которое возникает вследствие их неспособности адаптироваться к социальной среде и психологическим нагрузкам. В научном сообществе сформировалось четкое понимание того, что данное явление является результатом сложного процесса дезадаптации личности в обществе [1].

При этом нельзя игнорировать и семейное влияние, которое играет ключевую роль в формировании склонности подростков к бродяжничеству. Именно в семье происходит первичная социализация ребенка, и неблагополучная обстановка может стать решающим фактором в развитии девиантного поведения. Исследования показали, что многие дети, испытывающие недостаток родительской заботы, бегут из семьи в поисках своих идеалов – о жизни в солнечных краях, где много добрых людей и всего в достатке.

Решение покинуть дом часто возникает спонтанно, под влиянием внезапного непреодолимого порыва. Подростки описывают это как моментальное решение, принимаемое без долгих размышлений [2].

В большинстве случаев несовершеннолетние совершают самовольный уход из дома единоразово, что обусловлено рядом причин, включая сложные семейные ситуации. К таким причинам относятся: напряженные отношения между родителями и детьми, чрезмерный контроль и давление со стороны взрослых, ситуация развода родителей, а также ситуации, когда ребенка перегружают домашними обязанностями или пренебрегают его нуждами [3]. Важно отметить, что даже единичный случай ухода из дома является серьезным сигналом о наличии проблем в жизни подростка. Такой поступок

часто становится защитной реакцией на неблагоприятные обстоятельства или способом выражения протеста против существующей ситуации.

Оказавшись вне домашней среды, молодые люди попадают в кардинально отличающуюся атмосферу. Уличная среда функционирует по своим особым правилам, имеет сложившиеся нормы и обычаи, в которых доминируют асоциальные черты и агрессивное поведение.

Люди, привыкшие к такому образу жизни, зачастую теряют важнейшие человеческие черты – способность к эмпатии и состраданию, проявляют безнравственное поведение и отстают в личностном развитии.

Подростки, проводившие значительное время в подобном окружении, незаметно для себя начинают следовать «уличному кодексу», вырабатывают свое видение жизненных приоритетов и своеобразное представление о моральных ценностях [4]. В результате такой социализации подростки зачастую становятся маргиналами, полностью отвергающими общепринятые нормы и ценности. Их поведение характеризуется демонстративным пренебрежением к законам и социальным правилам, а любые попытки вернуть их к нормальной жизни встречают активное сопротивление.

Таким образом, семейное неблагополучие является одной из главных причин, способствующих формированию склонности к бродяжничеству среди подростков. Важно своевременно выявлять признаки семейного неблагополучия и оказывать детям необходимую психологическую и социально-педагогическую помощь, чтобы предотвратить их склонность к бродяжничеству.

Список литературы

1. Костюнина Н.Ю. Социально-педагогическая профилактика бродяжничества и беспризорности / Н.Ю. Костюнина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – №34. – EDN RVLROT
2. Мустафина Р.И. Факторы, влияющие на развитие бродяжничества среди подростков / Р.И. Мустафина // Форум молодых ученых. – 2017. – №1. – EDN XXNWAN
3. Приведа Е.В. Самовольный уход и бродяжничество, совершаемые несовершеннолетними / Е.В. Приведа // Вестник магистратуры. – 2023. – №4–3 (139).
4. Протопопова Л.Ф. Психолого-педагогическая профилактика младших подростков, склонных к бродяжничеству / Л.Ф. Протопопова, А.В. Матвеева // Педагогика как призвание: сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса (Петрозаводск, 7 июня 2021 года). – Петрозаводск: Новая наука, 2021.

Зверева Анастасия Владимировна
студентка

Иванова Софья Сергеевна
студентка

Коновалова Диана Юрьевна
студентка

Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ ТАКТИЛЬНОЙ И ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация: в статье рассматривается роль тактильной и визуальной коммуникации в социальной адаптации людей с нарушениями слуха, ее влияние на качество жизни и возможности более успешной интеграции в общество. Приведены примеры социально-психологических барьеров общения у людей с нарушениями слуха. Представлены результаты опроса о важности коммуникации о проблемах социализации людей с нарушением слуха в современном мире.

Ключевые слова: визуальная коммуникация, тактильная коммуникация, люди с нарушением слуха, социально-психологические барьеры общения, социальная адаптация.

Визуальная коммуникация включает использование жестового языка, мимики и других визуальных сигналов для передачи информации. Жестовый язык является полноценным языком с собственной грамматикой и синтаксисом. Он позволяет людям с нарушениями слуха не только общаться, но и выражать свои мысли и эмоции.

Жестовый язык стал основным средством общения для многих людей с нарушениями слуха. Многочисленные исследования показывают, что раннее обучение жестовому языку способствует более успешной социальной адаптации людей с нарушением слуха. Дети, обученные жестовому языку с раннего возраста, развивают более высокие когнитивные и социальные навыки по сравнению с теми,

кто не имеет доступа к этому ресурсу. Это подчеркивает важность инклюзивного образования, в котором учитываются потребности детей с нарушениями слуха.

Помимо использования жестового языка, для улучшения понимания и навигации в общественных местах для людей с нарушением слуха, применяют визуальные сигналы, такие как картинки и символы. Например, использование пиктограмм в школах и общественных учреждениях помогает людям с нарушениями слуха лучше ориентироваться в пространстве. Пиктограммы могут использоваться для обозначения направлений, предупреждений и других важных сообщений.

Тактильная коммуникация, наряду с визуальной, играет важную роль для людей с глубокими нарушениями слуха. Она включает использование физических контактов и тактильных сигналов для передачи информации. Одним из примеров такой коммуникации является тактильный жестовый язык, который позволяет людям с двойными нарушениями (слуха и зрения) общаться друг с другом.

Тактильная коммуникация может включать прикосновения, которые передают эмоциональное состояние или информацию о происходящем. Например, легкое прикосновение к руке или плечу может сигнализировать о необходимости обратить внимание на что-то важное. Это создает возможность для более глубокого взаимодействия и взаимопонимания между людьми.

В повседневной жизни тактильная коммуникация может также использоваться в различных ситуациях. Например, в образовательных учреждениях для детей с двойными нарушениями могут быть разработаны специальные программы обучения, которые включают тактильные элементы. Это может быть полезно не только для обучения, но и для создания и поддержания дружеской атмосферы в классе.

Развитием тактильной коммуникации среди людей с нарушениями слуха, занимаются и специализированные организации, которые обучают навыкам тактильного общения посредством специально организованных занятий, семинаров и тренингов.

Программы поддержки и обучения, направленные на развитие навыков визуальной и тактильной коммуникации, играют важную роль в социальной адаптации людей с нарушениями слуха. Такие программы могут включать обучение жестовому языку слышащих людей.

Существуют множество примеров успешной интеграции людей с нарушениями слуха в общество благодаря использованию тактильной и визуальной коммуникации. В некоторых странах внедрены программы, которые обучают специалистов (врачей, учителей, социальных работников) основам жестового языка, что значительно улучшает качество обслуживания и взаимодействия.

В настоящее время, различные организации и сообщества активно работают над созданием инклюзивной среды для людей с нарушениями слуха. Это включает адаптацию образовательных программ, создание доступных культурных мероприятий и поддержку инициатив, направленных на повышение осведомленности о проблемах людей с нарушениями слуха.

Но несмотря на достижения в области тактильной и визуальной коммуникации, существуют социально-психологические барьеры общения, препятствующие успешной социальной адаптации людей с нарушениями слуха. Одним из основных барьеров является недостаток осведомленности у слышащего населения о потребностях людей с нарушениями слуха. Многие слышащие люди не знают жестового языка или основ тактильной коммуникации, что затрудняет их взаимодействие.

Кроме того, недостаточная доступность информации на жестовом языке или в визуальном формате также является серьезной проблемой. Многие учреждения не имеют необходимых ресурсов для обеспечения доступности информации для людей с нарушениями слуха.

Для преодоления этих барьеров необходимо повышать уровень осведомленности как среди населения в целом, так и среди специалистов различных сфер о проблемах людей с нарушениями слуха. Образовательные программы должны включать основы жестового языка и тактильной коммуникации, чтобы создать более инклюзивное общество.

Нами был проведен опрос, среди слышащей части населения, в котором приняли участие 15 респондентов. У двух из них есть знакомые с нарушениями слуха. Один из них использует слуховой аппарат, что показывает важность современных технологий, другой же использует язык жестов для общения, что указывает на важную роль визуальной коммуникации.

На вопрос «Как вы считаете, насколько важна коммуникация с людьми с нарушением слуха?» 71% опрошенных по десяти балльной шкале поставили максимальный балл. На вопрос «Как вы думаете, чего не хватает на данный момент в мире для более успешной социализации людей с нарушением слуха?» были получены следующие ответы: более понимающего и толерантного общества; высокого финансового уровня жизни населения; доступности информации. Данные ответы проецируют факт того, что в современном обществе все еще есть нерешенные вопросы, связанные с более успешной интеграцией людей с нарушениями слуха.

Таким образом, роль тактильной и визуальной коммуникации в социальной адаптации людей с нарушениями слуха невозможно переоценить. Образование, поддержка и осведомленность являются ключевыми факторами для улучшения качества жизни людей с нарушениями слуха.

Список литературы

1. Люди с нарушением слуха: особенности коммуникации // ГБУ РК «Карельский ресурсный центр развития социальных технологий». – 2021. – С. 28 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3LTiSA> (дата обращения: 31.03.2025).

Зими́на Анастасия Андреевна
студентка

Научный руководитель
Куликова Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ГРУППОВАЯ ДИНАМИКА И ОБЩЕНИЕ: КАК ПОДРОСТКИ МОГУТ РАБОТАТЬ В КОМАНДЕ И КОНСТРУКТИВНО РАЗРЕШАТЬ КОНФЛИКТЫ

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ проблемы групповой динамики и общения. Даны определения «общение», «групповая динамика», «конфликт». Раскрыты фазы развития группы. Описаны трудности в общении со сверстниками, встречающиеся в подростковом возрасте. Выделены меры конструктивного разрешения конфликта посредством работы в команде.

Ключевые слова: общение, подростки, групповая динамика, конфликт, конструктивное разрешение конфликтов.

Подростковый возраст характеризуется активным формированием идентичности и поиском социальной принадлежности. В этом контексте групповая динамика и умение общаться становятся важнейшими компонентами, которые помогают подросткам не только адаптироваться в обществе, но и развивать индивидуально-личностные качества. В условиях современного общества способность работать в команде и конструктивно разрешать конфликты являются необходимыми навыками успешного взаимодействия и адаптации в группе.

По мнению М.А. Кузнецовой, под эффективной коммуникацией или общением следует понимать не просто обмен информацией, а еще и понимание эмоций и намерений участников общения, т.е. наличие определенных навыков [3]. Обмен информацией выступает как базовый уровень общения, когда собеседники делятся мнениями, взглядами и убеждениями. Однако для полноценного эффективного взаимодействия этого недостаточно. Необходимо уметь распознавать эмоции и намерения, что включает в себя понимание мимики, жестов, чувств, целей, мотиваций собеседника. Незрелость определенных коммуникативных навыков может приводить к трудностям в общении, а в более сложных ситуациях – к конфликтам.

Особенно значимым общение становится в подростковом возрасте, когда поведение ребенка определяется стремлением найти свое место среди сверстников. Трудности в общении со сверстниками имеют ряд негативных последствий, которые могут выражаться в ухудшении академической успеваемости, низкой самооценке, а также незрелости психических процессов. Г.Р. Аскерова также отмечает, что «отсутствие у подростков возможности определиться в группе сверстников в большинстве случаев приводит к правонарушениям и конфликтам» [1].

А.Г. Самохвалова, изучая феномен затрудненного общения у подростков, разработала классификацию коммуникативных трудностей, в которую включила следующие уровни [6].

1. Базовый: невозможность проявления эмпатии, вступления в коммуникацию; эгоцентризм; неадекватная самооценка; отсутствие положительной установки на собеседника или эмоционально-личностная зависимость от него.
2. Содержательный: недостаток знаний в области общения; трудности самоконтроля, планирования и прогнозирования.
3. Инструментальный: недостаток навыков общения; неумение эффективно использовать свои знания.
4. Рефлексивный: невозможность самоанализа, самонаблюдения, самовыражения.

Понимание коммуникативных трудностей подростков дает возможность более глубоко изучить проблему групповой динамики в этом возрасте. Взаимодействие со сверстниками предполагает формирование уникальных групп, где каждый участник принимает на себя ту или иную роль. Подростки учатся взаимодействовать, устанавливать границы и формировать свои убеждения в ходе общения со сверстниками.

Групповая динамика в контексте социальной педагогики представляет собой «процесс взаимодействия между членами группы, который влияет на поведение, эмоции и восприятие каждого участника» [5]. В подростковой среде группы часто формируются на основе общих интересов или целей.

Такие авторы, как К. Хек и И. Ялом, выделяют три фазы развития группы.

1. Фаза ориентации и зависимости. В этот период группа испытывает смущение и замешательство. Участники отказываются от самовыражения.

2. Фаза конфликта и протеста. Характеризуется возникновением конфликтов.

3. Фаза сплоченности и сотрудничества. Проявляется сплоченность, открытость; повышается ответственность и активность участников, что способствует целенаправленной групповой деятельности [4].

Нарушение взаимоотношений в группе сверстников может приводить к возникновению конфликтов. По мнению Л.В. Зубовой, конфликт – это трудно преодолимое и разрешимое противоречие, связанное с противоборством и острыми эмоциональными переживаниями [2]. Конфликты неизбежны в любой группе, особенно среди подростков. Они могут приводить к негативным переживаниям и появлению чувства одиночества, что в дальнейшем станет предпосылкой возникновения социальной изоляции ребенка.

В литературе выделяют пять основных стилей разрешения конфликтов: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление. Наиболее важным является обучение подростков навыкам конструктивного взаимодействия и выхода из конфликтных ситуаций.

Наиболее эффективными методами разрешения конфликтов могут стать: активное слушание (внимание к собеседнику), проявление эмпатии (способность поставить себя на место другого человека), открытые вопросы (задавание вопросов, требующих развернутых ответов), компромисс (каждая сторона делает уступки для достижения согласия), переговоры (обмен мнениями и предложениями для достижения согласия), медиация (привлечение третьей стороны, которая поможет участникам найти решение).

Конструктивное разрешение конфликта – это процесс, направленный на нахождение взаимоприемлемых решений в ситуациях, когда интересы участников противоречат друг другу. Этот подход помогает не только решить проблему, но и укрепить отношения между участниками. Также умение находить компромиссы и открыто обсуждать возникающие противоречия способствуют развитию эмоционального интеллекта.

Таким образом, понимание процесса группового взаимодействия в подростковом возрасте, а также изучение проблемы общения со сверстниками являются важными аспектами работы с подростками. Родители, социальные педагоги и педагоги-психологи должны активно поддерживать детей в освоении коммуникативных навыков, а также в конструктивном разрешении конфликтов.

Список литературы

1. Аскерова Г.Р. Особенности межличностных конфликтов в общении подростков / Г.Р. Аскерова // Студент года 2020: сборник статей Межд. учебно-исслед. конкурса. Ч. 3. – Петрозаводск: Новая Наука, 2020. – С. 119–124.
2. Зубова Л.В. Психология конфликта: учеб. пособие / Л.В. Зубова, А.А. Кириенко. – Оренбург: ОГУ, 2021. – 183 с. – EDN OVAHUI
3. Кузнецова М.А. Психология общения: учеб. пособие / М.А. Кузнецова. – М.: РГУП, 2019. – 167 с.
4. Нашенкина М.С. Психология групп / М.С. Нашенкина // Моя профессиональная карьера. – 2020. – №17 (1). – С. 199–202. – EDN UBBKAZ
5. Новик С.Н. Работа в команде как средство развития личности подростка / С.Н. Новик // Мозырщина: люди, события, время: материалы Межд. науч.-практ. конференции. – Мозырь, 2022. – С. 151–154. EDN KJBHPK
6. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности подростка: субкультурный аспект / А.Г. Самохвалова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – №4. – С. 157–160. – EDN PWZUYD

Исаев Матвей Сергеевич
студент

Коробко Анна Александровна
студентка

Ерченкова Анна Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ И МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: согласно последним статистическим данным около одного миллиона детей в нашей стране имеют сенсорные или ментальные нарушения в развитии. Образовательные учреждения играют ключевую роль в интеграции таких детей в общество, обеспечивая не только получение знаний, но и формирование социальных навыков и развитие личности. В статье рассматриваются основные аспекты, связанные со значением образовательных учреждений в социальной адаптации и организации образовательного процесса детей с сенсорными и ментальными нарушениями.

Ключевые слова: социальная адаптация, сенсорные нарушения, ментальные нарушения, образовательные учреждения, инклюзивное образование.

Образовательные учреждения играют важную роль в социальной адаптации и обучении детей с сенсорными и ментальными нарушениями, так как они позволяют создавать специальные условия, способствующие развитию личности обучающихся и решению их жизненных задач. К сенсорным

нарушения относятся проблемы со слухом, зрением и слепоглухота. Ментальные нарушения охватывают широкий спектр состояний таких как: расстройства аутистического спектра, шизофрения, шизотипические и бредовые расстройства, умственная отсталость, расстройства поведения и др. Сенсорные и ментальные нарушения могут проявляться у детей в разной степени, что не позволяет строго определить, какие дети могут обучаться в инклюзивном классе, а каким требуется обучение в специализированных школах по соответствующим образовательным программам.

К основным аспектам, определяющим значение образовательных учреждений при организации образовательного процесса детей с сенсорными и ментальными нарушениями относят:

1. Инклюзивное образование.

Одним из наиболее эффективных подходов к социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями является инклюзивное образование. Оно предполагает совместное обучение детей с различными способностями и отклонениями в одном классе, что создаёт условия для взаимопонимания и уважения между детьми, способствует формированию толерантности и снижению стигматизации [1]. У такого вида образования есть и свои минусы:

- отсутствие квалифицированного персонала – воспитателей, учителей, психологов, дефектологов, логопедов. Этот фактор может снизить эффективность образовательного процесса и повлечь за собой травмирующие действия со стороны школы по отношению к таким детям. Многие из перечисленных специалистов не стремятся к работе в общеобразовательных учреждениях из-за низкой заработной платы и сложности рабочего процесса;

- преподавательский персонал часто относится снисходительно к ученикам с особыми образовательными потребностями, что влияет на объективность их оценивания;

- учебный план часто не позволяет некоторым учащимся продолжать образование с определенного этапа.

2. Индивидуальный подход.

Образовательные учреждения должны разрабатывать индивидуальные образовательные программы (ИОП) для детей с сенсорными и ментальными нарушениями. ИОП учитывает особенности развития каждого ребенка, его сильные стороны и потребности. Такой подход позволяет максимально эффективно использовать потенциал ребенка и способствует его успешной социализации [3].

3. Участие в общественной жизни.

Школы могут организовывать различные мероприятия, которые способствуют вовлечению детей с особыми образовательными потребностями в общественную жизнь: спортивные соревнования, культурные мероприятия, волонтерские проекты. Это помогает детям не только развивать свои способности, но и чувствовать себя частью общества [2].

4. Профилактика буллинга.

При наличии детей с сенсорными и ментальными нарушениями в классе, не стоит забывать о возможности травли таких детей. Образовательные организации должны повышать осведомлённость детей, у которых отсутствуют какие-либо нарушения в развитии, о детях с особыми образовательными потребностями. Проводить познавательные занятия на тему ментальных дефектов, приводить примеры выдающихся людей нашей страны, у которых есть данные нарушения. Атмосфера во время образовательного процесса должна быть тёплой и располагающей.

Для эффективного участия школ в образовательном процессе детей с особыми образовательными потребностями, не стоит забывать и про родителей ребёнка. Для наиболее плодотворного процесса обучения необходимо объединять совместные усилия родителей и образовательных организаций, проводить комплексную работу, только таким образом получится достичь поставленных педагогических целей.

Таким образом, образовательные учреждения играют одну из ключевых ролей в социальной адаптации детей с сенсорными и ментальными нарушениями.

Список литературы

1. Нигматов З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова. – Казань: Познание, 2014. – 220 с.
2. Потапова Ю.С. Опыт организации помощи педагогам, работающим с детьми, имеющими ментальные нарушения / Ю.С. Потапова // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. – 2020. – С. 313–318. EDN EJHHUX
3. Юдина А.В. Инклюзивное образование // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее / А.В. Юдина. – 2018. – С. 326–328.

Карагулян Карина Эдуардовна
студентка

Научный руководитель
Куликова Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕМОНСТРАТИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье рассматривается подростковый возраст как период значительных изменений в физическом и психологическом развитии, акцентируя внимание на таком явлении, как демонстративность. Основная цель работы – объяснить причины и формы проявления демонстративности у подростков, их влияние на социальное взаимодействие.

Ключевые слова: демонстративность, демонстративное поведение, подростковый возраст, формы проявления демонстративности.

Подростковый возраст – это период значительных изменений, как в физическом, так и в психологическом развитии. В этот период подростки стремятся утвердить свою индивидуальность, исследовать социальные границы и формировать свои взгляды на мир. Одним из наиболее заметных аспектов этого процесса является демонстративность, которая может проявляться в различных формах.

Демонстративность (от лат.) – «указательный», «наглядность», «нарочито подчеркнутое поведение».

Демонстративность – личностное качество, которое характеризуется склонностью проявлять навязчивое желание привлечь внимание к своей персоне утрированным, внешним проявлением эмоциональности, поступками, которые выставляются на всеобщее обозрение, или вызвать на них резонанс общественного мнения.

Как черта личности, демонстративность отлична от демонстративного поведения. По определению, поведение – это система поступков человека, которые представляют реализацию определенных нравственных установок. Демонстративное поведение – это и действия, направленные на привлечение внимания, и средство контроля реакций от других людей, и поведение, присущее лицам, у которых нет устойчивого социального статуса [2]. А.Е. Личко определяет демонстративность «как наиболее частую из всех наблюдаемых аффективных реакций в подростковом возрасте» [1].

Демонстративность – как чрезмерно выраженное стремление привлечь к себе внимание любыми способами, при этом не обращая внимания на окружающих. Демонстративность сама по себе не является отрицательной или нежелательной чертой. Она может проявиться, как защитная реакция, некое чувство безопасности в социальных взаимодействиях, может перейти в постоянную линию поведения.

Демонстративность возникает при столкновении с каким-либо запретом или барьером, и подросток пробует этот барьер на прочность, пытаясь преодолеть его доступными для него способами. Причинами демонстративности могут выступать: желание подростка занять достойное место в коллективе, как доминирующий мотив, положение ребенка в семье, самоутверждение, его отношения с учителем, возрастные изменения, социальная среда, в которой он находится. Особенность демонстративности у подростков – сильная, неудовлетворенная жажда внимания к себе. При этом, необязательно внимание должно оставаться положительным, главное для них – не остаться в тени. Основной целью для подростка выступает желание добиться каких-либо успехов и остаться на виду [3].

Существуют различные формы проявления демонстративности в подростковом возрасте. Зачастую данная черта выражается в следующих проявлениях.

1. Яркая, необычная одежда, прическа, пирсинг.
2. Ложь, дурашливость, грубость, бравада, паясничание, хамство, нарушение дисциплины, роль «шута» в коллективе.
3. Действия, направленные на получение сочувствия, сострадания от окружающих.
4. Гиперсоциальность – характеризуется осознанием себя «образцовым членом общества» и высоко конформным поведением.
5. Демонстративный нигилизм – подросток привлекает к себе внимание путем нарушения социальных норм. У него складывается самосознание «нигилиста»: отрицание всего – общепринятых норм, нравственных идеалов, ценностей.
6. Самопрезентация в интернете, социальных сетях.
7. Позитивное самопредъявление – успех в учебе спорте, общественной деятельности.

Таким образом, демонстративность в подростковом возрасте – это естественный процесс, который играет важную роль в формировании идентичности подростка, его взглядов на мир. Понимание форм

проявления демонстративности поможет родителям, педагогам и самим подросткам лучше ориентироваться в сложном мире эмоций и социальных взаимодействий. Важно помнить, что каждая форма демонстративности имеет свои причины и контекст, и подход к ней должен быть чутким и конструктивным. Грамотное выстраивание работы с демонстративными подростками позволяет перенаправить негативное самопредъявление в положительную демонстрацию.

Список литературы

1. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – СПб.: Питер, 2022. – 304 с.
2. Петрова О.А. Понимание демонстративности личности в психолого-педагогических исследованиях / О.А. Петрова // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – №49–3. – С. 59–61. DOI 10.18411/lj-04-2019-55. – EDN GHBKFI
3. Салахутдинова Г.А. Демонстративное поведение детей и подростков / Г.А. Салахутдинова. – Казань: Оранж Кей, 2021. – 16 с.

Кермакунова Диана Нурлановна
студентка

Коробова Мария Владимировна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в рамках статьи определяются особенности детей с ментальными нарушениями, обосновывается необходимость социальной адаптации таких детей. Рассматриваются различные методы и подходы, обеспечивающие успешную социальную адаптацию детей с ментальными нарушениями.

Ключевые слова: социальная адаптация, ментальные нарушения, развитие ребенка, социальные навыки.

Здоровье ребенка непосредственно связано с уровнем его физического, умственного и функционального развития, а также с адекватным включением в общество на каждом этапе развития. Оптимальные темпы этих неразрывно связанных процессов, их гармоничность являются основными индикаторами здоровья детей. При этом само развитие ребенка – процесс крайне сложный, на него влияют как генетические, так и различные внешние факторы.

На сегодняшний день рождение детей с ментальными нарушениями – явление крайне распространенное. Ребенок с ментальными нарушениями – это особый ребенок, который в силу своих психических особенностей иначе воспринимает окружающий мир. Незрелость основных нервных процессов, неустойчивость психики делают такого ребенка уязвимым для действия многих отрицательных факторов, нарушающих формирование поведенческих актов.

Ментальные нарушения, как отмечает А.С. Большакова, характеризуются неустойчивостью психики и основных нервных процессов, психологической незрелостью, что делает ребенка уязвимым для любых отрицательных воздействий со стороны общества [1, с. 335].

При использовании термина «ментальные нарушения» имеют в виду психические и/или интеллектуальные расстройства. Данный термин, является менее стигматизирующим, чем понятие «психическое заболевание».

Проблема нарушений поведения у детей с ментальными нарушениями в связи с его распространенностью и дестабилизирующим влиянием является актуальной на протяжении всего существования человечества. При этом независимо от социального или этнического происхождения, ребенок, живущий в обществе, должен обладать совокупностью определенных черт, обеспечивающих социальную адаптацию, т. е. успешное функционирование в этом обществе.

Социальная адаптация детей с ментальными нарушениями – это процесс, который помогает детям интегрироваться в общество, развивать необходимые социальные навыки и повышать качество их жизни. Также данный процесс сопряжен, по мнению Н.С. Бобровниковой, с приобретением людьми социально-психологического статуса [2].

Для успешной социальной адаптации могут быть использованы различные методы и подходы.

1. Индивидуализированный подход:

– индивидуальные программы (создание персонализированных программ обучения и социальной адаптации с учетом уникальных потребностей, способностей и интересов каждого ребенка;

индивидуализация образовательного маршрута, активное использование региональных компонентов и разнообразные формы взаимодействия между участниками образовательных отношений [4, с. 256]);

- сильные стороны и интересы (определение и акцент на сильные стороны и интересы ребенка, что способствует его мотивации и уверенности).

2. Обучение социальным навыкам:

- ролевые игры (использование ролевых игр для обучения социальным взаимодействиям, коммуникативным (коммуникативным) навыкам и решению конфликтов);
- групповые занятия (проведение групповых активностей для улучшения командного взаимодействия, общения и умения работать в группе).

Особо отметим важность развития коммуникативных навыков. Ведь, как справедливо указывают Е.Ю. Шебанец, Е.В. Демкина и М.А. Паатова, коммуникативные навыки необходимы для того, чтобы взаимодействовать с социумом, налаживать хорошие взаимоотношения с окружающими людьми, быть вовлечённым в социальные взаимоотношения. Посредством этих умений и навыков мы становимся не только способными выражать свои эмоции, мысли и чувства, но и понимать мысли, чувства и эмоции других людей [5, с. 53].

3. Поддержка со стороны специалистов:

- фаховые и междисциплинарные команды (работа различных специалистов (психологов, педагогов, терапевтов) для комплексной помощи ребенку в различных аспектах его жизни);
- коучинг и наставничество (привлечение волонтеров или старших товарищей для поддержки и помощи в адаптации).

4. Семейная поддержка:

- обучение родителей (проведение обучающих семинаров и тренингов для родителей; это может помочь им лучше понять потребности ребенка и поддерживать его в процессе адаптации);
- семейные встречи и группы поддержки (создание обществ поддержки, где семьи могут делиться опытом, ресурсами и стратегиями).

5. Инклюзивное образование:

- инклюзия в общие классы (предоставление возможности для детей с ментальными нарушениями учиться в обычных классах, что помогает им лучше адаптироваться и социализироваться);
- адаптация учебного процесса (использование адаптивных методов и материалов обучения для удовлетворения потребностей детей с ментальными нарушениями).

6. Работа с окружающей средой:

- обучение окружающих (проведение информационных кампаний для сверстников и членов общества с целью повышения осведомленности о ментальных нарушениях и развитии эмпатии);
- доступные общественные пространства (создание безопасных и доступных пространств, где дети могут взаимодействовать и играть вне зависимости от своих условий).

7. Творческий подход:

- арт-терапия (использование художественных форм выражения для помощи детям в коммуникации своих эмоций и чувств);
- игровая терапия (использование игр для устранения барьеров и создания безопасности, что способствует развитию социальных навыков).

Особо отметим игровую терапию, ведь, как указывают М.В. Брянцева и А.В. Анищенко, от других видов деятельности игра отличается тем, что сама и является целью, в игре ребенок не ставит других целей, для него главное – играть или выиграть. Но для педагога, организующего игру, появляются другие цели – развитие определённых знаний, формирование навыков, вырабатывание социально значимых качеств личности [3, с. 523].

8. Спортивные и досуговые программы:

- спортивные секции и кружки (участие в спортивных и творческих кружках может помочь детям развить физические навыки, а также навыки сотрудничества и командной работы);
- организация мероприятий (проведение мероприятий (пикников, фестивалей) для того, чтобы дети могли взаимодействовать и наслаждаться активностями совместно).

9. Психологическая поддержка:

- терапевтические занятия (проведение групповой и индивидуальной психотерапии для работы с эмоциональными и психическими трудностями);
- постоянная поддержка (обеспечение доступа к профессиональной помощи, чтобы дети могли получать поддержку по мере необходимости).

10. Оценка прогресса:

- мониторинг и оценка (регулярная оценка прогресса ребенка в социальной адаптации, чтобы вносить коррективы в стратегии и подходы по мере необходимости);
- целевые установки (установка и пересмотр целей адаптации с учетом достижения прогресса).

Таким образом, социальная адаптация детей с ментальными нарушениями требует комплексного подхода, сочетающего различные методы и техники. Важно учитывать индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка, обеспечивая его поддержку как в образовательной среде, так и в социуме. С правильной поддержкой и адаптацией дети могут успешно интегрироваться в общество и развивать необходимые навыки для полноценной жизни.

Список литературы

1. Большакова А.С. Особенности социальной адаптации учащихся среднего школьного возраста с депрессивными расстройствами / А.С. Большакова // Педагогика, психология, общество: актуальные исследования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 19 марта 2021 г.). – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 334–337. EDN BYDAJN
2. Бобровникова Н.С. Проблема социально-психологической адаптации подростков с нарушениями эмоционально-волевой сферы развития в условиях современного образования / Н.С. Бобровникова, А.С. Большакова // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 29 октября 2020 г.). – Тула: Среда, 2020. – С. 77–82. EDN YOYIGE
3. Брянцева М.В. Социализация младших школьников с ментальными нарушениями / М.В. Брянцева, А.В. Анищенко // Актуальные проблемы теории и практики психологических, педагогических и лингводидактических исследований: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 12–13 апреля 2023 г.). – М.: ФГАОУ ВО ГУП «Государственный университет просвещения», 2023. – С. 522–525. EDN IRKOLZ
4. Магомедова С.А. К вопросу о социализации детей с задержкой психо-речевого развития средствами дополнительного образования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях / С.А. Магомедова, С.Дж. Мусаева // Современный ученый. – 2023. – №5. – С. 253–258. EDN QYAZQC
5. Шебанец Е.Ю. Проблемы формирования у детей с ментальными нарушениями элементарных коммуникативных умений и навыков / Е.Ю. Шебанец, Е.В. Демкина, М.А. Паатова // Вестник АГУ. – 2023. – №4 (328). – С. 51–59.

Клюзова Валерия Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Куликова Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: эмоциональную зависимость можно рассматривать как паттерн поведения во взаимоотношениях или как проявление эмоциональных потребностей. Ярко проявляется данный вид аддикции в подростковом возрасте во взаимодействии со сверстниками. Эмоциональная зависимость характеризуется выраженной потребностью в устойчивых эмоциональных связях с другим человеком.

Ключевые слова: эмоциональная зависимость, подростковый возраст, поведенческая аддикция, отношения, эмоциональные связи.

Эмоциональную зависимость подростков, в отличие от аддиктивных расстройств, часто не воспринимают всерьез, хотя она имеет разрушительные последствия, которые могут повлиять на лично-значимые сферы жизни: учебу, выбор референтной группы, профориентацию, самооценку и т. п. В Международной классификации психических расстройств 11 пересмотра, синдром эмоциональной зависимости относится к невротическим расстройствам и расстройствам поведения, и определяется как проявление расстройства личности зависимого типа [4].

Тема эмоционально зависимых отношений особенно актуальна в подростковом возрасте, который является важным этапом в личностном развитии. Ведущим видом деятельности в этом периоде является интимно-личностное общение, а опыт взаимоотношений, достигнутый в эти годы, накладывает отпечаток на дальнейшее формирование личности. К сожалению, случается так, что именно в межличностных отношениях у подростка формируется эмоциональная зависимость от своих сверстников [3].

В научных текстах существует два подхода к определению эмоциональной зависимости.

1. Определение эмоциональной зависимости через эмоциональные потребности.

2. Определение эмоциональной зависимости как паттерна поведения в межличностных отношениях.

В развитии эмоциональной зависимости подростка очень важным является факт его реагирования на реакцию окружающих. Например, некоторые подростки слишком эмоционально и чувственно реагируют на реакцию сверстников на определенные вопросы, касающиеся подростка. Группа сверстников может психологически подавлять подростка посредством негативных реакций, насмешек в

случае неудачи и в результате формирует эмоциональную зависимость, т. е. такое психологическое состояние, при котором человек становится зависимым от определенных эмоциональных ситуаций, событий или отношений с другими людьми [2].

В работе об исследовании научных и обыденных представлений об эмоциональной зависимости авторы опираются на определение данного феномена через эмоциональные потребности. Эмоциональная зависимость, по мнению авторов, характеризуется крайне выраженной потребностью в устойчивых эмоциональных связях с другим человеком. Поэтому эмоциональная зависимость может быть включена в ряды поведенческих аддикций [1].

Межличностная аддикция – это специфическое состояние, в основе которого лежит сильная потребность в эмоциональной близости, принятии со стороны значимых людей или сверстников. Неудовлетворенная эмоциональная потребность формирует дисфункциональные паттерны поведения и побуждают человека испытывать гнев, грусть, тревогу.

Для подростков с высокой эмоциональной зависимостью характерны тревожность и чувство пустоты. Они часто не знают, в каком направлении двигаться, не могут существовать без значимого человека, боятся причинить боль или вред другим, ставят интересы и потребности других выше своих собственных. Наличие эмоциональной зависимости приводит к сдержанности эмоций, причина которой кроется в стыде за свои эмоции и последующем страхе остаться в одиночестве [4].

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что эмоциональная зависимость, как правило, формируется в первые годы жизни и в подростковом возрасте происходит закрепление и демонстрация примера и поведения, наблюдаемых ранее от авторитетного человека. Важно отметить, что не всегда наблюдаемый опыт может быть усвоен ребёнком как желаемый и использоваться им в будущем. Грамотная работа с подростками, имеющими эмоциональную зависимость, поможет им выстраивать здоровые и безопасные взаимоотношения с близкими и важными для них людьми.

Список литературы

1. Голубцова В.М. Научные и обыденные представления об эмоциональной зависимости / В.М. Голубцова, Е.С. Игнатова // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2024. – №4 (11). – С. 34–49. EDN LVTBWW
2. Гурьев Н.Е. Проблемы социализации подростков в обществе сверстников / Н.Е. Гурьева // Эврика-2013: сборник научных работ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ebooks.grsu.by/evrika2013/gurev-n-e-problemy-sotsializatsii-podrostkov-v-obshchestve-sverstnikov.htm> (дата обращения: 27.02.2025).
3. Даниска М.В. Особенности проявления эмоционально зависимых отношений у подростков / М.В. Даниска // Экстремальная психология: интеграция науки и практики: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – М.: ФГБОУ ВО «МГППУ», 2025. – С. 211–216. EDN DBGNYK
4. Петунова С.А. Психологические аспекты эмоциональной зависимости в межличностных отношениях у студентов / С.А. Петунова, К.В. Гаврилова, М.С. Пулатов [и др.] // International Journal of Medicine and Psychology. – 2024. – Т. 7. №2. – С. 280–285. DOI: 10.58224/2658–3313–2024–7-2–280–285. – EDN DHVKWA

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Михайлова Юлия Юрьевна

нейропсихолог

ЦПП «Нейро-центр»

г. Тула, Тульская область

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье дается характеристика особенностей диалогической формы связной речи. Приводятся данные о мотивации общения как основы возникновения и поддержания диалога, рассматриваются особенности разговорной речи как специфической функциональной системы.

Ключевые слова: диалог, связная речь, общение, дошкольный возраст.

В процессе общения дошкольников с окружающими людьми происходит формирование и развитие их личности. Диалог играет ключевую роль в этом процессе, поскольку он позволяет детям не только обмениваться информацией, но и развивать свои коммуникативные навыки, а также выражать свои мысли и чувства.

Непосредственное участие в диалоге реализуется посредством диалогической речи. Овладение этим видом речи представляет собой неотъемлемое условие гармоничного развития ребенка и его способности активно взаимодействовать с окружающим миром.

На современном этапе развития системы специального образования в связи с возрастающими запросами общества в отношении грамотных и социально-активных людей, хорошая диалогическая речь приобретает всё большее значение. В социально-психологическом аспекте речь является инструментом присвоения культурно-исторического опыта или средством доступа к хранилищу общественного опыта, зафиксированному в языковых формах.

Цели общения могут варьироваться в зависимости от контекста: это может быть стремление установить социальные связи, передать информацию, а также повлиять на эмоциональное состояние и поведение собеседника. В некоторых случаях общение становится целью само по себе, а используемые языковые средства – лишь инструментом, способствующим достижению этой цели. Каждый из этих аспектов коммуникативной функции речи находит отражение в поведении ребёнка, который активно осваивает их в процессе своего развития.

Даже в среде взрослых людей диалог зачастую происходит в условиях, когда многое можно выразить или дополнить посредством мимики и жестов. В таких обстоятельствах не совсем точно сформулированная мысль будет понятна собеседнику. По мнению А.Г. Арушановой, именно по этой причине диалог часто сопровождается различными упрощениями, а порой и нарушениями грамматических норм. Кроме того, в диалогической речи преобладают слова, употребляемые в повседневной практике, а также устойчивые словосочетания, что значительно облегчает процесс коммуникации [1].

Дети начинают говорить, прежде всего, в разговорном стиле, который характерен для диалогической речи. Согласно А.А. Леонтьеву, разговорная речь представляет собой специфическую функциональную систему, которая отличается от книжной речи и противопоставляется ей как некодифицированная и кодифицированная формы литературного языка. Разговорная речь характеризуется большей свободой и меньшей степенью регламентации [3].

Н.И. Жинкин считает, что диалог является формой общения между людьми в процессе совместной деятельности. Он подчеркивает, что диалогическая речь подчинена цели и задаче, создаваемой на основе мотивации деятельности. Речевой акт рассматривается как основная единица диалогической речи, в котором сочетаются процессы восприятия и интерпретации с репродукцией. Участники диалога конструируют речевое целое совместно, чередуя роли слушающего и говорящего [2].

Суть диалога состоит не только в обмене репликами, но и в использовании шаблонов, речевых стереотипов и устойчивых формул общения, которые помогают вести беседу более легко и естественно. Речевые клише являются неотъемлемой частью диалогической речи, облегчая коммуникацию. Диалогическая речь также стимулируется внутренними и внешними мотивами, такими как ситуация, в которой происходит общение, ответы или реакции собеседника.

В диалоге часто встречается неполная, сокращённая или фрагментарная речь, которая становится понятной только с учётом контекста разговора и условий, в которых он происходит. Важным аспектом развития диалога является его эмоционально-экспрессивный характер при общении собеседников. Исследования показывают, что восприятие эмоционально окрашенного материала в диалоге зависит от эмоционального состояния человека. Эмоции стимулируют активность человека и оказывают влияние на его когнитивные процессы, которые в свою очередь влияют на развитие речи.

Мотивы общения связаны с теми качествами партнера, которые побуждают ребенка к инициативному взаимодействию и поддержанию коммуникации. Эти мотивы воплощают потребности ребенка, которые вынуждают его обращаться за помощью к взрослому.

Исследования диалогической речи у дошкольников показывают, что начало коммуникации у младенцев связано с установлением визуального контакта, служащего первым знаком внимания. Развитие коммуникативных мотивов происходит по мере взросления ребенка и включает интеллектуальные, эмоциональные и волевые компоненты. Эти данные важны для разработки методов раннего вмешательства и коррекции в области речевого и коммуникативного развития.

Список литературы

1. Арушанова А.Г. Истоки диалога / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 186 с.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Ленанд, 2020. – 216 с.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: АПН, 1995. – 312 с.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: МЕХАНИЗМЫ ИНТЕГРАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕСТВО ЧЕРЕЗ ТРУДОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация: в статье рассматриваются существующие модели трудовой интеграции, практические подходы к включению детей с ОВЗ в трудовую деятельность, что способствует развитию их социальной компетенции и формированию навыков, необходимых для успешной жизни в обществе. Предложены рекомендации основаны на анализе успешного опыта реализации программ трудовой интеграции в различных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: социальная адаптация, дети с ОВЗ, трудовая деятельность, интеграция, образование, социальная компетенция.

Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья представляет собой сложный и многоаспектный процесс, в котором они сталкиваются с различными барьерами. Эти препятствия могут быть как физическими, так и психологическими, что делает интеграцию в общество особенно сложной задачей. Первостепенной трудностью является наличие предвзятого отношения со стороны общества, которое может проявляться в виде стереотипов и дискриминации. Необходимость в специальных подходах к обучению и трудовой деятельности также создает дополнительные трудности. Многие образовательные учреждения не имеют достаточных ресурсов для реализации инклюзивных программ, что приводит к формированию разрыва в образовании. Дети остаются без необходимой поддержки, не могут развиваться в полную силу, теряя важные формы общения и интеграции. Отсутствие понимания со стороны сверстников и педагогов усугубляет ситуацию, создавая атмосферу, в которой дети с ограниченными возможностями здоровья чувствуют себя изолированными и недооцененными. Немаловажным аспектом является также отсутствие или недостаточность государственных и частных инициатив, направленных на поддержку социальной адаптации таких детей. На многих уровнях не выделяются необходимые финансирование и внимание к проблемам, с которыми они сталкиваются, что ведет к ухудшению их положения. Социальные программы, направленные на развитие трудовой активности и интеграцию в общество, должны быть разработаны и реализованы на практике, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья могли иметь равные шансы на полноценное участие в жизни общества. Исследования показывают, что именно систематические подходы к решению этих проблем способны изменить негативные тренды и обеспечить детям возможности для активной социальной жизни.

Учитывая все перечисленные трудности, очень важно, чтобы общество в целом продемонстрировало готовность принять детей с ограниченными возможностями здоровья как полноправных членов своего сообщества. Поддержка со стороны родителей, педагогов и государственных структур может стать решающим фактором для успешной адаптации и интеграции таких детей во взрослую жизнь, что создаст более инклюзивное общество для всех его членов [1].

Первым значимым аспектом трудовой деятельности является ее влияние на самооценку. Дети, которые начинают работать, ощущают свою значимость и способность вносить вклад в развитие команды или проекта. Осознание того, что их вклад ценен, напрямую отражается на уверенности в себе. Например, успех в выполнении задания или положительная обратная связь от коллег создают позитивные эмоции и заставляют детей видеть себя не как объект сочувствия, а как полноценного участника сообщества. Этот опыт важен для формирования у них позитивного образа себя и укрепления внутренней уверенности. Работа также создает возможность для развития социальных навыков, таких как коммуникация, лидерство и работа в команде. Во время трудовой деятельности дети учатся взаимодействовать с различными людьми, учатся преодолевать барьеры в общении и находить общий язык, что невероятно полезно для их социальной адаптации. Постепенно они осваивают умение слушать других, обмениваться мнениями и делиться опытом. Как показывает практика, именно здесь происходит начальный процесс формирования социального капитала, когда дети становятся более открытыми и готовы к взаимодействию.

Важным аспектом является и понимание того, что трудовая деятельность не обязательно должна быть связана с традиционными формами работы. Она может принимать различные формы, включая волонтерство, совместные проекты или участие в групповых мероприятиях. Каждый из этих подходов обеспечивает детям возможность самореализации и социализации, что делает их жизнь более полноценной и насыщенной. Работы и занятия, соответствующие интересам и увлечениям ребенка, могут создать дополнительный стимул для дальнейшего роста и развития, что является важным фактором социальной адаптации и формирования уверенной в себе личности. Таким образом, трудовая

деятельность становится мощным инструментом, способствующим уверенности в себе и развитию социальных навыков, что необходимо для жизни и полноценной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в современное общество.

Практическая подготовка является неотъемлемой частью процесса образования. Работа с реальными задачами и проектами помогает детям применять полученные знания на практике, развивая не только профессиональные навыки, но и важные социальные умения. Участие в стажировках, волонтерских проектах и других формах практической деятельности предоставляет детям возможность взаимодействовать с окружающим миром, учиться сотрудничать и решать поставленные задачи в команде. Это, в свою очередь, способствует улучшению их эмоционального состояния и развитию социальной уверенности.

На сегодняшний день в Российской Федерации осуществляется ряд государственных программ и инициатив, направленных на интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в трудовую деятельность. Одной из ключевых инициатив является программа «Доступная среда», целью которой является приведение объектов социальной инфраструктуры в соответствие с потребностями людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Эта программа охватывает не только школы и учебные заведения, но и рабочие места, обеспечивая доступность для людей с различными видами ограничений. В рамках этой программы разрабатываются стандарты, которые обязывают предприятия и учреждения создавать безбарьерные условия для работы и учебы.

Еще одной важной программой является программа по поддержке молодежи с инвалидностью, которая направлена на создание условий для их профессионального роста. Она включает в себя различные формы обучения, стажировки и централизованные проекты, которые помогают детям и молодым людям с ограниченными возможностями интегрироваться в общество и получить навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Программы стажировок на базе предприятий предоставляют возможность найти свое место в мире труда и приобрести практический опыт.

Доступ к образованию и трудовой деятельности также поддерживается инициативами на уровне местных властей и некоммерческих организаций. Множество инициатив направлены на организацию специальных курсов и мастер-классов для детей с ограниченными возможностями здоровья, что помогает не только в освоении профессий, но и в развитии социальных навыков. Такие курсы нередко проводятся в рамках волонтерских проектов, где молодежь может не только обучиться, но и помочь другим, что развивает чувство ответственности и значимости. Так, в Чувашии существует организация ЧРОО «Мир добра», где миссией является, подготовить детей-сирот и детей с инвалидностью к самостоятельной жизни.

Общественные организации также играют ключевую роль в интеграции детей с ОВЗ. Они часто выступают инициаторами образовательных программ и проектов социального сопровождения, которые способствуют взаимодействию между различными участниками интеграционного процесса. Некоторые отечественные и международные фонды выделяют средства на поддержку инклюзивных инициатив, что позволяет реализовать интересные и нужные проекты, направленные на повышение качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья [3]. Успешная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общество через трудовую деятельность может быть проиллюстрирована рядом положительных примеров из практики. Один из таких примеров – «Абилимпикс» – международное некоммерческое движение, целью которого является развитие системы конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Программа была разработана с привлечением опытных наставников. Участники программы отмечали, что такая возможность не только помогла им научиться новым навыкам, но и укрепила уверенность в своих силах. Многие из них продолжили работать в выбранной сфере, что стало стартом для их дальнейшей профессиональной карьеры. Еще одним интересным кейсом является проект «Социальный предприниматель», где молодые люди с ОВЗ создают свои мини-предприятия. Занимаясь производством экотоваров, участники проекта учатся управлять собственным бизнесом и развивать навыки маркетинга. Их продукция часто представляется на различных выставках, что не только помогает им реализовать свои идеи, но и активно содействует интеграции. Успешный опыт этих проектов показывает, что совместные усилия педагогов, родителей и бизнеса способны создать эффективные программы, которые не только вовлекают детей в трудовую деятельность, но и формируют активное отношение к жизни и созданию успешного будущего. Некоммерческие организации (НКО) играют значительную роль в содействии социальной адаптации и трудовой интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Их инициативы охватывают широкий спектр направлений, от образования и профессиональной подготовки до создания доступной социальной среды, что способствует улучшению качества жизни таких детей.

Одной из приметных инициатив является проект «Социальная мастерская», реализуемый рядом НКО в различных регионах России. Этот проект направлен на обучение детей с ОВЗ ремесленным и творческим навыкам, с последующим производством товаров, которые можно продать. В ходе мастер-классов участники обучаются работе с различными материалами, что развивает их умения и повышает уверенность в своих силах. Такой подход не только способствует профессиональной подготовке, но и создает сообщество, где дети могут взаимодействовать и поддерживать друг друга.

Важная часть работы НКО заключается в организации стажировок и программ трудоустройства. Такие инициативы, как «Работа для всех», направлены на привлечение работодателей к сотрудничеству с детьми с ОВЗ. НКО функционируют как посредники между работодателями и участниками, предлагая поддержку в виде обучения, а также помощь в адаптации на рабочем месте. Такие программы демонстрируют положительные результаты, так как многие дети находят работу и становятся независимыми членами общества, что значительно повышает их качество жизни [3].

Многие НКО также предлагают психосоциальную поддержку для детей и их семей, что является важным аспектом процесса интеграции. Программы психологической поддержки помогают детям развивать уверенность в себе и социальные навыки, которые необходимы для успешного трудоустройства. Так, программа «Сопровождение в трудоустройстве» предоставляет услуги психологической квалификации, карьеры и личностного роста, что помогает детям знакомиться с рабочей средой и правильно себя позиционировать на рынке труда [2].

Кроме того, результаты исследования подчеркивают необходимость развития государственных программ, направленных на поддержку трудовой интеграции детей с ОВЗ. Программы должны предусматривать всё необходимое: от адаптивного образования до стажировок на рабочих местах. Успешные практики интеграции показывают, что при наличии должной материально-технической базы и подготовки кадров, дети могут успешно участвовать в экономической жизни страны, внося уникальный вклад в развитие общества.

Сущность полученных данных свидетельствует о том, что трудовая деятельность является важным инструментом не только для повышения уровня жизни детей с ОВЗ, но и для их эмоционального благополучия. Следовательно, создание доступных возможностей для трудовой активности таких детей должно стать приоритетной задачей для всех слоев общества. Эффективное сотрудничество между государственными, образовательными и общественными организациями может обеспечить более полную реализацию потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья, что в свою очередь повлияет на создание более инклюзивного и справедливого общества.

Список литературы

1. Данакин Н.С. Особенности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в основных сферах социализации / Н.С. Данакин, А.И. Шутенко // Перспективы науки и образования. – 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3LUFCK> (дата обращения: 31.03.2025).
2. Ирмухамедов Т.Б. Особенности эмоциональной сферы у детей с аутистическими расстройствами / Т.Б. Ирмухамедов // Российский педиатрический журнал. – 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnoy-sfery-u-detey-s-autisticheskimi-rasstroystvami> (дата обращения: 31.03.2025).
3. Кисляков П.А. Психологическое благополучие семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью / П.А. Кисляков, Е.А. Шмелева // Образование и наука. – 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3LUFHz> (дата обращения: 31.03.2025).

Куденко Александра Александровна
студентка

Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Аннотация: в статье анализируются аспекты социальной адаптации детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), акцентируя внимание на трудностях, с которыми они сталкиваются при установлении контактов с окружающими, соблюдении общественных норм и контроле своего поведения. Эти проблемы вызваны основными проявлениями СДВГ: импульсивностью, повышенной активностью и неспособностью длительно удерживать внимание. Описываются последствия данных сложностей для школьной жизни ребенка. В частности, отмечаются проблемы в общении как со сверстниками, так и со взрослыми, тенденция к социальной изоляции. Автор определяет основные факторы, влияющие на успешность социальной адаптации детей с СДВГ, и предлагает комплекс мер для ее улучшения.

Ключевые слова: учащиеся, гиперактивность, концентрация внимания, синдром дефицита внимания, синдром гиперактивности, социальная адаптация.

Нарушения психического развития могут начинать формироваться уже в раннем детском возрасте, но их точная диагностика становится возможной обычно к 5–6 годам. Одним из таких нарушений является СДВГ. Этот диагноз обычно выявляется у детей после трех лет или в младших классах школы, хотя первые признаки могут проявиться значительно раньше. СДВГ – это неврологическое расстройство, вызванное недостаточной зрелостью высших психических функций [1].

Причины возникновения СДВГ различны, например, такие как возраст матери (младше 18 или старше 35 лет), вредные привычки во время беременности, недоношенность или переносимость ребенка, гипоксия плода. В младенчестве к развитию СДВГ могут привести черепно-мозговые травмы, а также прием некоторых лекарственных препаратов. СДВГ имеет наследственную природу: если у родителей был диагностирован этот синдром, вероятность его проявления у ребенка возрастает в 8 раз. Это подтверждается многочисленными исследованиями, указывающими на важную роль генетической предрасположенности [2].

Семейная среда также играет значительную роль в развитии ребенка. Неблагоприятные условия, такие как частые конфликты между родителями, злоупотребление алкоголем, отсутствие эмоциональной поддержки, физические наказания, могут усиливать симптомы СДВГ. Вместе с этим важны и бытовые условия, и качество воспитания [2].

Недостаток питательных веществ, таких как Омега-3, магний и железо, может способствовать развитию СДВГ. Кроме того, чрезмерное потребление быстрых углеводов при недостатке белка также рассматривается как потенциальный фактор риска [2].

СДВГ – это многогранное расстройство, которое может проявляться по-разному в зависимости от типа, формы и степени выраженности симптомов. Для успешной диагностики и лечения важно учитывать все эти факторы.

Гиперактивность проявляется в повышенной возбудимости и неспособности ребёнка адаптироваться к условиям, которые кажутся ему некомфортными. Ему трудно долго сохранять спокойствие. Импульсивность также является ключевым признаком такого поведения. Ребёнок торопится говорить, не дослушивая собеседника.

С началом обучения в школе симптомы СДВГ становятся более заметными, например [2].

1. Проблемы с концентрацией внимания.

Ребенок легко отвлекается на внешние раздражители: шум, движения, разговоры – это приводит к пропуску важной информации на уроках, ошибкам при выполнении заданий и трудностям с домашними работами.

2. Импульсивное поведение.

Ребёнок часто действует необдуманно, не дожидаясь своей очереди, перебивает учителя или одноклассников. На уроках он может выкрикивать. Такое поведение создаёт напряжение в классе и вызывает негативную реакцию как со стороны педагогов, так и со стороны сверстников.

3. Гиперактивность.

Постоянная потребность двигаться, ерзание за партой, может привести к замечаниям со стороны учителя.

4. Низкая самооценка.

Частые замечания, сравнение с более организованными учащимися и постоянные неудачи в учёбе формируют у ребёнка ощущение своей «ненормальности».

5. Трудности в социальной адаптации.

Педагоги должны не только понимать особенности учащихся с СДВГ, но и использовать в работе с ними индивидуальный подход.

Импульсивность и гиперактивность затрудняют установление гармоничных отношений с одноклассниками. Ребёнок может быть слишком настойчивым, вторгаться в личное пространство других детей или проявлять агрессию, что может привести к конфликтам. В результате он рискует оказаться изолированным от коллектива или стать объектом насмешек [1].

Одним из важных направлений работы учителя является повышение самооценки учащихся. Поддержка со стороны педагога может значительно повысить их самоуважение и мотивацию к учебной деятельности [1].

Еще одним ключевым акцентом при работе с детьми с СДВГ является создание благоприятной образовательной среды. Педагог, знакомый с особенностями детей с СДВГ, осознает, насколько у них слабо развиты навыки самостоятельного управления своей деятельностью и повседневными задачами. Им крайне сложно следить за временем, начинать работу без напоминания, запоминать инструкции и соблюдать сроки выполнения заданий, а также регулярно посещать занятия. Для того, чтобы скорректировать эти проблемы могут быть использованы списки необходимых материалов, подробные планы с указанием этапов и дедлайнов, а также четкие правила для эффективного взаимодействия в учебном процессе [1].

Особое внимание должно уделяться развитию метапредметных навыков, таких как «умение учиться», а также обучению поэтапному выполнению задач. Такой подход помогает детям с СДВГ легче адаптироваться к учебным требованиям и успешно справляться с заданиями. Классное пространство постараться сделать максимально информативным. Например, на стенах или досках можно размещать списки необходимых предметов, тем уроков и домашних заданий, чтобы распорядок дня и важные напоминания всегда были перед глазами у учащихся [1].

Организация занятий должна быть направлена на активное вовлечение учащихся и поддержание высокого темпа работы. Такой дидактический подход позволяет детям оставаться сосредоточенными

и активно участвовать в учебном процессе. Когда же учащиеся вынуждены длительное время сидеть и слушать, дети с СДВГ начинают проявлять признаки невнимательности, гиперактивности или даже агрессивного поведения [1].

Вот некоторые рекомендации для организации работы с детьми с СДВГ:

- учащимся можно предложить план урока с пропусками, которые они должны заполнить или дополнить во время объяснения материала;

- использование групповой работы, где дети могут обсуждать тексты, задавать вопросы друг другу, пока учитель работает с основной группой учащихся. Это помогает каждому ребенку оставаться вовлеченным в учебный процесс, ожидая своей очереди для ответа;

- предлагать учащимся представлять результаты своего обучения разнообразными способами: через устные презентации, инсценировки, обсуждения, а также создание аудио- или видеоматериалов [2].

Для налаживания контакта с учащимися важно использовать коммуникативные стратегии, которые помогут минимизировать негативные эмоции и предотвратить агрессивные реакции. Учитель должен перемещаться по классу, устанавливая зрительный контакт с каждым ребенком, желательно еще до начала объяснений. При успехах ребенка важно сразу обратить на это внимание, похвалив и подчеркнув его достижения. Комментарии во время урока лучше формулировать в позитивном ключе, четко описывая желаемое поведение. Если требуется сделать критическое замечание, лучше подойти к ученику, спокойно и вежливо объяснив, какое именно поведение необходимо скорректировать. Публичная критика детей категорически не рекомендуется [2].

Учителям советуют чаще использовать короткие проверочные задания вместо сложных контрольных, требующих запоминания больших объемов информации [1].

В некоторых случаях детям с СДВГ требуется дополнительная индивидуальная поддержка. Для этого могут привлекаться специалисты – например, педагоги или поведенческие консультанты, которые помогают разработать индивидуальную траекторию обучения. На основе наблюдений собирается информация о поведении ребенка и его успехах в разных ситуациях. Затем создается программа по коррекции поведения, в которую вовлекаются сам ученик и его родители [2].

Таким образом, правильно проводимый комплекс мер и поддержки для детей с СДВГ позволяет обеспечить успешную социальную адаптацию в группе сверстников и организовать более качественное освоение учащимися общеобразовательной программы.

Список литературы

1. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Заваденко. – М.: Академия, 2005. – 256 с. – EDN QLLCPI

2. Моница Г.Б. Гиперактивные дети. Психолого-педагогическая помощь / Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко. – М., 2007. – С. 9–19.

Куковинец Елена Васильевна
студентка

Научный руководитель
Карандеева Арина Вячеславовна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

САМОПОВРЕЖДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СЛЕДСТВИЕ ОДИНОЧЕСТВА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема самоповреждающего поведения среди подростков. Особое внимание уделяется причинам возникновения одиночества в подростковом возрасте, которое впоследствии может перерасти в проявления самоповреждения.

Ключевые слова: подросток, подростковый возраст, одиночество, самоповреждающее поведение, самоповреждение.

Подростковый возраст – это время физических, эмоциональных, социальных и психологических изменений, активного формирования мировоззрения, интересов, ценностей, развития рефлексии, изменения самооценки и развития чувства взрослости. Период взросления, переход от детства к юности как никакой другой этап онтогенеза личности характеризуется эмоционально-психологическими новообразованиями и акцентуациями. Эмоциональный фон в подростковом возрасте отличается своей нестабильностью и полнотой. В результате построения собственных жизненных ценностей, установок, отношений с окружающими людьми, одним из самых острых и опасных переживаний становится ощущение одиночества и отчуждения [1].

Каждый подросток наряду со стремлением к общению может испытывать желание побыть наедине с собой, со своими мыслями, подумать о себе, о происходящих с ним изменениях, о других, о складывающихся взаимоотношениях, о том, как себя вести в той или иной ситуации, как относиться к тому

или иному событию. Потребность в уединении ему также необходима, так как является отражением развивающегося самосознания и рефлексии. Вместе с тем многие отечественные и зарубежные ученые считают, что доминирование потребности в уединении над потребностью в общении является «тревожным» признаком. Если потребность в уединении является следствием нарушенных или трудно выстраиваемых взаимоотношений со сверстниками, то это действительно психологически опасно для подростка. Переживая одиночество такого плана, подросток ощущает свою обособленность и отдаленность от других людей. Как следствие, возникает дефицит общения, внимания, любви, тепла и поддержки со стороны других людей, и в особенности сверстников. Нехватка любви, поддержки, тепла и уважения, чувство отчужденности от окружающих приводят к переживанию одиночества наряду с печалью, обидой, злостью и страхом отвержения.

По мнению большинства зарубежных и отечественных исследователей, одиночество переживается подростками чаще и острее и является одной из серьезнейших, особо опасных проблем. Так, в частности, переживание чувства одиночества в подростковом возрасте является причиной разочарований и крушения надежд, а также осознаваемой угрозой для формирования межличностных отношений. Кроме того, переживание одиночества в подростковом возрасте может ограничить развитие человека, привести к негативным социально-психологическим явлениям ухода от социальной активности, проявляющимся в асоциальном поведении (алкоголизм, наркомания и прочее), вступлении в религиозные, преступные сообщества, а также в самоповреждающем поведении [2].

Под самоповреждающим поведением понимают ряд действий аутоагрессивного характера, направленных на сознательное нанесение физического ущерба своему телу. Смысл самоповреждающего поведения – уменьшение или ликвидация психологического дистресса [3].

Можно выделить следующие причины самоповреждающего поведения подростков в попытках справиться с одиночеством: потребность принадлежности к референтной группе, потребность почувствовать себя настоящим, живым, уменьшение чрезмерного напряжения и давления стресса, физическое выражение эмоциональной боли, манипуляция, как призыв о помощи, попытка восстановить контроль над собственным телом и жизнью [4].

Подростковый возраст полон противоречий, импульсивных и необдуманных решений. Иногда такие решения могут войти в привычку, как способ переживания своей эмоциональной боли, как, например, самоповреждение в попытках заглушить чувство одиночества, пустоты, потерянности. Поэтому психологам и социальным педагогам наряду с родителями необходимо внимательно относиться к эмоционально-волевой сфере подростка и вовремя замечать проявления неблагополучия.

Список литературы

1. Абдураманова Л.Р. Особенности эмоциональной сферы подростков, испытывающих чувство одиночества / Л.Р. Абдураманова // Теория и практика современной науки. – 2017. – №10 (28). – С. 7–12. EDN ZWOQXJ
2. Дементий Л.И. К проблеме метода диагностики одиночества подростков / Л.И. Дементий, Е.М. Коротева // Вестник Омского университета. Серия «Психология». Психология развития и семейная психология. – 2008. – №1.
3. Тарасова А.Е. Причины самоповреждающего поведения подростков и молодежи / А.Е. Тарасова // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. – 2019. – №1 (16). – С. 21–33. – EDN FMXBML
4. Федосова А.А. Самоповреждающее поведение у подростков (обзорная статья) / А.А. Федосова, Т.П. Чабуева, И.Г. Федоренко // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. – 2023. – №3. – С. 125–139. EDN AEMKFM

Куликова Татьяна Ивановна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Аннотация: в статье автор рассматривает психолого-педагогические проблемы, социокультурные факторы, оказывающие влияние на адаптацию детей из семей иностранных граждан к условиям российской образовательной среды. Для учителей школ предлагаются некоторые рекомендации по организации взаимодействия с родителями и детьми-мигрантами.

Ключевые слова: мигранты, дети из семей иностранных граждан, образовательная среда, адаптация, психолого-педагогические проблемы.

В настоящее время происходят серьезные изменения в социально-демографической политике России, которая является многонациональной и многоязычной страной, характеризующейся положительной динамикой интеграционных процессов демографического и территориального вынужденного характера, влияющих на все сферы жизни человека. Процесс миграции сложен и зависит от множества социокультурных факторов и образовательных проблем, препятствующих успешному участию детей

иностранцев граждан в различных видах образовательной, культурной, досуговой и социальной деятельности. Такие дети должны чувствовать себя полноправными членами общества, независимо от того, где они живут сегодня. Без этого у ребенка, подростка не может формироваться уважение к себе, окружающим, обществу в целом.

Деятельность педагогов образовательных организаций по сопровождению социокультурной адаптации несовершеннолетних позволит наиболее эффективно решать возникающие проблемы. Психолого-педагогические условия адаптации и интеграции несовершеннолетних детей иностранных граждан диктуют необходимость учета пяти индивидуальных особенностей обучающихся, связанных с их культурной, социальной, этнической принадлежностью, а также предполагает организацию специализированного сопровождения, формирующей чувство толерантности.

Изменение привычных условий жизни в связи с переездом семьи в другую страну или регион с иными культурными традициями и языком приводит к разрушению характерных форм культурной самоидентификации, что вызывает сильный дискомфорт даже у взрослых, не говоря уже о дезориентации у детей всех возрастов. В связи с этим вопрос адаптации ребенка к новым условиям его поликультурного образовательного пространства является очень важным. По мнению исследователей, длительность этой адаптации зависит от ряда факторов, которые можно объединить в две группы: внутренние и внешние.

В первой группе факторов самым важным является то, что возраст ребенка – это качественный период физического, психологического и поведенческого развития, характеризующийся существенными особенностями. Известно, что младшие школьники быстрее и успешнее старшеклассников адаптируются к новым условиям, а вот девочки труднее приспосабливаются к новому окружению, чем мальчики. Также следует отметить влияние гендерных особенностей на развитие процесса адаптации. Адаптация ребенка во многом зависит от его личностных особенностей. Если у ребенка высокая самооценка, он общителен, легко сотрудничает с окружающими, умеет контролировать свои эмоции и поведение, то ему легче адаптироваться к новым условиям. Мотивация также очень важна. Если родители добровольно переезжают с одного постоянного места жительства на другое, то у ребенка обычно более сильная и устойчивая мотивация. Если же родители – вынужденные мигранты, они не хотят покидать родину и поэтому не желают привыкать к новым условиям жизни – мотивация ребенка также снижается, создавая определенные трудности в адаптации к новым условиям жизни.

Вторая группа представлена культурными особенностями, к которым дети из семей иностранных граждан принадлежали ранее. Когда ребенок попадает в незнакомую среду, он испытывает культурный шок. Это явление также известно как стрессовая аккультурация. Новая культура является стрессом для ребенка и влияет на процесс адаптации. На первом этапе ребенок преисполнен благоговения, находится в эйфорическом состоянии, у него прилив энергии, ему все нравится. Переезд напоминает увлекательное путешествие. На втором этапе восхищение проходит, наступает разочарование, ребенок начинает замечать недостатки (еда, язык, новые люди, новые правила, отсутствие старых друзей, родственников) [1].

На третьем этапе появляется тоска по дому. Это самый сложный период для детей. Ребенок не понимает, что с ним происходит, и не может описать свои чувства. Он замыкается в себе, становится агрессивным, в школе жалуются на его поведение, он перестает слушаться взрослых, становится чувствительным и плаксивым. Отмечается потеря аппетита, проблемы со сном. На четвертой стадии ребенок начинает чувствовать себя лучше. Он осваивает местный язык и культурные особенности, у него появляются друзья и увлечения. Он принимает переезд. На пятой стадии адаптация заканчивается, и ребенок начинает думать о новом доме, который становится частью его жизни [2].

Основная трудность детей из семей мигрантов – недостаточный уровень владения русским языком. Однако в силу необычных, порой негативных обстоятельств эти дети могут испытывать и ряд других проблем: социальные: отсутствие или недостаток социальных навыков, ориентация на нормы и правила родной культуры и т. д.; бытовые; материальные; психолого-педагогические и т. д.

В результате всех этих взрослых проблем дети могут проявлять пассивное отношение к учебе, слабую инициативу. Они не выходят за пределы своего обычного окружения, далеки от друзей и знакомых, могут страдать от низкой самооценки и повышенной тревожности, проявлять агрессию, негативно относиться к новым социокультурным нормам и установкам.

В процессе адаптации к школе детей-мигрантов первыми с трудностями сталкиваются учителя. Они должны снизить уровень тревожности и страха в семье мигрантов по отношению к принимающей стороне, повысить учебную мотивацию и развить коммуникативные навыки детей.

Педагогическая поддержка детей-мигрантов заключается в создании условий для успешной самореализации, расширения навыков в сферах жизнедеятельности не только познавательного, но и творческого характера.

Школы должны создавать условия для активного участия учащихся в образовательном процессе и общественно полезной деятельности. Кроме того, чтобы выработать толерантное отношение, необходимо работать не только с мигрантами, но и со всем коллективом учителей и детей. Таким образом, формы мероприятий адаптации различны [3].

Учителя могут организовывать и проводить:

- групповые занятия по изучению русского языка как неродного;
- все мероприятия должны проводиться для целого класса с участием детей-мигрантов, например, уроки толерантности, адаптационные игры и упражнения, фестивали, форумы, конкурсы, соревнования, дискуссии, деловые игры по правовым вопросам, площадки для обсуждения личных, этнических и других проблем;
- необходимо планировать и проводить для родителей детей-мигрантов консультации, встречи с представителями администрации школы и местной власти;
- следует организовывать совместные мероприятия для родителей и детей: мастер-классы, конкурсы, регулярные занятия в клубах, кружках, выставки, экскурсии, походы;
- проводить классные часы по разъяснению норм поведения, этикета общения – тематические «этикетные» уроки.

Список литературы

1. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов / В.В. Гриценко, Н.Е. Шустова. – М.: Форум, 2016. – 224 с.
2. Лейбман И.Я. Твоя жизнь на новом месте. Арт-альбом для детей / И.Я. Лейбман, У.В. Чернышева, О.М. Фейгельман. – М., 2020. – 44 с.
3. Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан / под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко. – М.: ФГБОУ ВО «МГППУ», 2022. – 221 с.

Купряхина Арина Романовна
студентка

Научный руководитель
Куликова Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОДЕРЖИМОСТЬ СВОИМ ВНЕШНИМ ВИДОМ ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье освещается проблема зависимости от телесной красоты девушек подросткового возраста. Акцентируется внимание на следующем: в данный период важна помощь и поддержка специалистов-психологов, социальных педагогов, способных провести необходимую работу по преодолению негативных установок по поводу своего внешнего вида.

Ключевые слова: увлеченность, бьюти-аддикции, девочки подростки, образ психологического «Я», зависимость.

Сегодня как никогда актуальна проблема увлеченности своим внешним видом среди девочек подростков. Эта проблема – зависимость от телесной красоты – становится фактором риска для здоровья человека, особенно для подростков. Именно в подростковом возрасте многие дети страдают от неудовлетворенности своим внешним видом. Согласно опросу ВЦИОМ, девушки в возрасте 13–17 лет в целом оценивают свою внешность на 7 баллов из 10, что является умеренно высоким показателем. Однако 82% хотели бы изменить что-либо в своём образе [3]. Это вполне объяснимо, так как девочки подростки наиболее подвержены «новым трендам» в силу незрелости своего психологического «Я». Более того, в последнее время большое влияние на удовлетворенность подростков своей внешностью оказывает Интернет. Будучи активными пользователями социальных сетей, подростки наблюдают там фотографии, транслирующие им «идеальную» жизнь красивых людей. Наиболее уязвимыми являются девочки подростки – они начинают сравнивать себя с изображениями (часто созданными при помощи фотошопа) красивых девушек и пытаются приблизиться к этим искусственным идеалам красоты.

Целью работы является изучение проблемы увлеченности девочек подростков своим внешним видом и обоснование необходимости проведения целенаправленной работы с подростками по преодолению негативных установок по поводу своего внешнего вида.

Бьюти-аддикция (англ. зависимость от красоты) – новое направление в психологии зависимого поведения, которое заключается в постоянном желании улучшить свою внешность и соответствовать навязанным стандартам. Данная зависимость имеет множество проявлений, таких как болезненное пристрастие к декоративной косметике (мейкапмания), навязчивое желание стать стройнее, похудеть до минимума (анорексия), пристрастие к загару (танорексия), желание изменить свое тело спортом и фитнесом (фитнесмания), а также зависимость от пластических операций и других медицинских вмешательств для совершенствования красоты (юномания). Как и в случае любой аддикции, подверженный зависимости человек пытается уйти от реальности, стремясь искусственным путем изменить свое тело и свое психическое состояние, что дает ему иллюзию «безопасности» [1].

Являясь активными пользователями социальных сетей, подростки смотрят на красивые фотографии и видео о «мнимой продуктивности» и стандартах красоты, хотят изменить себя и это доходит до мании. Характерной чертой подростков является неустойчивая психика, которая подвержена внешним воздействиям. Именно поэтому девочки подростки становятся зависимы от одобрения сверстников и лайков в социальных сетях. Влияние социокультурных факторов на образ тела подростков было подтверждено в работе О. Доган, П. Байхан, А. Юкселен в 2018 году. Данные свидетельствуют о положительной корреляции между образом тела подростков и средствами массовой информации, а также поведением родителей и сверстников [4].

В последние годы среди исследователей как в отечественной, так и в зарубежной психологии наблюдается повышенный интерес к всестороннему изучению проблемы образа физического «Я» (Е.В. Белугина, М.Ю. Келина, В.А. Лабунская, Н.А. Лужбина, А.А. Налчаджян, Е.Т. Соколова, О.А. Скугаревский, А.Ш. Тхостов, П.М. Тарханова, А.Б. Холмогорова, А.Г. Черкашина, Т. Кэш, М. Росс, М. Тиггеманн, К. Томпсон, Р. Шонц и др.).

В проведенном Т.Л. Деген, Н.А. Лужбиной исследовании образа физического «Я» было выявлено, что у девочек подростков удовлетворенность своим телом достигается в случае «привлекательного оформления» своего лица и тела [2]. Внешность для подростка играет важную роль в осознании самого себя, но следует различать стремление найти свой стиль и принять себя изнутри и внешне и болезненную зависимость – бьюти-аддикцию, которая приносит девочке подростку мучительные страдания. Девочки сильно переживают из-за происходящих с телом изменений, испытывают смущение.

В подростковый период девочкам невероятно важна помощь и поддержка специалистов-психологов, социальных педагогов, способных провести необходимую работу по преодолению негативных установок по поводу своего внешнего вида, а также снижению негативного воздействия социальных сетей через развитие самопознания, самооценки и критического отношения к интернет-контенту. Важно создавать благоприятную психологическую обстановку и выстраивать доверительные отношения с подростком. Воспитание подростка должно быть нацелено на то, что он уникален и неповторим, именно тогда у него сформируются свои ценности и мировоззрение, и здоровая целостная личность, которой будут неподвластны «стандарты красоты».

Список литературы

1. Бульчих М.В. Влияние социальных сетей на развитие бьюти-аддикции у подростков / М.В. Бульчих // Молодой ученый. – 2019. – №24 (262). – С. 461–462 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/262/60700/> (дата обращения: 27.02.2025).
2. Деген Т.Л. Образ физического «Я» девочек подросткового возраста в контексте удовлетворенности своим телом / Т.Л. Деген, Н.А. Лужбина // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. – 2018. – №15. – С. 230–232. – EDN YXGLHF
3. Чернакова Л. Отношение к внешности: как помочь подростку принять себя? / Л. Чернакова // Семья и школа. – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80ajjifdqt0evb7a.xn--p1ai/2022/10/20/> (дата обращения 27.02.2025).
4. Dogan O., Bayhan P., Yukselen A. Body Image in Adolescents and Its Relationship to Socio-Cultural Factors // Educational Sciences: Theory & Practice. – 2018. – Vol. 18. №3. – P. 561–577. DOI:10.12738/estp.2018.3.0569

Лаконцева Ульяна Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Куликова Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СЕМЕЙНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФИЗИЧЕСКОЙ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье анализируется влияние семейной среды на формирование физической агрессии у подростков и рассматриваются последствия такого влияния для психического и социального благополучия ребенка. Рассматриваются неблагоприятные внутрисемейные факторы, такие как дисфункциональные стили воспитания, разрушительные взаимоотношения, характеризующиеся насилием и отсутствием эмоциональной близости, способствующие развитию агрессивного поведения, которое может приводить к серьезным проблемам в отношениях со сверстниками, антисоциальному поведению и психическим расстройствам. Опровергается влияние структуры семьи как определяющего фактора.

Ключевые слова: физическая агрессия, подростки, семья, семейная среда, дисфункциональная семья, внутрисемейные отношения.

Распространенность физической агрессии среди подростков вызывает серьезную обеспокоенность, поскольку она связана с целым рядом негативных последствий, включая нарушения

психического здоровья, проблемы в отношениях со сверстниками, антисоциальное поведение и трудности в обучении.

В статье Е.В. Рубцовой упоминается Э. Фромм, который указывает на огромный вклад семьи в становление подростка как личности. Он считает, что семья – это «психологический посредник» общества [2].

Становление и развитие ребенка неразрывно связано с внутрисемейными отношениями. С одной стороны, они служат для него первым опытом взаимодействия с социумом. С другой стороны, в них отражается весь спектр общественных отношений, что позволяет ребенку рано включиться в социальную систему.

Очень часто агрессивное поведение подростков, в первую очередь, связывают с неполными семьями, но в ходе исследования Ю.В. Кобазовой и Л.В. Мамедовой у 24% подростков из благополучных неполных семей выявлен высокий уровень физической агрессии. У 54% подростков из благополучных семей выявлены низкий уровень физической, вербальной агрессии и негативизма независимо от количества родителей в семье [1].

Результаты исследования показали, что подростки из неблагополучных семей с двумя родителями имеют наибольший уровень агрессии, что позволяет нам сделать вывод, что дисфункциональные стили воспитания, разрушительные взаимоотношения, характеризующиеся насилием и отсутствием эмоциональной близости, более важны, чем количество родителей в семье.

Конфликты между родителями, особенно если они сопровождаются насилием и вербальной агрессией, создают травмирующую обстановку для ребенка. Подростки, наблюдающие насилие в семье, учатся решать проблемы с помощью агрессии и склонны копировать эти модели поведения. Не менее разрушительным является насилие в отношении самого ребенка. Дети, подвергшиеся насилию, часто испытывают гнев, обиду и желание отомстить, что может вылиться в агрессивное поведение. Подростки, наблюдающие агрессию в семье, склонны копировать эти модели поведения. Если родители используют агрессивные методы решения конфликтов (крик, оскорбления, физическое насилие), подросток усваивает, что агрессия – это приемлемый способ достижения цели.

В статье Е.В. Рубцовой говорится, что С.Л. Сибиряков считал основными причинами такого поведения в семейной сфере являются отсутствие эмоционального контакта с обоими родителями или одним из них, а также низкий уровень взаимопонимания и сотрудничества между родителями [1]. Подросток, лишенный поддержки и тепла, чувствует себя одиноким и отвергнутым, что может привести к депрессии, тревожности и агрессивным вспышкам.

Доказано, что степень строгости воспитания родителей или других опекунов детерминирует их уровень агрессии в дальнейшем [2]. Строгий контроль, формальные отношения, «индифферентный стиль» и «либеральный стиль» воспитания со стороны родителей может привести к агрессивному поведению ребенка. Материнское воспитание оказывает наибольшее влияние на деструктивное поведение подростков, особенно когда стиль воспитания отца «индифферентный».

Отсутствие или недостаток родительской любви, напротив, является серьезным фактором риска развития агрессивного поведения. Другими словами, если в семье царят любовь, забота и ответственность, это создает прочный фундамент для морально-психологического благополучия и успешного развития ребенка. Именно психологически здоровая семья является ключевым фактором в профилактике агрессивного поведения, поскольку именно в ней формируются личностные качества ребенка, определяемые стилями воспитания и отношениями с близкими людьми [3].

Список литературы

1. Кобазова Ю.В. Роль детско-родительских отношений в формировании агрессивного поведения / Ю.В. Кобазова, Л.В. Мамедова // Современное педагогическое образование. – 2021. – №10. – С. 260–263. – EDN MNYSCI
2. Рубцова Е.В. Причины возникновения подростковой агрессии и приемы коррекции проблем педагогический запущенных подростков / Е.В. Рубцова // Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9. №1 (30). – С. 29–32. – DOI 10.26140/knz4-2020-0901-0008. – EDN WEQAXI
3. Реан А.А. Семья как фактор профилактики и риска виктимного поведения / А.А. Реан // Национальный психологический журнал. – 2015. – №1 (17). – С. 3–8. – DOI 10.11621/nprj.2015.0101. – EDN TPULFT

Марина Софья Андреевна
студентка

Научный руководитель
Куликова Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ШОПЛИФТИНГ КАК НОВЫЙ ТРЕНД СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматривается понятие «шоплифтинг» как распространенная форма имущественного преступления, анализируются причины, мотивы и формы данного явления. Особое внимание уделяется последствиям и мерам профилактики шоплифтинга у подростков.

Ключевые слова: делинквентное поведение, шоплифтинг, подростки, профилактика, кражи.

В настоящее время кражи и воровство являются актуальным и распространенным явлением среди подростков. Под воровством (кражей) согласно УК РФ (ст. 158) понимается тайное хищение чужого имущества подростков. Также распространенной проблемой является феномен шоплифтинга. Недостаток собственных средств у подростков в сочетании со стремлением к обладанию ценными вещами может провоцировать совершение делинквентного (противоправного) поведения. Это актуально как для тех, кто ещё не имеет дохода, так и для тех, чей заработок ограничен в силу возраста и небольшого опыта.

Шоплифтер – подросток, совершающий противоправное деяние, а феномен «шоплифтинг» имеет ряд причин и мотивов для правонарушения. На основании исследований выделяют такие причины, как получение острых ощущений – скука – один из «двигателей» кражи; получение дохода; желание получить то, что хочешь, бесплатно; романтизация преступлений в фильмах, которое вызывает восхищение у молодежи [1, с. 2]. Также выделяют такие причины как желание самоутвердиться подростку (в связи с его возрастом, важно мнение его референтной группы и для ее одобрения он может пойти на многое), и стремление привлечь внимание родителей (подросток совершает противоправное деяние лишь бы получить внимание родителей к себе). Чаще всего подросток совершает кражу из-за незнания об ответственности, которую влечет за собой шоплифтинг.

Шоплифтеров разделяют на несколько категорий: профессиональные, случайные и моментные. Профессиональные давно занимаются кражами и знают все до мельчайших деталей. Случайные – совершают кражи от случая к случаю и моментные, которые не заинтересованы в краже, но при удобном случае крадут товар [2, с. 901].

Правонарушения несовершеннолетних имеют возрастную специфику. В отличие от взрослых, мотивация подростковых краж и грабежей не всегда корыстна и может быть обусловлена озорством, желанием похвастаться, показать предприимчивость или стремлением завладеть предметами молодежной моды, чтобы «быть как все» [3, с. 2].

В сельской местности мотивацией шоплифтинга у подростков часто является спор, который происходит в ходе азартных игр и носит развлекательный характер. На втором месте – любопытство, в основе которого может быть корысть и желание присвоить чужую собственность. Многие кражи совершаются подростками из озорства, ложной романтики, стремления удовлетворить сиюминутные желания [3, с. 3].

Также многие кражи происходят под действием алкоголя и наркотиков из-за того, что подростки не имеют возможности обуздать свои эмоции и сдержаны [3, с. 4].

Еще одной причиной кражи является легкая нажива. Это связано с бесцельным времяпрепровождением, скукой и нежеланием учиться и зарабатывать. Частое злоупотребление кражами становится привычкой и прочно входит в жизнь подростка.

Анализируя причины краж и воровства у несовершеннолетних, в учебном пособии Н.Ю. Костюниной, А.О. Лучиной представлены следующие:

- 1) сильное желание владеть понравившейся вещью (импульсивность);
- 2) серьезная психологическая неудовлетворенность ребенка;
- 3) недостаток развития нравственных представлений и воли [4, с. 247].

Таким образом, проблема шоплифтинга у подростков носит актуальный характер. Существует множество причин, толкающих молодежь совершать правонарушения. Одной из главных причин является безнадзорность родителей и учебных заведений. Понимание последствий шоплифтинга может помочь сократить его распространение и создать более безопасную среду в обществе.

Список литературы

1. Черникова Е.Г. Современные формы девиантного поведения подростков и их социальная профилактика / Е.Г. Черникова, С.В. Рослякова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. №1 (34). – С. 209–212.
2. Ракачева А.В. Феномен шоплифтинга: опыт социологического анализа / А.В. Ракачева // Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования: XX Международная конференция памяти профессора Л.Н. Когана. – Екатеринбург: УрФУ, 2017. – С. 895–904. – EDN ZWZINV

3. Котцова А.М. Причины и особенности воровства как формы девиации несовершеннолетних / А.М. Котцова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – №14. – С. 2–5.
4. Токарева Е.В. Россия, г. Уфа Причины и особенности совершения краж несовершеннолетними / Е.В. Токарева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – №10–2 (61). – С. 246–248. – DOI 10.24412/2500-1000-2021-10-2-246-248. – EDN ERRPPB

Михайлова Арина Вадимовна
студентка

Бабкова Дарья Дмитриевна
студентка

Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

БУЛЛИНГ КАК ПРОБЛЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *буллинг является одной из главных проблем инклюзивного образования. В статье рассмотрены причины проявления буллинга в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей с нормативным развитием и способы профилактики и борьбы с травлей.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, буллинг, факторы риска возникновения травли, условия профилактики буллинга.*

В современном мире инклюзивное образование становится всё более распространённой формой организации образовательного процесса. Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования [2]. Одна из его главных целей – позволить детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) стать полноценной частью общества. Развитие инклюзивного образования обусловлено тенденцией гуманизации образования, которая предполагает индивидуальный подход к человеческим особенностям и потребностям каждого ученика. Инклюзивное образование предполагает отказ от дискриминации в образовательном процессе и позволяет детям с особенностями психофизиологического развития быть его равноценными участниками [1]. Система инклюзивного образования на данном этапе находится в стадии разработки, поэтому на пути внедрения этой формы образовательного процесса возникает множество проблем, среди которых – травля, возникающая в среде взаимодействия детей.

Буллинг (травля) – это систематическое проявление психического или физического насилия. В детской среде существует несколько причин возникновения травли [4]:

- социальная иерархия внутри коллектива (дети в коллективе делятся на слабых и сильных, на лидеров и изгоев, первые из которых проявляют свою силу с помощью унижения и травли);
- различия между детьми (дети, обладающие особенностями, которые отличают их от остальных, часто становятся жертвами буллинга в школе);
- психологические травмы (дети, обладающие низкой самооценкой и психологическими травмами, вымещают собственные проблемы, проявляя жесткость по отношению к сверстникам, и становятся инициаторами травли);
- семейные обстоятельства (дети, растущие в неблагополучных семьях и наблюдающие агрессию и жесткость со стороны своих родителей, перенимают их поведение и иницируют буллинг, считая такое поведение нормальным);
- недостаток эмоционального воспитания (если дети воспитываются в условиях жесткости и агрессии или безэмоциональности родителей, они зачастую неспособны испытывать эмпатию к тем, кто слабее, поэтому буллинг не кажется им жесткостью, ведь они не могут осознать, что чувствует его жертва);
- влияние СМИ (зачастую в СМИ демонстрируют насилие, распространяют новости с жестоким содержанием без цензуры, что влияет на восприятие детьми жестокости и насилия как нормы);
- социальные ожидания (в стремлении стать частью группы, дети становятся участниками буллинга, чтобы заслужить внимание и уважение сверстников-лидеров).

Все эти причины существуют и в условиях инклюзивного образования. Особенно важной из них становится причина различия детей, так как дети с ОВЗ отличаются от здоровых детей и обладают специфическими особенностями психофизиологического развития, из-за этого они часто становятся жертвами травли.

Школьный буллинг может проявляться по-разному: насмешки, вымогательство и шантаж, психические и физические унижения, издевательства, действия сексуального характера, бойкот и игнорирование, воровство, порча личных вещей и другие. В условиях инклюзивного образования травля чаще всего выражается в психических унижениях, вызванных особенностями детей с ОВЗ [5].

Существует перечень факторов, относящих ребёнка к группе риска, в отношении которого может осуществляться буллинг [1]:

- множественный стресс (общее неблагополучие жизни ребёнка, проблемы в обучении, взаимоотношениях);

- провоцирующие особенности жертвы (те самые специфические особенности, которыми обладает ребёнок с ОВЗ);

- стигматизация (расовые и физические особенности ребёнка).

Проанализировав эти факторы, можно сделать вывод, что дети с ОВЗ, обучающиеся в классах с инклюзивным образованием, наиболее подвержены школьной травле.

Существуют также факторы риска возникновения травли в условиях инклюзивного образования [1]:

- специфические психофизиологические особенности детей с ОВЗ;

- неготовность и неумение детей с нормативным развитием воспринимать детей с особыми потребностями полноценной частью их коллектива;

- отсутствие педагогов со специальным образованием, а как следствие, некомпетентность в области организации учебного процесса в классах с инклюзивным образованием;

- неготовность родителей учащихся к принятию детей с ОВЗ в школьном коллективе.

По причине этих факторов в настоящее время успешное включение детей с ОВЗ в классы с инклюзивным образованием практически невозможно, а система инклюзивного образования требует значительной доработки. Для решения и профилактики проблем буллинга в условиях инклюзивного образования необходимо предпринять следующие шаги [3]:

- психологическая подготовка детей к обучению в классе с инклюзивным образованием (этот шаг включает в себя воспитание родителями толерантности и уважения к людям вне зависимости от их особенностей, а также создание специальных подготовительных курсов в школах инклюзивного образования, где, помимо учебных занятий, будет осуществляться психологическая работа с детьми, как обладающими нормативным развитием, так и имеющими ОВЗ);

- психологическая работа с родителями (создание подготовительных курсов для родителей, в ходе которых им будет показана важность инклюзивного образования, и они научатся объяснять своим детям принципы обучения в его условиях и смогут настроить и подготовить детей психологически);

- компетентные педагоги (в условиях инклюзивного образования для его успешной реализации должны работать только учителя, обладающие соответствующими компетенциями и способными работать с детьми с ОВЗ);

- наличие тьюторов (за каждым учеником с особенностями психофизиологического развития должен быть закреплён помощник, сопровождающий его в процессе всего обучения и оказывающий психологическую и учебную поддержку).

Таким образом, инклюзивное образование – прогрессивная форма образовательного процесса, призванная развить толерантность к людям с ОВЗ в обществе и стереть социальные различия между людьми с нормативным и особым развитием. Однако для его успешной реализации необходимо задействовать множество ресурсов и сделать эту систему психологически безопасной образовательной средой.

Список литературы

1. Горбунова Н.Е. Проблема буллинга в инклюзивных школах / Н.Е. Горбунова, Г.К. Труфанова, Е.В. Хлыстова // Science Time [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-bullinga-v-inkluzivnyh-shkolah> (дата обращения: 07.04 2025).

2. Инклюзивное образование в России. – М., 2011. – С. 8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://2017.perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/incluzivnoe-obrazovanie-v-rossii.pdf> (дата обращения: 07.04 2025).

3. Кузьмина О.С. Методические рекомендации по профилактике буллинга в инклюзивной школьной практике / О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова. – Омск: ОмГПУ, 2023. – С. 5–9.

4. Михайлова А.В. Буллинг XXI века. Масштаб явления и его формы в условиях современности. Способы борьбы с буллингом в наши дни / А.В. Михайлова // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 16 окт. 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 44–46. EDN ALCALY

5. Осипова Г.И. Профилактика буллинга обучающихся с ОВЗ в образовательной организации / Г.И. Осипова // Групповая тематическая консультация для педагогов школы (Введенское, 27.10.2020 г.). – С. 1–4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://shkolavvedenskayar45.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/158/2402/27.10.2020_Prof._bullinga_v_OO.pdf (дата обращения: 07.04 2025).

Некрасова Софья Олеговна
студентка

Научный руководитель
Куликова Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВАНДАЛЬНЫХ УСТАНОВОК У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические аспекты формирования вандальных установок в подростковом возрасте. Особое внимание уделяется рассмотрению психологических механизмов, способствующих формированию деструктивных установок. Производится анализ базовых понятий: психологический механизм, вандальные установки и вандализм.

Ключевые слова: вандализм, вандальные установки, подросток, психологический механизм.

В настоящее время проблема подросткового вандализма приобретает особую остроту в связи с его широким распространением и специфическими чертами проявления: групповым характером, высокой латентностью, внезапностью и непредсказуемостью действий, выбором бесконтрольных объектов. Подростковый возраст характеризуется значительными изменениями в психоэмоциональной сфере, включая поиск идентичности, стремление к независимости и самоутверждению. Данные изменения могут способствовать возникновению протестного поведения, включая вандализм, характеризующийся как способ самовыражения и демонстрации своей индивидуальности. Вандализм – асоциальное поведение, связанное с нарушением морально-этических норм, выражающееся в осквернении сооружений, порче имущества в общественных местах [1, с. 41].

Можно выделить несколько разновидностей вандализма на основе ведущих мотивов: 1) вандализм бытовой, обусловленный сложными отношениями в семье или в какой-то группе, где агрессия переносится с человека на имущество; 2) эпатажный вандализм, мотивированный желанием выделиться или протестом против общественных норм; 3) криминальный вандализм, совершаемый из корысти, либо в процессе сокрытия следов преступлений, либо устрашения; 4) идеологический вандализм, направленный против государственной символики, памятников и захоронений известных личностей; 5) террористический вандализм, проявляющийся в поджогах и взрывах [3, с. 145].

Для нас представляет интерес рассмотрение вандальных установок подростков и лежащих в их основе психологических механизмов их формирования. Понимая вандальные установки как устойчивые негативные убеждения, склонность и готовность к совершению разрушительных действий, направленных на повреждение или уничтожение материальных объектов, общественного имущества, для которых характерно подростковое тяготение к отклоняющимся от нормы моделям поведения [2, с. 72], следует обратиться к характеристикам некоторых психологических механизмов.

Замещение – защитный механизм, характеризующийся переносом эмоций с одного объекта (который вызывает страх, тревогу или недоступен) на другой более безопасный или доступный. Так, подросток может переносить свой гнев по отношению к родителям на неодушевленные предметы, разрушая их.

Проекция – проявляется в приписывании собственных неприемлемых чувств и эмоций другим людям или внешним объектам. Например, подросток, который чувствует себя отвергнутым, непринятым обществом, оправдывает свои разрушительные действия такой своеобразной формой протеста.

Социальное научение и подражание – копирование модели поведения, которые наблюдают подростки в своей референтной группе. Проявляется через наблюдение за действиями тех, кто демонстрирует вандальное поведение.

Заражение – процесс передачи настроений и моделей поведения на бессознательном уровне. В ситуациях, где группа испытывает общие эмоции (гнев или протест), один из участников может начать разрушительные действия, которые быстро подхватываются остальными.

Внушение – процесс воздействия на сознание или подсознание несовершеннолетнего, при котором он произвольно принимает установки, паттерны поведения, предлагаемые другими. Это происходит, когда информация воспринимается человеком без критической оценки, что характерно для подростков, так как у них еще не сформировано критическое мышление.

Механизмы самоутверждения: 1) конформность – непроизвольное принятие норм большинства, выражающееся в тенденции индивида адаптировать свое поведение, взгляды и убеждения в соответствии с групповыми стандартами и ожиданиями. Например, подросток, не склонный к деструктивным

поступкам в одиночку, может совершать акты вандализма в группе; 2) подчинение – осознанная вынужденная идентификация, выражающаяся в склонности подростка выполнять требования или указания авторитетных фигур, даже если они противоречат собственным убеждениям. Проявляется, когда подросток подчиняется лидеру и участвует в акте вандализма, чтобы избежать насмешек или исключения из группы.

Таким образом, рассмотрение психологических механизмов формирования вандальных установок у подростков имеет значение в предупреждении деструктивного поведения, так как их понимание может помочь направить энергию подростков в позитивное русло, предотвратить формирование устойчивых асоциальных паттернов поведения.

Список литературы

1. Ватова Л.С. Психологические причины и условия возникновения подросткового вандализма: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.С. Ватова. – Калуга, 2000. – С. 41. – EDN NLOXDZ
2. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие / Ю.А. Клейберг. – М., 2018. – С. 72. – EDN CWBYUX
3. Пашутина О.С. Вандализм: понятие и виды его проявлений / О.С. Пашутина // Общество и право. – 2008. – №2 (20). – С. 145.

Нечаева Мария Алексеевна

студентка

Куликова Татьяна Ивановна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

О ПРИЧИНАХ КУРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СИГАРЕТ ПОДРОСТКАМИ

Аннотация: *появившись на рынке, вейпы быстро распространились через магазины и онлайн-платформы. Учитывая вред табака для здоровья, растущая популярность электронных курительных устройств вызывает серьезную тревогу за будущее молодых людей, таким образом, необходимо иметь представление не только о влиянии вейпа, но и о причинах возникновения данной зависимости у подростков.*

Ключевые слова: *вейпинг, курение, электронные сигареты, зависимость.*

В последние годы наблюдается тревожный рост использования электронных сигарет среди подростковой аудитории. Это создает серьезную угрозу для здоровья подрастающего поколения, поскольку электронные сигареты, хотя и позиционируются как менее вредная альтернатива традиционным сигаретам, все же содержат никотин и другие вредные вещества [3]. Таким образом, изучение причин курения электронных сигарет подростками является важной и актуальной задачей, требующей внимания со стороны исследователей, медиков, педагогов и общества в целом.

Одной из главных причин распространения вейпинга среди подростков является социальное влияние. Подростковый возраст – это период активного поиска своей идентичности и стремления к принадлежности к определенной группе. Вейпинг часто воспринимается как «модный» или «крутой» способ выделиться или, наоборот, влиться в компанию сверстников [5]. Друзья, одноклассники и даже популярные личности в социальных сетях могут оказывать значительное влияние на решение подростка попробовать электронную сигарету [4].

Вторая причина заключается в том, что подростки часто сталкиваются со стрессом, тревогой, неуверенностью в себе и другими эмоциональными трудностями. Вейп, с его возможностью получить быструю дозу никотина и ощутить кратковременное расслабление, становится для многих способом справиться с этими проблемами. Сладкие и фруктовые ароматы создают иллюзию приятного времяпрепровождения и отвлекают от негативных мыслей. К сожалению, такое «лечение» является лишь временным и не решает глубинные психологические проблемы, а наоборот, может усугубить их, формируя зависимость.

Нельзя недооценивать влияние доступности и маркетинга электронных сигарет. Вейпы часто продаются в яркой, привлекательной упаковке, с разнообразными вкусами, ориентированными на молодежь. Агрессивная реклама в интернете и социальных сетях, зачастую скрытая под видом «альтернативных» или «безопасных» продуктов, создает у подростков ложное впечатление о безвредности вейпинга. Кроме того, относительная легкость приобретения электронных сигарет, особенно через онлайн-магазины или недобросовестных продавцов, делает их доступными даже для несовершеннолетних.

Однако, несмотря на все вышеперечисленные причины, важно понимать, что последствия вейпинга для подросткового организма могут быть крайне серьезными. Никотин, содержащийся в большинстве электронных сигарет, вызывает сильную зависимость, которая может привести к переходу

на традиционные сигареты в будущем [2]. Кроме того, никотин негативно влияет на развитие мозга, особенно в подростковом возрасте, ухудшая память, внимание и способность к обучению. Вейпинг также может вызывать проблемы с дыхательной системой, такие как хронический кашель, бронхит и повышенный риск развития астмы. Долгосрочные последствия вейпинга, включая риск развития сердечно-сосудистых заболеваний и рака, пока еще изучаются, но уже сейчас есть серьезные основания для беспокойства [1].

В заключение вейпинг является серьезной проблемой для подростков, обусловленной сочетанием социальных, психологических факторов, доступности и агрессивного маркетинга. Необходимо принимать комплексные меры для предотвращения распространения этой опасной привычки, включая повышение осведомленности подростков о рисках вейпинга, усиление контроля за продажей электронных сигарет, а также оказание психологической помощи тем, кто уже столкнулся с зависимостью.

Список литературы

1. Зарицкая А.Р. Вейпинг у подростков / А.Р. Зарицкая, Т.Н. Кожевникова // XVI Всероссийская интерактивная научно-практическая конференция по педиатрии с международным участием: сборник научных статей. – Тула, 2024. – С. 62–72. – EDN YZJDPL
2. Шеничникова И.И., Комаров А.В., Шеничникова А.Д., Захарова И.Н. Электронные курительные устройства-опасное увлечение детей и подростков // Педиатрия. consilium medicum. – 2023. – №3. – С. 159–163. – DOI 10.26442/26586630.2023.3.202311. – EDN OCWHYM
3. Фёдорова Д.В. Проблема курения электронных сигарет среди несовершеннолетних / Д.В. Фёдорова, А.А. Чашина // Вестник Восточно-Сибирской открытой академии. – 2024. – №55. – С. 1–7. – EDN SPYUJL
4. Макаров А.В. Вейпинг как социально-психологическая проблема / А.В. Макаров, Е.Т. Мартычук // Актуальные проблемы аддиктивного поведения: материалы V-й Всерос. науч.-практ. конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». – Ростов н/Д.: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2022. – С. 117–121. EDN FRQH0I
5. Лосева Т.К. Вейпинг в подростковой среде: сущность, причины, профилактика / Т.К. Лосева // Научные исследования 2024: сборник статей X Междун. науч.-практ. конференции. – Пенза: Наука и просвещение, 2024. – С. 125–128. EDN UEVOME

Подоба Мария Александровна
студентка

Научный руководитель
Шелиспанская Эллада Владимировна
канд. психол. наук, канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СКВЕРНОСЛОВИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И САМОИДЕНТИФИКАЦИЮ

***Аннотация:** применение сквернословия, как формы вербального выражения, как ни печально, становится в современном мире нормой в общении в подростковом возрасте. В то время, когда молодые люди формируют свою идентичность и устанавливают социальные связи, эти влияния могут оказаться дестабилизирующие для развивающейся личности. В статье рассматривается влияние сквернословия на социальные отношения подростков и становлении их самоидентификации.*

***Ключевые слова:** сквернословие, подростки, отклоняющееся поведение, социальные отношения, самоидентификация.*

Сквернословие, к сожалению, все чаще встречается в нашей повседневной жизни. Его можно услышать в СМИ, увидеть в книгах и фильмах, а также просто на улице или в общественных местах. Иногда родители, сами того не осознавая, транслируют ненормативную лексику в присутствии детей. В результате у подростков формируется искаженное представление о сквернословии, которое они начинают считать атрибутом взрослости, способом проявить независимость и завоевать авторитет среди сверстников.

Дубровина Д.А. подчеркивает, что подростковый возраст характеризуется качественными переменами, связанными с половым созреванием несовершеннолетних и вхождением их во взрослую жизнь. Подростки осваивают новые поведенческие модели, проявляют специфические поведенческие реакции на воздействия окружающей среды. Доминирующим мотивом поведения подростка является поиск своего места и статуса среди сверстников [1]. Грубость позволяет подросткам скрыть собственную уязвимость, ведь обнаружить слабость и неуверенность в этом возрасте равносильно полному поражению.

Следовательно, сквернословие используется людьми, которые могут иметь невысокий интеллектуальный уровень, заниженную самооценку, низкий уровень социальной адаптации.

Башманова Е.Л. выделяет несколько причин, которые послужили факторами для распространения сквернословия среди подростков [3].

1. Повседневная жизнь учащейся подростков, пронизана кризисами. Утрата чувства защищенности, низкий уровень жизни, невозможность удовлетворения базовых потребностей порождают агрессию. В языке это выражается в снижении культуры речи.

2. Отмена цензуры привела к проникновению сквернословия в СМИ, кино и литературу. Это привело к изменениям в коммуникации в русском языке и формированию общенационального сленга, занимающего промежуточное положение между разговорной и сниженной лексикой.

3. Телевидение и компьютерные технологии, могут негативно влиять на речевую культуру молодежи. Чрезмерное увлечение просмотром телепередач и компьютерными играми, замедляют физическое и творческое развитие ребёнка, такое времяпрепровождение формирует привычку к пассивному восприятию информации и обедняет словарный запас.

4. Сейчас идёт распространение антигуманных взглядов, пессимизма и неверия в будущее. Отсутствие жизненных смыслов часто компенсируется стремлением к показной, мишурной жизни. Зачастую это приводит к безделью, развлечениям и развитию скудной речи.

5. Ускоренная социализация молодежи, обусловленная высоким темпом жизни, приводит к стрессу. Как следствие, возникает внутренняя неустойчивость и замкнутость, что толкает молодежь к поиску утешения в асоциальных методах.

6. Акцент внимание на «лучших» учениках пагубно влияет на других, которые не достигли этого стандарта. Из-за этого ученики могут сильно переживать, и, чтобы избавиться от стресса, они прибегают к сквернословию.

7. Биологические факторы также могут играть роль в распространении сквернословия среди подростков. Гормональные изменения характерные для этого возраста, могут провоцировать трудности в общении и поведенческие отклонения.

В связи с этим сквернословие представляет собой актуальную проблему, требующую внимания и активного решения, особенно в контексте ее влияния на подрастающее поколение. Для этого нужно проводить профилактические работы среди подростков.

Список литературы

1. Дубровина Д.А. Сквернословие у подростка: сущность, особенности и психолого-педагогическая пропедевтика / Д.А. Дубровина // Педагогическое образование в России. – 2015. – №9. – С. 52–56. EDN VCHKKJ

2. Башманова Е.Л. Причины и факторы распространения сквернословия среди учащейся молодежи / Е.Л. Башманова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2010. – №. 2 (14). – С. 174–183. EDN MNKZNL

Полторыхина Юлия Александровна
студентка

Научный руководитель

Карандеева Арина Вячеславовна

канд. психол. наук, заместитель декана, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

АУТОАГРЕССИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье рассматриваются понятия отклоняющегося поведения и аутоагрессии. Представлены разновидности и профилактика аутоагрессивного поведения.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, аутоагрессия, подростки, факторы, профилактика.

В последние годы девиантное поведение стали определять как отклоняющееся поведение. Разные исследователи предлагают различные интерпретации этого явления: одни (например, Н.Дж. Смелзер) рассматривают девиацию как нарушение нормы, влекущее за собой санкции – от социальной изоляции до лишения свободы, другие (Р. Мертон) связывают её с несоответствием между общественными целями и доступными способами их достижения. Третьи акцентируют внимание на том, что отклонения в поведении являются следствием столкновения различных культурных ценностей. Я.И. Гилинский определяет девиацию как действия, не соответствующие принятым в обществе правилам, устоям и образцам поведения. В ряде работ отклоняющееся поведение описывается как действия отдельных лиц или социальных групп, противоречащие общепринятым моральным принципам и моделям поведения. Несмотря на разнообразие подходов, большинство исследователей сходятся во мнении, что

девиантное поведение проявляется в действиях, которые вступают в противоречие с социальными нормами, принятыми в обществе.

В некоторых научных публикациях отклоняющееся поведение рассматривается как действия и поступки людей, социальных групп, противоречащие социальным и нравственным нормам либо признанным шаблонам и стандартам поведения. Тем не менее все ученые считают, что девиантное поведение характеризует поступки и действия индивида, вступающего в конфликт с социальными нормами общества.

Особо тревожная ситуация, на которую обращают внимание специалисты, складывается с крайними проявлениями девиации в различных группах молодежи. Например, среди подростков увеличилась частота аутоагрессивных проявлений, существенно возросло число суицидов среди детей до 18 лет.

Аутоагрессия – это форма агрессивного поведения, характеризующаяся направлением враждебности на самого себя. Она может проявляться в виде физических повреждений, а в более серьезных случаях – в попытках суицида. Таким образом, аутоагрессию можно считать видом самоповреждающего поведения, распространенным среди подростков. Наиболее часто встречающимся способом самоповреждения среди старшеклассников является нанесение порезов, зачастую в области запястий.

Среди основных факторов, провоцирующих аутоагрессивное поведение у подростков, можно выделить:

Недостаток внимания. В этом случае самоповреждение становится способом привлечения внимания окружающих, особенно родителей. Подросток, не получая достаточной заботы и ласки, стремится добиться их реакции посредством самодеструкции, надеясь на проявление сочувствия и участия;

Семейные конфликты. Частые ссоры и насилие в отношениях между родителями оказывают негативное влияние на эмоциональное и психологическое благополучие ребенка. Чувство беспомощности перед происходящим и страх за близких могут спровоцировать аутоагрессивное поведение;

Чрезмерные требования. Высокие ожидания со стороны взрослых, давление, претензии и критика приводят к снижению самооценки, тревожности и страху не оправдать надежды. Аутоагрессия в данном случае может выступать как форма самонаказания за ошибки и неудачи;

Аутоагрессивное поведение родителей. Дети склонны к подражанию, поэтому, наблюдая за тем, как взрослые критикуют себя, изолируются от общества, отказываются от еды или прибегают к вредным привычкам, могут начать копировать их поведение.

Подавленная обида. Когда подросток не имеет возможности выразить свой гнев в адрес того, кто его спровоцировал (например, авторитетная фигура, педагог или родитель), негативные эмоции обращаются внутрь, направляясь на собственное «Я» и даже на тело.

Смягчение эмоциональной нагрузки. Интенсивные и изматывающие чувства порой становятся настолько невыносимыми, что единственным способом облегчения кажется физическая боль.

Как отмечает американский психотерапевт Марши Линехан: «Люди, склонные к самоагрессии, обычно страдают от низкой самооценки и имеют тенденцию обесценивать себя и собственные ощущения». Подобное поведение часто является следствием пренебрежения или насмешек, когда ребенок пытается поделиться своими переживаниями.

Психологи и неврологи выделяют три основные формы аутоагрессии у подростков:

Вербальная. Эта форма проявляется в самообвинениях и унижениях, даже если подросток лишь косвенно вовлечен в неприятную ситуацию. Это ведет к снижению самооценки, ухудшению коммуникации с окружающими и трудностям в разрешении конфликтов.

Невербальная (физическая). К этой категории относятся все действия, непосредственно причиняющие физический вред: порезы, удары, синяки, выдергивание волос, обгрызание ногтей до крови, прокалывание кожи, нанесение глубоких царапин на теле.

Скрытая аутоагрессия. Наиболее распространенный вид в подростковом возрасте. Она проявляется в действиях, которые на первый взгляд кажутся безобидными, но на самом деле являются формой самоповреждения. К ним относятся пирсинг, татуировки, увлечение экстремальными видами спорта, а также вредные привычки, такие как курение и употребление алкоголя, и чрезмерно строгие диеты у девушек.

Для предотвращения самоповреждающего поведения и аутоагрессии у подростка крайне важна атмосфера тепла и поддержки в семье. Если он уверен, что его примут и поймут в любой ситуации, вероятность возникновения аутоагрессии значительно снижается.

Эффективной профилактикой также является обучение ребенка с раннего возраста навыкам конструктивного общения, позитивным способам решения проблем, методам борьбы со стрессом и безопасным способам выражения негативных эмоций.

Значительную роль в профилактике аутоагрессии играет активное участие подростка в различных занятиях. Увлечение кружками, секциями и другими видами деятельности снижает риск возникновения самоповреждающего поведения. Свободное время, не заполненное полезными занятиями, может привести к излишней рефлексии и, как следствие, к аутоагрессии.

Список литературы

1. Пилягина Г.Я. Аутоагрессия: биологическая целесообразность или психологический выбор? / Г.Я. Пилягина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychiatry.ua/articles/paper248.htm> (дата обращения: 08.04.2025).
2. Аутоагрессия у подростков: причины, как помочь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lifemotivation.online/razvitiie-lichnosti/samopoznanie/autoagressiya-u-podrostkov#i-3> (дата обращения: 08.04.2025).

3. Дворникова И.Н. Особенности аутоагрессивного поведения подростков в современном обществе / И.Н. Дворникова, Е.В. Куренкова // Молодой ученый. – 2014. – № 21 (80). – С. 86–88 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/80/13790/> (дата обращения: 08.04.2025). – EDN TCVDLD

4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ipi.sfukras.ru/files/levshunova_zh_a_profilaktika_deviantnogo_povedeniya_1.pdf (дата обращения: 08.04.2025).

Попова Ангелина Олеговна

студентка

Научный руководитель

Куликова Татьяна Ивановна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ МОЛОДЁЖИ: ЗА И ПРОТИВ

Аннотация: в статье представлены музыкальные предпочтения молодёжи, анализ популярных жанров (поп, рок, рэп, классика, народная музыка) и их воздействия. Отмечены как положительные (самовыражение, мотивация), так и отрицательные (агрессия, стресс) эффекты. Подчёркивается важность изучения музыки для развития личности.

Ключевые слова: музыкальные предпочтения, жанры, влияние на личность, самовыражение.

На сегодняшний день общество молодых людей невозможно себе представить в отрыве от прослушивания музыки. Она плотно вошла в молодёжную среду и стала неотъемлемой частью современной культуры, средством формирования идентичности, восприятия себя и окружающих, самооценки и других составляющих личности. Музыкальные предпочтения могут быть продиктованы веяниями моды, принадлежностью к определённой социальной группе, отражать психоэмоциональное состояние, мотивационную направленность личности и многое другое.

Под музыкальными предпочтениями понимается выбор музыки, соответствующей ожиданиям слушателя. Специфическими проявлениями предпочтений являются многократное прослушивание того или иного произведения или жанра и высокая оценка выбранного произведения. Для анализа музыкальных предпочтений молодёжи можно выделить несколько основных жанров.

1. Поп-музыка: жанр, который зачастую ассоциируется с радостью, весельем и поднятием настроения, песни обычно имеют уловимую мелодию и легко запоминаются, имеют позитивную и оптимистичную тематику.

2. Рок-музыка: характеризуется сложной ритмической структурой, громкими звуками и низкими частотами.

3. Рэп: это музыкальный жанр, основанный на ритмичном декларировании рифмованных текстов под музыку, зачастую содержит ярко выраженные негативные эмоции.

4. Классическая музыка: музыкальный жанр, в котором используются оркестры, струнные, духовые и клавишные инструменты для создания богатых и гармоничных звуковых пейзажей.

5. Народная музыка: жанр, отражающий уникальные черты и особенности народного языка и традиций.

Результаты исследований показывают, что большинство молодёжи предпочитают слушать «легкую» музыку, а именно поп-музыку, танцевальную музыку, рок, джаз. В списке малопривлекательных жанров оказались классическая и народная музыка [2]. Попробуем выделить некоторые общие тенденции влияния представленных жанров на эмоции и поведение людей [3].

1. Поп-музыка: может позитивно влиять на настроение и уменьшать уровень стресса, но, как правило, произведения поп-направления редко поднимают действительно важные темы, делая акцент на развлекательном характере текстов и мелодий.

2. Рок-музыка: часто вызывает сильные негативные эмоции, например, ревность, злость, агрессию, иногда даже страх и панику. Однако рок-музыка также может оказывать и положительное влияние на самоопределение, индивидуальность и быть мощным инструментом для самовыражения.

3. Рэп: также может способствовать выражению своих эмоций, вдохновлять, мотивировать и вести к самосовершенствованию, но при этом вызвать стресс и агрессию.

4. Классическая музыка: снижает уровень стресса и способствует улучшению настроения и концентрации, но требует глубоких размышлений и высокого уровня культурного просвещения, чтобы стать значимым ориентиром.

5. Народная музыка: способствует развитию вкуса и эмоционального восприятия музыки, может стать стимулом для творческого самовыражения, но не способна полностью отразить мечты и переживания современной молодёжи.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что предпочитаемые молодёжью музыкальные направления по большей части имеют развлекательный характер, предоставляют молодым людям возможность рефлексировать свои эмоции, мотивируют к самовыражению и формированию своей индивидуальности. Вместе с тем, современная музыка может призывать к протесту против общественных норм и дестабилизировать.

Таким образом, более детальное изучение влияния музыки на личность необходимо, чтобы иметь возможность минимизировать негативные последствия, при этом не отнимая и не исключая из культуры то, что нравится современной молодёжи, и что при правильном восприятии может быть использовано как инструмент созидания и развития, а не разрушения.

Список литературы

1. Захваткин А.В. Музыкальные предпочтения молодежи как индикатор их психоэмоционального состояния / А.В. Захваткин, Е.Ю. Темникова // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – №4. – С. 84–93. – EDN KСNРВК
2. Немова О.А. Музыкальные предпочтения современной молодежи / О.А. Немова, Т.В. Свадьбина // Манускрипт. – 2020. – Т. 13. №5. – С. 176–180. – DOI 10.30853/manuscript.2020.5.34. – EDN XLBOCM
3. Тараканова Д.Н. Влияние музыки на развитие эмоциональной сферы личности в подростковом возрасте / Д.Н. Тараканова, В.К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2023. – Т. 6. №3. – С. 78–103. – DOI 10.17748/2686-9969-2023-6-3-78-103. – EDN ТОНВМУ

Рассудова Людмила Анатольевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск, Омская область

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К РАЗНЫМ ВИДАМ ДЕВИАЦИЙ

Аннотация: в статье анализируется проблема агрессивного поведения подростков, имеющих риск возникновения девиаций. Охарактеризованы основные научные направления изучения агрессивного поведения, а также приведены данные эмпирического исследования особенностей агрессивного поведения у подростков, склонных к разным видам девиаций. На основании полученных данных сделаны выводы о специфическом проявлении агрессивных тенденций у подростков из разных групп риска.

Ключевые слова: девиация, девиантное поведение, агрессивное поведение, виды агрессии, подростки.

Непрекращающийся рост уровня агрессии и насилия в современном мировом сообществе приводит к тому, что проблема агрессивного поведения остаётся одной из наиболее актуальных в психологических, педагогических и социальных науках [2]. Многочисленные теории, объясняющие причины и сущность агрессивного поведения, можно объединить в такие группы, как фрустрационные, теории социального научения, а также эволюционные и психоаналитические.

Одной из наиболее известных является *группа фрустрационных теорий*, представители которой связывают агрессивное поведение с реакцией на препятствие, когда личность не может достичь цели в результате своей деятельности. Обосновывая неизбежность агрессивной реакции на ситуацию фрустрации, Г. Доллард и его последователи говорили о том, число и сила трудностей по направлению к достижению цели определяют яркость и многочисленность проявлений агрессивного поведения человека, столкнувшегося с этими трудностями [2].

Иначе подходят к пониманию агрессивного поведения ученые, придерживающиеся *теорий социального научения*. Согласно этой группе теорий, на формирование агрессивного поведения первостепенное значение оказывает процесс социализации личности: если ребенок не только становится свидетелем агрессивного стиля поведения взрослых, но и получает при этом социальное подкрепление, он усваивает такое поведение [1].

Представители *эволюционной группы теорий* говорят о роли инстинктов, в частности, инстинкта борьбы за выживание, в становлении агрессивного поведения человека. К. Лоренц, рассматривая агрессию как движущую силу борьбы за выживание, подчеркивал, что формированию агрессивного поведения способствует идентификация на «своих» и «чужих» и возникающие на этой почве социальные стереотипы [6].

Согласно *теориям психоаналитического направления*, природа агрессивного поведения не только инстинктивна, но и бессознательна. З. Фрейд обосновывал неизбежность агрессии как изначального, врожденного влечения человека, но при этом акцентировал внимание на возможности направить такое поведение в конструктивное русло. Согласно этой точке зрения, важно предоставить человеку возможность выразить агрессию через экспрессию, без разрушительных действий выразить эмоции и снять напряжение [4; 8].

Разные подходы к пониманию агрессивного поведения объединяет единодушное мнение всех исследователей о том, что подобное поведение может препятствовать социализации личности, негативно влияя на её рост и развитие. Особенно велико отрицательное влияние агрессии в подростковом возрасте [7].

Ученые отмечают, что для многих агрессивных подростков свойственны бедность и примитивность ценностных ориентаций и нравственных представлений, слабость познавательных интересов, низкий уровень эмоционального интеллекта. Зачастую демонстрирующие агрессивное поведение подростки скрывают за ним страх социальных контактов, повышенную тревожность, неадекватную самооценку [3; 5].

Склонные к девиантному поведению подростки испытывают трудности как в межличностных отношениях со сверстниками и взрослыми, так и в самопринятии, формировании адекватного образа себя. Отсюда у указанной группы подростков можно наблюдать разнообразные проявления агрессивного поведения, опасного как для них самих, так и для окружающих их людей. Характер девиации определяет поведенческие особенности личности: психологический профиль склонного к зависимому поведению подростка будет отличаться от психологического профиля его сверстника, склонного к противоправным действиям, и т. д. [3]. Поэтому мы предположили, что и агрессивное поведение склонных к различным девиациям подростков будет различаться.

Целью своего исследования мы определили выявление особенностей агрессивного поведения подростков, склонных к разным видам девиаций. Исследование проводилось на базе образовательных учреждений г. Омска: БОУ «СОШ №1», БОУ «СОШ №108», БОУ «СОШ №124». В исследовании приняли участие 34 учащихся в возрасте 14–15 лет.

В качестве диагностического инструментария были применены методика А.Н. Орла «Определение склонностей к отклоняющемуся поведению» и опросник А. Басса, А. Дарки «Диагностика агрессивности».

С помощью методики А.Н. Орла нам удалось выяснить, что среди испытуемых подростков 45,8% склонны к саморазрушающему и самоповреждающему поведению. Это может быть связано как с неблагоприятным прохождением кризиса подросткового возраста, так и с наличием неразрешенных конфликтов в микросоциальном окружении подростков – с членами семьи или сверстниками [7]. Сильный внутренний дискомфорт и психоэмоциональное напряжение может оборачиваться чувством вины и аутоагрессивными тенденциями, когда подросток, не видя выхода из психологически сложной для него ситуации, направляет гнев и раздражение на себя самого.

Безусловно, заслуживают самого пристального внимания психологов те подростки (33,4%), у которых выявлена склонность к аддиктивному поведению. Многообразие возможных средств аддикции в современном мире особенно пагубно влияет на несовершеннолетних, чья личностная незрелость, стремление приобщиться к миру взрослых и неумение справляться с жизненными трудностями заставляют их бежать от реальности. Подростки, склонные к аддиктивному поведению, не только рискуют стать жертвами алкогольной или наркотической зависимости, они могут быть вовлечены в азартные игры, религиозный фанатизм, интернет-зависимость и т. д. [3].

Склонность к агрессии и насилию продемонстрировали лишь 20,8% подростков, принимавших участие в исследовании. Однако агрессивное поведение многообразно в своих видах и формах проявления и может сопровождать разные виды девиаций.

Данные, полученные с помощью методики А. Басса, А. Дарки, позволили нам проанализировать особенности агрессивного поведения подростков с разными видами девиаций (табл. 1).

Таблица 1

Преобладающие виды агрессивного поведения у подростков с разными девиациями

Виды агрессивного поведения	Виды девиаций		
	Саморазрушение и самоповреждение	Аддикции	Агрессия и насилие
Физическая агрессия	3,9	3,9	7,1
Косвенная агрессия	4,2	7	4,5
Раздражительность	4,2	4,2	4
Негативизм	4	12	4,2
Обида	3,5	6,8	4,6
Подозрительность	3,9	4,2	6,1
Вербальная агрессия	5	6	5,2
Чувство вины	6,5	4,9	4,3

Склонным к саморазрушению и самоповреждению подросткам не свойственна агрессия, направленная на других, но при возникновении психологического дискомфорта они скорее выразят агрессию словесно, чем каким-либо другим образом. Наиболее выражено у испытуемых этой группы чувство вины:

зачастую они обвиняют себя в любом неуспехе, поэтому чем чаще оказываются в неблагоприятных ситуациях, тем чаще демонстрируют аутоагрессивное поведение.

Подросткам, склонным к аддиктивному поведению, свойственны такие виды агрессии, как вербальная агрессия, косвенная агрессия, негативизм и обида. В конфликтной ситуации такие подростки не станут отстаивать свою позицию с помощью физической силы, но могут выразить своё недовольство на предметах или других людях, которые не связаны с конфликтом (могут бросать и ломать вещи, резко и грубо говорить с людьми, которые вряд ли дадут отпор, и т. д.). Кроме того, они довольно обидчивы, часто испытывают чувство несправедливости и зависть, что может находить своё выражение в свойственной им вербальной агрессии.

Что же касается подростков, склонных к агрессии и насилию, то, разумеется, им свойственна физическая и вербальная агрессия. Сам характер девиации обуславливает тенденцию этих подростков решать возникшие противоречия путем применения физической силы, при этом выражая своё недовольство в вербальной форме. Кроме того, они испытывают проблемы с доверием, наделяя других людей той же склонностью к насилию, что есть у них самих, и поэтому относятся к другим подозрительно.

Таким образом, можно сделать вывод, что в той или иной степени агрессивное поведение свойственно всем подросткам «группы риска», однако сам характер девиации влияет на то, как именно будет проявляться агрессия. Подростки с тенденцией к саморазрушению склонны испытывать чувство вины, а если и выражают недовольство другими людьми, делают это в вербальной форме. Склонные к аддикциям подростки, напротив, обвиняют других, высказывая им свои обиды и недовольство. Физическая агрессия и подозрительность преобладают у испытуемых, склонных к насилию. Следует особо отметить, что всем участникам исследования свойственна вербальная агрессия, что объясняется особенностями возрастного этапа развития [9]. Полученные данные могут быть полезны при планировании и проведении профилактической работы с подростками, имеющими риск возникновения девиаций, широкому кругу специалистов: социальным педагогам, педагогам-психологам, специалистам по воспитательной работе.

Список литературы

1. Баум У. Современный бихевиоризм. Поведение, культура, эволюция / У. Баум. – М.: Практика, 2020. – 304 с.
2. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2014. – 416 с.
3. Змановская Е.В. Девиантное поведение личности и группы: учебное пособие / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – СПб.: Питер, 2019. – 352 с.
4. Змановская Е.В. Современный психоанализ. Теория и практика / Е.В. Змановская. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
5. Климов М.А. Девиантное поведение подростков: причинная обусловленность, виды, риски / М.А. Климов, Е.Н. Рашикулина // Современное педагогическое образование. – 2018. – №2. – С. 151–154. – EDN XYNBJZ
6. Лоренц К. Агрессия, или Так называемое зло / К. Лоренц. – М.: АСТ, 2018. – 416 с.
7. Можгинский Ю.Б. Агрессия детей и подростков. Клинические особенности и принципы терапии / Ю.Б. Можгинский. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2019. – 96 с.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – М.: АСТ, 2021. – 544 с.
9. Шарафутдинова Н.В. Психология девиантного поведения: учебно-методическое пособие / Н.В. Шарафутдинова. – М.: АРКТИ, 2019. – 208 с. – EDN VHPNUF

Сундеева Елизавета Дмитриевна
студентка

Куликова Татьяна Ивановна
Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ЯВЛЕНИЕ. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению такого личностного качества, как «перфекционизм». Автор исследует исторические аспекты изучения перфекционизма, определения и источники его появления. В настоящее время термин «перфекционизм» происходит от латинского «perfectio» – совершенство – и в широком значении обозначает стремление личности доводить результаты любой своей деятельности до самых высоких стандартов, а также быть безупречным всегда и во всем.

Ключевые слова: совершенство, перфекционизм, самореализация, личность, личностные стандарты, Я-адресованный перфекционизм, мотивация.

Исследование самореализации стало одним из основных направлений работы западных учёных, а К. Хорни, представительница американской психологии, впервые сформулировала определение этого понятия. Самореализация, согласно К. Хорни, представляет собой выражение подлинного «я», целенаправленную внутреннюю силу, общую для всех людей, но при этом неповторимую и уникальную, которая побуждает человека к реализации заложенных в нём возможностей и способствует росту и

осознанию собственной сущности. Ученикам А. Адлера и К. Хорни удалось чётко определить перфекционизм как явление. По их мнению, перфекционизм – это высокие стандарты личности, которые человек устанавливает для себя и других в своей деятельности [2]. Значительный вклад в развитие изучения перфекционизма ввели двое ученых – Фрост и Хьюитт. Фрост и его коллеги разработали инструмент для тестирования различных параметров перфекционизма Многомерную шкалу перфекционизма (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS-F) [3]. В основу теста легло определение перфекционизма, включающее следующие параметры: 1. «Личные стандарты» – характеризуется стремлением достигать идеализированных целей и болезненным отношением к их реализации, следствием чего становятся резкие перепады в самовосприятии и устойчивое чувство неудовлетворенности своей деятельностью. 2. «Озабоченность ошибками» – неадекватная реакция на ошибки, склонность приравнивать ошибку к полному провалу. 3. «Сомнения в собственных действиях» – постоянные сомнения в качестве выполненной работы. 4. «Родительские ожидания» – восприятие родителей как делегирующих очень высокие ожидания; 5. «Родительская критика» – восприятие родителей как чрезмерно критикующих; 6. «Организованность» – отражает важность порядка и организованности.

Говоря о причинах, истоках появления перфекционизма, Блатт, объединяя труды Холлендера, Хамачека и Бернса, высказывает свою точку зрения, что таким детям не удается выработать концепцию «в меру хорошего результата». Результат выполнения деятельности переоценивается в ущерб любви и близости.

Чтобы соответствовать строгим родительским стандартам и избежать критики, ребёнок вынужден демонстрировать только безупречные результаты. Маленький перфекционист не останавливается в своих намерениях заслужить одобрение от родителей: «Если я еще постараюсь, если я стану совершенным, мои родители будут меня любить» [5].

По мнению Джона Барроу, существуют четыре основные категории детского опыта, способные спровоцировать развитие перфекционизма: 1. Родители, склонные к излишней строгости и предъявляющие завышенные требования. 2. Родительские ожидания и установленные нормы находятся на непомерно высоком уровне, а критика выражается завуалированно, а не открыто. 3. Отсутствие поддержки или непостоянство и обусловленность родительского одобрения. 4. Дети наблюдают за родителями, демонстрирующими перфекционистские черты характера и соответствующие поведенческие модели.

Список литературы

1. Гараян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Н.Г. Гараян // Терапия психологических расстройств. – 2006. – №1. – С. 23–31.
2. Гараян Н.Г. Психологические модели перфекционизма / Н.Г. Гараян // Вопросы психологии. – 2009. – №5. – С. 74–83. EDN LTNVIA
3. Гараян Н.Г. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия / Н.Г. Гараян, А. Холмогорова // Московский психотерапевтический журнал. – 2004. – №1. – С. 18–35. EDN RIDTYX
4. Грачева И.И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности: дис. ... канд. психол. наук / И.И. Грачева. – М., 2006. EDN NOJVDJ
5. Гараян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Н.Г. Гараян // Современная терапия психических расстройств. – 2006. – №1. – С. 31–40. – EDN PXESHH.

Тарасова Ирина Павловна

педагог-психолог

ГАУ АО «Областной реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями»

г. Астрахань, Астраханская область

DOI 10.31483/r-127279

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ КОНТАКТА И КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы формирования навыков контакта и коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра на занятиях педагога-психолога. Подчеркивается важность создания потребности и желания ребенка общаться, развития у него намерения в процессе взаимодействия изменить поведение взрослого. Описаны направления оказания практической помощи педагога-психолога в процессе психокоррекционной работы по развитию навыков коммуникации. Предложены методы установления совместно-разделенного внимания, стимулирования ребенка с РАС к общению. Даны рекомендации по усложнению коммуникативной среды и развитию навыков адаптации.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, коммуникация, контакт, помощь педагога-психолога, адаптация.

В последние годы ученые, врачи, педагоги отмечают рост числа детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Данное расстройство представляет собой специфические психические расстройства, при которых отмечается неумение использовать вербальное (речевое) и невербальное

(мимика, жесты, поза) общение для коммуникации с другими. Это негативно сказывается на всем ходе психического развития ребенка и процессе построения социальных отношений. В связи с этим остро встает вопрос об интеграции и адаптации таких детей к окружающей их социальной среде.

Важная роль в данном процессе отводится психокоррекционной помощи и реабилитации детей с РАС.

Поскольку основные проявления РАС включают в себя нарушение социальной коммуникации и взаимодействия и ограниченные повторяющиеся паттерны поведения, интересов и деятельности [4, с. 5], то непосредственно вопросами развития и коррекции социально-коммуникативной и эмоционально-волевой сферы должен заниматься педагог-психолог.

И.И. Мамайчук и А.В. Хаустов описали специфические особенности коммуникации при РАС следующим образом [2, с. 6]:

- партнеры по общению используются исключительно для удовлетворения собственных потребностей ребенка;
- средства общения примитивные (ребенок может толкать или тянуть взрослого/ отсутствие жестов и невербальных сигналов/ упрощенные способы взаимодействия);
- отсутствие интереса к совместной деятельности;
- неадекватные реакции на происходящее при взаимодействии.

В связи с этим, конечной целью оказания помощи педагога-психолога в формировании навыков контакта и коммуникации у детей с РАС является формирование потребности и желания ребенка общаться, намерения изменить поведение взрослого, получить от него обратную связь и эмоции, а не простое наличие речи, где есть механическое повторение слов или фраз ситуативно, не применимо к ситуации.

Психо-коррекционная работа педагога-психолога ГАУ АО «Областной реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» в целях формирования коммуникации у детей с РАС строится поэтапно.

Направления практической помощи, которую оказывает педагог-психолог при развитии коммуникативных навыков у детей с РАС в ГАУ АО «Областной реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» подразделяются на несколько блоков.

1. Формирование навыка выражения просьб.
2. Развитие навыков социальной ответной реакции.
3. Формирование социоэмоциональных навыков.

Рассмотрим каждый из этапов подробнее.

Навыки выражения просьбы включают в себя овладение следующими умениями:

- умение попросить о базовых потребностях (поесть/попить/сходить в туалет);
- умение попросить любимую игрушку, предмет, деятельность;
- попросить повторить понравившееся действие;
- попросить о помощи;
- попросить перерыв [5, с. 62].

Помощь педагога-психолога в развитии навыков социальной ответной реакции включает:

- формирование умения откликнуться на свое имя;
- обучение адекватному выражению отказа от предложенного предмета/деятельности;
- формирование навыка приветствия/прощания;
- развитие навыка адекватного выражения согласия/несогласия [3, с. 37].

Формирование социоэмоциональных навыков подразумевают деятельность педагога-психолога по развитию навыков адекватного поведения и выражения эмоций соответственно сложившейся ситуации [6, с. 93].

Известно, что дефициты в области коммуникации у детей с РАС приводят к нежелательному поведению, поэтому чтобы снизить уровень тревоги следует обучить ребенка альтернативным способам коммуникации (при помощи картинок или жестов). Однако важно дать понять ребенку, что коммуникация должна быть взаимной, иметь ценность для каждого из участников общения, а для этого ему нужна дополнительная мотивация [4, с. 13].

Для более успешного прохождения каждого их этапов психолого-педагогической коррекции в формировании навыков контакта и коммуникации у детей с РАС важно помнить о том, что как раз главным инструментом поощрения педагога-психолога, позволяющим заинтересовать ребенка во взаимодействии является именно мотивация.

В качестве мотивации могут выступать любые понравившиеся предметы и игрушки, которые доставляют ребенку приятные эмоции и ощущения. Именно наличие положительных эмоций будет стимулировать ребенка к выполнению просьб и инструкций педагога, а формируемые навыки войдут в привычку за более короткий промежуток времени, нежели в том случае, где ребенок не получает положительного и значимого для него подкрепления.

Практический опыт показывает, для детей с РАС такими предметами выступают:

- сыпучие материалы (крупы, песочные часы), оказывающие расслабляющее действие;
- тактильные игрушки (слаймы, тянущиеся игрушки, мячики разной текстуры), способствующие стимуляции сенсорно-перцептивной сферы;
- лампа-вулкан и др. подобные дидактические пособия, которые используются детьми в качестве средства зрительной стимуляции [1, с. 49].

Отсутствие способности действовать в одном смысловом поле является основополагающей причиной нарушений социальных связей. Появление совместного внимания (способности интересоваться тем же предметом или событием, что и собеседник) является очень важным этапом когнитивного и речевого развития ребенка [4, с. 10]. Для этого педагоги-психологи ГАУ АО «Областной реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» используют эффективными методами и формами формирования совместно-разделенного внимания.

- использование необычного реквизита на занятиях (очки и др. атрибуты или аксессуары на лицо/ лизуны, стикеры на лицо, пищалки во рту, рисование на прозрачной маске, мольберте);
- необычная подача самых простых игрушек.

Например, психолог предлагает ребенку не просто нанизывать на пирамиду кольца, а жонглирует кольцами как клоун/надевает на голову в качестве короны/ предлагает подуть в колечко/ поиграть в «Ку-ку»/ нанизать на ленточку и надеть в качестве бус и многое другое по аналогии. Важно нестандартно обращаться с привычными вещами, это привлечет внимание ребенка и заинтересует его, что будет положительно отразиться на формировании контакта и коммуникации.

Другими словами, педагог-психолог повышает градус интереса ребенка с 36,6 (привычной, комфортной ситуации) до более высокого (где он получит положительные эмоции), тем самым мы поддерживаем вовлеченность ребенка с РАС во взаимодействие.

Важно помнить, что если взрослый не будет заинтересован в предлагаемой ребенку деятельности, то вряд ли удастся выстроить коммуникацию. В связи с этим, нужно принять за правило, что лучше 10 минут продуктивно позаниматься, быть вовлеченным в процесс, чем несколько часов, но без обратной связи, отклика со стороны ребенка.

При первичном установлении контакта наблюдаем за взглядом ребенка, тем, что привлекло его внимание. Далее подключаемся к его игре и его правилам (происходит сорегуляция). Выстроив доверительные отношения пробуем понемногу вводить свои правила и изменяем привычную стереотипную игру ребенка.

Такие постепенные шаги позволяют сформировать адаптивный ответ ребенка в ответ на изменения в привычном для него алгоритме поведения, помогают развивать саморегуляцию, тем самым корректируя нежелательное поведение.

Неотъемлемым элементом оказания практической помощи педагога-психолога в формировании навыков контакта и коммуникации у детей с РАС является развитие навыков имитации (подражания). Овладение данным навыком способствует синамбии ребенка с психологом, что развивает сорегуляцию, помогает в установлении зрительного контакта, а в дальнейшем благоприятно влияет на приобретение новых навыков в соответствии с примером взрослого.

Использование одинаковых предметов при развитии имитации дает толчок к появлению указательного жеста: «Ого, у меня такая же игрушка, я могу действовать так же». Используя музыкально-двигательные игры с одинаковыми предметами, психолог привлекает внимание ребенка, синамбирует его с собой.

Предложив поиграться понравившимися игрушками, педагог-психолог способствует тому, что у ребенка появляется желание изменить поведение взрослого, он начинает использовать для этой цели жесты «дай/на», «да/нет», указательный жест.

Следующая задача при формировании навыков контакта и коммуникации у детей с РАС на занятии с педагогом-психологом заключается в усложнении коммуникативной среды.

Педагог-психолог создает такую проблемную ситуацию, где ребенок будет вынужден просить о помощи. Здесь важно помнить о следующих правилах:

- не предугадываем потребности ребенка, т. к. он даже не успевает дойти до мотива (у него не возникает желания обратиться, показать то, что он хочет);
- даем возможность понять свои ощущения, выразить свою потребность;
- перестаем гиперопекать (даем возможность подумать и попробовать выполнить самому, не опережаем действия ребенка).

С целью адаптации ребенка с РАС с усложненной социально-коммуникативной среде создаем препятствия на пути к цели для удлинения коммуникативных циклов с целью вовлечь ребенка в общение. Это подразумевает под собой встречу ребенку с трудностью, оценку им новой ситуации, а затем – обращение за помощью.

Пример ситуации: ребенок смотрит на руку взрослого, берет ее и тянет к желаемому предмету. Мама встает и дает предмет. Это не коммуникация. Ребенок не идентифицирует маму, рука – как отдельный объект для получения желаемого. Развитие коммуникации в этой ситуации предполагает следующие шаги:

- оттянуть руку назад, не убирая руку ребенка, дождаться контакта глазами;
- озвучить просьбу ребенка;
- дать желаемое.

Возможен иной вариант:

- убираем руку за спину;
- ждем реакции и обратной связи от ребенка;
- даем желаемое.

Соблюдение данных рекомендаций в целях оказания практической помощи педагога-психолога в формировании навыков контакта и коммуникации у детей с РАС позволит добиться следующих результатов:

- у ребенка появляется желание взаимодействовать;
- он начинает понимать для чего нужен человек (двухсторонняя коммуникация);
- сам инициирует простейшую коммуникацию;
- формируется внутреннее намерение взаимодействия;
- сформируется намерение к речи.

Список литературы

1. Довбня С. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: Практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова. – М.: Альпина ПРО, 2022. – 168 с.
2. Ефимова К.О. Социально-коммуникативное развитие ребенка с расстройством аутистического спектра / К.О. Ефимова, А.А. Лысова. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022. – 27 с. EDN DWTGLA
3. Лиходедова Л.Н. Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / Л.Н. Лиходедова // Специальное образование. – 2023. – №1(69).
4. Сахьянова С.В. Развитие коммуникации у детей с РАС (расстройство аутистического спектра): методические рекомендации / С.В. Сахьянова. – Иркутск: ГАУ ЦППМиСП, 2021. – 39 с.
5. Хаустов А.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / А.В. Хаустов, П.Л. Богорад; под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с. EDN YUUBQT
6. Хлыстова Е.В. Специальная психология: Работа психолога в дошкольной образовательной организации: учебное пособие / Е.В. Хлыстова, Л.В. Токарская; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 140 с.

Филатова Ия Владимировна

воспитатель

ГУ ТО «Головеньковский ДДИ»

п. Головеньковский, Тульская область

Научный руководитель

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности формирования культурно-гигиенических навыков у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития. Анализируется влияние процессов когнитивного, эмоционального и моторного развития на освоение базовых навыков самообслуживания.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития, культурно-гигиенические навыки, старший дошкольный возраст.

Культурно-гигиенические навыки – это система умений и привычек, направленных на поддержание чистоты тела, одежды, окружающей среды, а также соблюдение норм и правил поведения в обществе. Ключевыми элементами здесь является умение умываться, пользоваться туалетом, чистить зубы, одеваться, правильно обращаться с личными вещами (обувью, расческой, одеждой). Развитие

этих навыков связано не только с воспитательным процессом, но и с естественными этапами психофизиологического развития ребенка. При формировании культурно-гигиенических навыков идет не простое усвоение правил, норм поведения, а чрезвычайно важный процесс социализации ребенка. Социализация и нравственное развитие происходит с самого раннего детства, когда с помощью взрослого биологические потребности ребенка превращаются в социальные, очеловечиваются [2, с. 181].

Ограничение моторных функций у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) мешает точности действий, необходимых для самообслуживания. Нарушения в интеллектуальной сфере препятствуют осознанию последовательности действий и связи между гигиеной и здоровьем.

У детей с ТМНР часто наблюдаются повышенная или пониженная чувствительность к тактильным и температурным воздействиям, что затрудняет освоение навыков. Недостаток речевых навыков снижает возможность понимать инструкции или выражать свои потребности. Проблемы самостоятельного планирования и не критичности к своей работе у детей с ТМНР тесно связаны с культурно-гигиеническими навыками. Неумение оценивать свои поступки и предвидеть последствия может затруднить выполнение простейших задач самообслуживания, таких как одевание, умывание. Дети не могут учиться на своих ошибках. Это приводит к тому, что они повторяют одни и те же ошибки, не осознавая и не пытаясь их исправлять.

Формирование гигиенических умений у детей с ТМНР требует соблюдения ряда принципов, таких как последовательность, системность, учет индивидуальных возможностей ребенка, а также многократное повторение действий. Развитие культурно-гигиенических навыков у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития представляет собой длительный и кропотливый процесс, направленный на формирование основ самообслуживания и социальной адаптации. Успешное освоение таких навыков значительно повышает качество жизни ребенка, дает ему возможность участвовать в коллективной деятельности и снижает зависимость от окружающих, способствует укреплению уверенности в себе. Ключом к успеху становится сочетание индивидуального подхода, целенаправленной работы специалистов и активного участия семьи. Родители, воспитатели и специалисты выступают для детей главным ориентиром. Они на собственном примере демонстрируют значение гигиенических процедур, обучают правильной последовательности действий, мотивируют и создают условия для формирования самостоятельности [1].

Таким образом, развитие культурно-гигиенических навыков у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития осложняется рядом факторов. Многие из детей имеют физические нарушения, которые затрудняют выполнение простых задач, таких как одевание или прием пищи. Нередко имеются задержки в когнитивном развитии, осложняющие восприятие и запоминание последовательности действий, необходимых для освоения культурно-гигиенических навыков. Проблемы с речью и коммуникацией препятствуют пониманию инструкций и выражению потребностей, что важно для обучения и коррекции действий. Высокая зависимость от окружающих в повседневной жизни снижает мотивацию к самостоятельности и усложняет развитие навыков самообслуживания.

Несмотря на это систематическое сопровождение, включающее взаимодействие специалистов, педагогов и родителей, индивидуальный подход к каждому ребёнку, учитывающий его уникальные физические, интеллектуальные и эмоциональные особенности способствует не только развитию определенных навыков самообслуживания, но и повышению качества жизни ребенка, его социальной адаптации и эмоционального благополучия. Только при таком подходе можно рассчитывать на успешное формирование и закрепление культурно-гигиенических навыков.

Список литературы

1. Битова А.Л. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития / А.Л. Битова, О.С. Бояринова. – М.: Теревинф, 2018. – 114 с.
2. Кокорева О.И. Возможности воспитания гигиенической культуры у детей с интеллектуальными нарушениями в условиях семьи / О.И. Кокорева, Т.А. Алёшина // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2022. – С. 180–182. – EDN CCNEAC

Шаталова Юлия Владимировна
студентка

Научный руководитель
Коробова Мария Владимировна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье обосновывается актуальность психолого-педагогического сопровождения социальной адаптации подростков с задержкой психического развития, предложены рекомендации для психологов, родителей и учителей, направленные на развитие социально-адаптивных возможностей подростков. Особое внимание уделяется индивидуальному подходу, созданию поддерживающей среды и групповым формам работы. Включены рекомендации по организации коррекционно-развивающих занятий, повышению профессиональной компетентности учителей в области специальной психологии.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, социальная адаптация, задержка психического развития, подростковый возраст.

Во всех регионах Российской Федерации функционирует система коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей и подростков с задержкой психического развития (ЗПР). И одна из основных задач школы состоит в том, чтобы максимально компенсировать имеющиеся у них нарушения развития путем создания специальных психолого-педагогических условий, адекватных их уровню развития и возможностям. Согласно положениям ФГОС, полноценное психическое развитие ребенка включает в себя не только интеллектуальное, но и всестороннее личностное развитие, где особое внимание уделяется социально-коммуникативному развитию [1].

Проблема социальной адаптации относится к одной из основополагающих в жизни личности. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, развитие психики детей происходит в процессе взаимодействия, общения со взрослыми и сверстниками. Ребенок усваивает общественно-исторический опыт, на этой основе у него формируются специфические для человека виды психической и практической деятельности [3]. В данном контексте особое значение имеет подростковый возраст, так как именно в этот период происходит наиболее продуктивное усвоение социальных ценностей, формирование жизненных позиций, нравственных понятий и основных личностных свойств, обеспечивающих субъектное поведение. Однако в случае задержанного темпа развития указанные процессы происходят качественно иначе, в силу влияния специфики дефекта и особенностей условий развития, в которых оказываются подростки с ЗПР.

Опираясь на теоретико-методологические позиции специальной психологии, в особенности, на исследования Н.В. Бабкиной, А.Д. Вильшанской, Л.М. Пономаревой, О.А. Скобликовой, А.М. Федосеевой можно предложить следующие рекомендации, которые могут помочь в социальной адаптации подростков с ЗПР по двум основным направлениям.

1. Развитие социально-адаптивных возможностей подростка.
2. Гуманизация социальной сферы.

Их должны осуществлять психолог, семья, учителя.

Психолог должен проводить своевременную диагностику социальных навыков подростков, оказывать им помощь в организации жизни класса через межличностные отношения, координировать работу учителей и родителей. Семья должна участвовать в жизни подростка, создавать атмосферу любви, поддержки и принятия, поощрять выполнение повседневных задач, оказывать в этом посильную помощь, стимулировать общение со сверстниками. Учителя должны учитывать индивидуальные особенности подростков при построении учебного плана, адаптировать учебные материалы и методы обучения под их потребности, а также помнить, что их потребности значительно отличаются от потребностей подростков без аномалий развития.

Для развития социально-адаптивных механизмов личности в работе психолога с подростками с ЗПР можно рекомендовать следующие направления, которые одновременно являются задачами коррекционно-развивающей работы.

1. Всесторонне изучать личностное развитие подростка с ЗПР.
2. Совместно с медицинским персоналом школы обеспечивать систематическую реабилитацию психического здоровья подростков с ЗПР с целью снятия аффективных состояний, повышенной возбудимости.

3. Формировать позитивное отношение к сверстникам.
4. Обучать умению конструктивно организовывать и поддерживать общение со сверстниками и взрослыми.
5. Развивать социальный интеллект, т. е. формировать способность понимать поведение и мотивы поступков окружающих, управлять собственным поведением, а также адекватно действовать соответствующим ситуации.
6. Обучать агрессивных подростков с ЗПР навыкам бесконфликтного общения, а также способов к нахождению компромисса.
7. Развивать у замкнутых подростков инициативность, потребность в общении.
8. Развивать мышление, так как социальная адаптация напрямую зависит от уровня развития интеллекта [2].

Возможна организация в подростковых классах групп продленного дня, в режим работы которых можно включать коррекционно-развивающие занятия (групповые и индивидуальные) под руководством школьного психолога.

Указанные направления работы можно реализовывать через различные группы общения, а также психологические тренинги. Мы считаем наиболее целесообразными для повышения социальной адаптированности групповые формы работы, так как коррекционный эффект достигается не только с помощью психологического воздействия, но и благодаря внутригрупповым процессам.

Основной формой проведения психологических тренингов с подростками, имеющими ЗПР, является практическая работа, во время которой ими осваиваются и отрабатываются конкретные навыки эффективного социального взаимодействия. В работе можно использовать разнообразные формы групповой работы – тренинги, ролевые игры, диалоговые методы, методы проективного рисования, психогимнастику. Использование указанных методов считается целесообразным, поскольку они включают процедуры анализа конкретных ситуаций социального взаимодействия, понимание других людей, рефлексию собственного поведения, а также прогнозирование вариантов эффективных и неэффективных действий. В этих процедурах заключены механизмы социального познания действительности, способствующие развитию гибкости мышления, умения отстаивать свою позицию и выслушать иную точку зрения, сотрудничать с окружающими, проявляя при этом доброжелательность и толерантность по отношению к субъектам взаимодействия.

Для гуманизации социально-педагогической среды в работе психолога с педагогическим коллективом могут быть определены следующие направления, которые можно реализовывать через решение следующих задач.

1. Повышение качества профессиональной подготовки учителей в области возрастной, педагогической, специальной психологии.
2. Оказание психологической помощи учителям в снятии стресса, нивелировании отрицательного эмоционального фона настроения, связанного со спецификой их профессиональной деятельности.
3. Оказание помощи в решении личностных проблем учителей.
4. Формирование у учителя позитивных установок по отношению к детям с ЗПР.
5. Формирование у классного коллектива установок на гуманные взаимоотношения (организация ситуаций взаимопомощи, заботы друг о друге).
6. Целенаправленное повышение привлекательности личности каждого ребенка через создание ситуации успеха.
7. Включение изолированных и отверженных детей в ситуации совместной деятельности с коллективом.
8. Обеспечение каждому ребенку компенсаторной психологической поддержки. В классах с учащимися с ЗПР целенаправленно придерживаться тактики спокойного положительного отношения, принятия каждого ребенка, без оценочного выделения самых лучших [4].

Указанные задачи психолог может решать через коллективные, индивидуальные беседы с учителями, а также обучающие тренинги с целью повышения профессиональной компетентности в области обучения и развития учащихся; навыкам снятия тревожности, конфликтности, психологического напряжения в классе, а также предупреждению собственного эмоционального выгорания.

Таким образом, мы полагаем, что организованная в соответствии с предлагаемыми рекомендациями психолого-педагогическая работа может в значительной мере способствовать повышению уровня социальной адаптации подростков с задержкой психического развития со сверстниками.

Список литературы

1. Аристова М.А. Реализация требований ФГОС основного общего образования / М.А. Аристова, Н.В. Беляева, Ж.Н. Кригарова; под ред. М.А. Аристовой. – М.: ФГБНУ «ИСПО РАО», 2022. – С. 45.
2. Бабкина Н.В. Реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования / Н.В. Бабкина, А.Д. Вильшанская [и др.]. – М.: ИКП РАО, 2020. – 96 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2006. – 445 с.
4. Федосеева А.М. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с ЗПР в условиях инклюзии: метод. пособие / А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2021. – 66 с.

Для заметок

Научное электронное издание

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

Материалы

V Международной научно-практической конференции
(Тула, 10 апреля 2025 г.)

Научный редактор *С. Г. Лещенко*

Компьютерная верстка *А. Д. Федоськина*

Подписано к использованию 18.04.2025 г.

Объем 8,09 Мб. Тираж 20 экз.

Уч. изд. л. 33.86.

Издательский дом «Среда»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12

+7 (8352) 655-731

info@phsreda.com

<https://phsreda.com>