

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

Федерация психологов образования России

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Донецкий государственный университет»

Учреждение образования «Белорусский государственный университет»

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Калужский государственный педагогический университет
им. К. Э. Циолковского»

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

ГОУ «Минский областной институт развития образования»

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ

Материалы

XI Международной научно-практической конференции
(Тула, 25 ноября 2025 г.)

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2025

УДК 316.6:37.0(082)
ББК 94.3
С69

Рекомендовано к публикации на основании приказа Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого №2460 от 11.11.2025 г.

Рецензенты: **Максименко Елена Георгиевна**, д-р психол. наук, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Краснощеченко Ирина Петровна, д-р психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»

Редакционная

коллегия:

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

Филиппова Светлана Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, руководитель психологической службы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Федотенко Инна Леонидовна, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Пазухина Светлана Вячеславовна, д-р психол. наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», почетный профессор Российской академии образования, член-корреспондент Российской академии естествознания, член Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России»

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

Поляков Алексей Михайлович, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры общей и медицинской психологии УО «Белорусский государственный университет» (Белоруссия, г. Минск)

С69 Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 25 нояб. 2025 г.) / науч. ред. Н. А. Степанова, С. А. Филиппова. – Чебоксары: Среда, 2025. – 316 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908083-35-5

В сборнике представлены материалы XI Международной научно-практической конференции «Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки». В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области. Статьи представлены в авторской редакции.

Минимальные системные требования:

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

УДК 316.6:37.0(082)
ББК 94.3

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

© Коллектив авторов, 2025

© Издательский дом «Среда», 2025

ISBN 978-5-908083-35-5

DOI 10.31483/a-10810

Предисловие

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» представляет сборник материалов XI Международной научно-практической конференции **«Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки»**.

В сборнике представлены статьи участников XI Международной научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам психологического сопровождения и поддержки, укрепления положительных семейных традиций и ценностей. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области психологии.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Актуальные вопросы сопровождения и поддержки современной семьи.
2. Воспитание семейных ценностей: семейные перспективы, партнерство семьи, школы и общества.
3. Особенности сопровождения и поддержки семей, имеющих детей с отклонениями в здоровье, развитии и поведении.
4. Правовые проблемы современной семьи.
5. Психолого-педагогическая помощь семье и детям в преодолении кризисных ситуаций.
6. Особенности взаимодействия в межнациональном браке и межпоколенной семье.
7. Современные подходы и психологические технологии сопровождения детей, семей ветеранов СВО.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Арзамас, Белгород, Воронеж, Грозный, Елабуга, Казань, Краснодар, Курск, Липецк, Нижневартовск, Нижний Тагил, Новомосковск, Оленегорск, Самара, Тверь, Тула, Хабаровск, Чебоксары, Шебекино) и субъектом (Астраханская область) России, Азербайджанской Республики (Баку), Республики Беларусь (Жлобин, Минск, Мозырь), Республики Гвинея-Бисау (Бисау).

Среди образовательных учреждений авторов статей выделяются следующие группы: академическое учреждение (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), университеты и институты России (Воронежский государственный педагогический университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП), Кубанский государственный университет, Курский государственный медицинский университет, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, МИРЭА – Российский технологический университет, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижневартовский государственный университет, Российский государственный социальный университет, Тверской государственный технический университет, Тихоокеанский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Чеченский государственный педагогический университет, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова), Азербайджанской Республики (Азербайджанский университет языков) и Республики Беларусь (Белорусский государственный университет культуры и искусств, Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина).

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, преподаватели, аспиранты, магистранты, студенты вузов и учителя, воспитатели, педагоги-психологи.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными наработками, результатами собственных исследований, включив их в материалы сборника XI Международной научно-практической конференции **«Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Научные редакторы
канд. психол. наук, декан факультета
Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого
Н. А. Степанова
канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики,
руководитель психологической службы
Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого,
член Федерации психологов образования России
С. А. Филиппова

ОГЛАВЛЕНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

<i>Алексеева Н.И., Емельянова Л.В., Макарова Н.В.</i> Взаимодействие детского сада, семьи и церкви в духовно-нравственном воспитании детей.....	10
<i>Асмаловская О.А.</i> Условия развития эмоционального интеллекта детей с РАС в семье	11
<i>Беляева Ю.А.</i> Коррекция психоэмоционального развития детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, средствами комплексной социальной работы.....	12
<i>Бобровникова Н.С., Коликова М.А., Наместникова М.Н.</i> Феномен сепарации в юношеском возрасте	16
<i>Бобровникова Н.С., Костюрина М.А.</i> Стили детско-родительских отношений.....	18
<i>Бобровникова Н.С., Самохин А.С.</i> Психологическая модель эффективного взаимодействия межведомственной команды в системе профилактики семейного неблагополучия	20
<i>Боровкова А.А.</i> Роль семьи в развитии диалогической речи младших подростков с расстройствами аутистического спектра	23
<i>Володин С.Ф.</i> Проблемы семьи в контексте социологии Э. Дюркгейма.....	26
<i>Дедов С.В.</i> К вопросу о социальной поддержке студенческой семьи на примере Тульской области	30
<i>Декина Е.В., Жоргеи да Кунья Джата Э.</i> Воспитание приемного ребенка в замещающей семье.....	34
<i>Завражнов В.В., Басова Е.В.</i> Современные подходы в социальной поддержке неполных семей... ..	36
<i>Залыгаева С.А.</i> Особенности эмоционального благополучия старших дошкольников с различными типами родительского отношения.....	38
<i>Карандеева А.В., Судакова Я.А.</i> Профилактика вейпинга у подростков средствами семейного воспитания	40
<i>Клевцова П.И., Лещенко С.Г.</i> Выявление общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста в условиях разновозрастной группы.....	42
<i>Климова А.А.</i> Развитие мелкой моторики у детей в условиях семьи.....	44
<i>Кокорева О.И.</i> Проблема развития диалогической речи у дошкольников: театрализованные игры в семейном воспитании	45
<i>Кокорева О.И., Наместникова Т.А.</i> Особенности развития представления о живой природе детей в условиях семьи	47
<i>Кондратова М.С.</i> Роль родительской семьи в формировании склонности к генерализованным тревожным реакциям у женщин с созависимыми отношениями	50
<i>Лещенко С.Г.</i> Аспонтанность и инактивность при динамической афазии у взрослых и роль семьи в их преодолении.....	52
<i>Паксюткина Л.Б., Яковлева А.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение семьи в ситуации суицидального риска у подростка	54
<i>Пирязева М.В., Веницеева Д. С.</i> Буллинг в образовательных учреждениях как фактор деструкции психоэмоционального состояния школьников.....	55
<i>Попова С.В., Асмаловская О.А.</i> Роль семьи в развитии связной речи младшего школьника с ОНР III уровня: методы и приемы.....	59
<i>Пушкина К.В., Афанасьева Е.С., Попова Э.А.</i> Национальный характер чувашей как признак менталитета народа.....	60
<i>Пушкина К.В., Чумакова А.О.</i> Причины распадов молодых семей в современной Чувашии и в семьях XVIII–XIX веков: сравнительный историко-культурологический анализ.....	62
<i>Романова Е.В.</i> Роль семьи в развитии ребенка младшего школьного возраста.....	65
<i>Саитов Д.Р., Безручко Т.Р., Терехов В.А.</i> Трансформация института семьи в XX веке: проблемы и направления поддержки	72
<i>Сизова В.В., Скугарева И.В.</i> Социальные сети как фактор, определяющий психическое и физическое благополучие в подростковом возрасте	70

<i>Силкина К.В.</i> Современные технологии взаимодействия с родителями в системе ранней помощи детям с ОВЗ.....	72
<i>Слипченко У.О., Минеева О.А.</i> Роль семьи в преодолении детского заикания.....	74
<i>Солдатов Д.Г.</i> Изучение различий в личностных особенностях юношей и девушек с чертами цифровой зависимости.....	77
<i>Тихонова К.Н.</i> Конфликтологическая компетентность родителей подростков.....	79
<i>Улаева Е.Ю.</i> Общение в семье. Подростки и родители. Проблемы взаимопонимания.....	82
<i>Ухова Э.И.</i> Развитие эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи в условиях семьи.....	84
<i>Федоровская Д.А.</i> Профилактика феномена «дипфейк (Deepfake)» как фактор обеспечения цифровой безопасности.....	85
<i>Федотенко И.Л., Лукашеня З.В.</i> Сотрудничество родителей и педагогов – основа психологического благополучия ребенка в школе.....	87
<i>Хирина Е.В.</i> Семейные традиции как инструмент социализации детей в современном обществе.....	89
<i>Шалагинова К.С., Диденко Д.М., Хрипкова А.Д.</i> Конструктивная позиция родителей как условие эффективного разрешения детских конфликтов.....	91
<i>Шишкарёва Т.А., Рыжкова О.В.</i> Особенности социального положения и проблемы студенческих семей по материалам АО «НПО «СПЛАВ» им. А.Н. Ганичева.....	94
<i>Ярукова О.В., Иванова Г.И., Осипова И.П.</i> Этнокультурное ориентирование современного дошкольника.....	96

ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ: СЕМЕЙНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ, ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ, ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВА

<i>Аббасов Р.Б.</i> Значение семейных ценностей в гуманистической традиции образования.....	98
<i>Антонова Е.М.</i> Эстетическое воспитание младших школьников.....	100
<i>Бестужев П.С.</i> Влияние возрастного фактора на репродуктивную культуру в современной семье.....	102
<i>Борисова Д.А.</i> Развитие социальной причинности у детей старшего дошкольного возраста: сравнительный анализ семейной и интернатной среды.....	107
<i>Варзина П.А., Капусто И.А.</i> Цифровые технологии в семейном воспитании: востребованность, направления и опасности.....	109
<i>Гурбанов Парахат</i> Проблема родительского авторитета в эпоху цифровизации.....	112
<i>Декина Е.В., Жоргеи да Кунья Джата Э.</i> Подготовка педагогов-психологов к работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, по формированию семейных ценностей.....	113
<i>Зекиева П.М., Усманов Т.И.</i> Семейные ценности как ресурс профилактики девиантного поведения школьников.....	115
<i>Князева О.А.</i> Возможности дисциплины «Технологии социального партнерства» в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов по профилактике девиантного поведения.....	118
<i>Кокорева О.И.</i> Обучение детей творческому рассказыванию: возможности семейного воспитания.....	120
<i>Куликова Т.И.</i> Семейные ценности как фундамент счастливого будущего детей.....	122
<i>Новопашина Е.Ю.</i> Семейные ценности как фактор психологической устойчивости брака: гендерный аспект.....	123
<i>Нургалиева О.В., Алябьева А.В.</i> Духовно-нравственное воспитание дошкольников.....	132
<i>Паксюткина Л.Б.</i> Роль семейного воспитания в развитии эмоционального интеллекта младших школьников в условиях цифровизации общества.....	134
<i>Панферова М.Р.</i> Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе ознакомления с анимационными произведениями в условиях семьи.....	135

<i>Плохих А.А.</i> Проблема формирования семейных ценностей в российском современном обществе.....	138
<i>Резцов Д.А., Лебединец Н.В.</i> Семья в Древней Руси: исторические корни и ценность традиционного семейного уклада для современного общества.....	140
<i>Сазонова В.А.</i> Развитие эмпатии у детей как фактор укрепления семейных ценностей в системе «Семья – школа – общество»	142
<i>Слюсарская Т.В.</i> Формирование нравственных ориентиров у дошкольников с нарушением в условиях семьи средствами народных и авторских сказок.....	144
<i>Сторожева В.Н., Виноградова В.В., Михайлова А.Н.</i> Развитие личностных качеств у младших школьников.....	146
<i>Цыркун Н.А.</i> Проблемы исследования ценностно-ориентационного единства и сплоченности поколений	148
<i>Шапошник К.Д., Мочалина С.В., Папаха Н.В.</i> Воспитание семейных ценностей.....	150
<i>Штерц О.М., Гайфулина Н. Г.</i> Семейные ценности студентов высших учебных заведений..	152
ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ЗДОРОВЬЕ, РАЗВИТИИ И ПОВЕДЕНИИ	
<i>Авдеева В.А.</i> Влияние семейных занятий по пластилинографии на развитие мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи пятого года жизни	154
<i>Аккурадова Н.А.</i> Поддержка семей, воспитывающих детей с РАС с нарушениями эмоционального интеллекта.....	155
<i>Алдошкина Е.Н., Минеева О.А.</i> Детский фольклор как средство развития слоговой структуры у детей с умственной отсталостью	157
<i>Алексеев Е.С.</i> Влияние интереса семьи к пейзажным картинам на развитие описательной речи детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	158
<i>Асмаловская О.А.</i> К проблеме значимости развития словарного запаса детей с нарушениями зрения совместными силами родителей и специалистов	160
<i>Асмаловская О.А.</i> Специфика работы с родителями детей со стертой формой дизартрии.....	161
<i>Батдалова Д.М.</i> Участие семьи в профилактических мероприятиях по предупреждению трудностей в обучении младших школьников с речевыми нарушениями	162
<i>Благодатских О.О.</i> Влияние инвалидности ребёнка на систему семьи: социологический и психологический аспекты	164
<i>Галкина Е.Т.</i> Формирование грамматического строя речи у первоклассников: рекомендации для родителей по предупреждению нарушений письменной речи	166
<i>Грачев Н.М., Федотенко И.Л.</i> Особенности взаимодействия педагога с родителями, воспитывающими детей с расстройствами аутистического спектра.....	169
<i>Демидова Е.О.</i> Особенности сопровождения и поддержки семей младших школьников с интеллектуальными нарушениями в развитии диалогического взаимодействия.....	171
<i>Дмитриева А.А.</i> Особенности развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях семьи	173
<i>Изотова Я.В.</i> Рекомендации родителям по включению элементов рассуждения в монолог у детей 6–6,5 лет с общим недоразвитием речи.....	175
<i>Каурина Я.С.</i> Проявление физической агрессии у обучающихся средней школы с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью): влияние семейной среды и поддержка родителей	178
<i>Казль В.Ю.</i> Практические рекомендации для родителей по стимулированию понимания связной речи у младших школьников 10–11 лет с расстройствами аутистического спектра	180
<i>Кириллова Ю.И.</i> К вопросу о важности коррекции девиантного поведения несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении	182
<i>Кокорева О.И.</i> Дидактические игры на развитие произвольного внимания в семье ребенка с нарушением речи.....	183

Коплунас Д.А. Эмоциональная отзывчивость как компонент эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР: методы диагностики и направления коррекционного воздействия через изобразительное творчество.....	184
Кочеткова К.А. Развитие представлений об эмоциях у детей 5 лет с нарушениями речи при ознакомлении с художественной литературой в семье	187
Кузнецова С.Н., Минеева О.А. Семейное неблагополучие как фактор риска формирования нарушений связной речи у подростков с девиантным поведением.....	188
Кухарь О.А., Минеева О.А. Дидактическая игра с региональным компонентом как средство развития умения пересказа у дошкольников с дизартрией	191
Лепехина С.С. Особенности участия семьи в развитии самоконтроля у подростков с умственной отсталостью	194
Макарова Е.А. Рекомендации для родителей по развитию словоизменения у детей с дисграфией и дизорфографией	195
Медовская Д.Р. Особенности общения и эмоционального климата в семье, воспитывающей ребенка с заиканием.....	197
Мельникова В.С. Роль семьи в формировании произвольной регуляции поведения детей с интеллектуальными нарушениями	201
Микалина А.В. Роль семьи в формировании социальной компетентности студентов с инвалидностью.....	203
Минеева О.А., Ефременкова Л.В. Результаты реализации программы по развитию орального праксиса у детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом	205
Михайлова Ю.Ю. Влияние интереса семьи к сюжетно-ролевым играм на развитие диалогической речи у детей пятого года жизни с речевыми нарушениями	206
Пальчева А.С. Развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста 6–7 лет с задержкой психического развития (ЗПР) посредством дидактических игр с математическим содержанием	208
Панчева А.И. Психолого-педагогическое сопровождение сенсомоторного развития детей младшего школьного возраста с РАС: роль семьи в коррекционно-развивающем обучении	211
Самойлова И.М. Особенности участия семьи в развитии произвольной регуляции поведения у младших школьников с умственной отсталостью.....	213
Самошкина П.С., Кацера А.А. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью, в вопросах эмоционально-волевого развития ребенка	215
Саушкина Е.А. Рекомендации по формированию темпо-ритмической стороны речи у дошкольников с дизартрией в условиях семьи.....	217
Скоробогачева А.О. Развитие произвольного внимания у детей с общим недоразвитием речи как психолого-педагогическая проблема современной семьи.....	219
Слюсарская Т.В. Развитие тактильного восприятия детей с нарушением зрения в условиях семейного воспитания.....	221
Стефашикина М.А. Аспекты профессионального выбора у старшеклассников с аутизмом	223
Судурова У.У. Повышение осведомленности среди родителей о развитии навыка регуляции эмоций у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра как ресурса профилактики семейных кризисов	225
Султанова А.Р. Психологическая поддержка родителей детей с ОВЗ при эмоциональном выгорании	227
Тарасова М.В. Роль родителей в сенсомоторном развитии у школьников с нарушением слуха.....	229
Требушенкова О.Ю. Влияние ценностно-смысловой сферы родителей детей с ОВЗ на воспитательный процесс.....	231
Трунова К.П. Трудности в обучении младших школьников с ЗПР	233
Урбанович К.Д. Роль семьи в развитии импрессивной речи у детей раннего возраста с ЗПР алалического характера	235
Усачева М.А. Вовлечение родителей в решение проблемы формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	236

Фёдорова А.Д. Профессиональное самоопределение детей и подростков с ОВЗ: особенности, трудности и возможности сопровождения	238
Филатова И.В. Развитие культурно-гигиенических навыков у детей пяти лет с тяжелыми нарушениями развития в условиях семьи и в учреждениях интернатного типа	240
Шариброва А.Р. Роль семьи в эффективной адаптации ребенка с ЗПР к школе	243
Швыряева В.С. Психолого-педагогические основания развития творческого воображения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях семейной среды	245
Шевченко М.Д. Роль семьи в эффективности применения фонетической ритмики при коррекции звукопроизношения у слабослышащих младших школьников	247
Юрчишина К.С. Роль семьи в арт-терапевтической коррекции тревожности у младших школьников с умственной отсталостью	249
Юрчишина К.С. Участие семьи в формировании половой идентичности у детей с умственной отсталостью	250

ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Коломенцева Д.А. Семья в приоритете: реализация нацпроекта «Семья» в Тульском регионе	252
Макаеева А.А. Уголовно-правовые механизмы охраны интересов семьи: особенности, эффективность и перспективы совершенствования	254
Родина Е.С. Кризисные зоны семейного права: анализ актуальных правовых коллизий в современных семейных отношениях	256
Солопов О.В. Правовой статус несовершеннолетнего в семье	258
Черяпина А.О. Психологическое насилие в семье: правовые критерии установления и доказывания	261

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ И ДЕТЯМ В ПРЕОДОЛЕНИИ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ

Алексеев Е.С. Виды психолого-педагогической помощи детям и семьям в преодолении кризисных ситуаций	264
Довбня Н.В. Психологические особенности работы с детьми в период возрастных кризисов ...	265
Котлярук О.В., Пешикова Г.В. Телесная терапия детско-родительских отношений, метод профилактики социального сиротства	269
Левкина Н.Н. Активное взаимодействие всех участников образовательных отношений как основа успешной адаптации младших школьников к новому учителю	270
Павленко С.А. Невротическая комплементарность непрожитых эмоций «близнецовых пламен»	272
Пушкина К.В., Клементьева В.Е., Харитонова Е.Е. Влияние хронического стресса на процессы преждевременного старения организма	276
Рогова Е.В. Особенности социальной работы с несовершеннолетними, воспитывающимися в алкозависимых семьях	279
Савина А.А. Инновационные технологии социальной работы с несовершеннолетними, воспитывающимися в конфликтных семьях	281
Сайганова Е.Г. Психолого-педагогические аспекты использования физической культуры для помощи студентам в кризисных ситуациях	282
Соломатова В.В., Кошелева С.А. Особенности подростковых конфликтов в многодетных семьях: социальные причины, психологическое воздействие и стратегии преодоления	289
Яруллина Я.И. Психолого-педагогическая помощь в развитии коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях семьи	291

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМ БРАКЕ И МЕЖПОКОЛЕННОЙ СЕМЬЕ

<i>Герасимчук А.В., Лукьянчиков И.В., Рыжкова О.В.</i> Межнациональный брак в современной России: стратегии построения семейной идентичности и преодоления культурных барьеров.....	294
<i>Каипбекова С.В., Романенко Р.Р., Темирханов С.А., Хмель Е.С., Эфендиева Я.М.</i> Методология исследования и проблемы межкультурного взаимодействия при репертуаре трудных ситуаций социального взаимодействия подростков из семей мигрантов.....	296
<i>Куликова Т.И.</i> Влияние семейной структуры на развитие билингвизма	302
<i>Мамедова Г.</i> Сравнение системы ценностей личности среди женщин, проживающих в сельской и городской местности Азербайджана, на основе методологии М. Рокича «Ценностные ориентации».....	303

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ, СЕМЕЙ ВЕТЕРАНОВ СВО.

<i>Михеева Л.Т., Тараканова Е.В.</i> Психологические последствия боевого стресса у ветеранов СВО и их влияние на детско-родительские отношения.....	305
<i>Морозова Е.В.</i> Современные подходы и психологические технологии сопровождения детей и семей ветеранов СВО.....	307
<i>Нерсесян К.С., Алов А.С.</i> Психолого-педагогическое сопровождение семей участников СВО в условиях трудной жизненной ситуации	309
<i>Степанова Н.А.</i> Психологическая помощь и поддержка участников СВО и членов их семей ..	311
<i>Шалагинова К.С., Декина Е.В.</i> Анализ готовности педагогов-психологов Тульского региона к работе с семьями участников СВО	313

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Алексеева Надежда Ивановна

воспитатель

Емельянова Людмила Васильевна

воспитатель

Макарова Наталия Викторовна

старший воспитатель

МБДОУ «Д/С №4 «Березка»

пгт Вурнары Чувашская Республика

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА, СЕМЬИ И ЦЕРКВИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается важность взаимодействия детского сада, семьи и церкви в процессе духовно-нравственного воспитания детей. Акцентируется внимание на роли каждого из участников: детский сад как первичное образовательное учреждение, семья как основа формирования нравственных ориентиров и церковь как источник духовной культуры. Описываются формы сотрудничества между этими институтами, такие как совместные мероприятия, образовательные программы и проекты по служению. Подчеркивается значимость единства усилий всех сторон для создания благоприятной среды, способствующей гармоничному развитию ребенка с высокими моральными устоями. Публикация направлена на привлечение внимания к необходимости комплексного подхода в воспитании подрастающего поколения в условиях современного общества.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, детский сад, семья, церковь, взаимодействие, социализация детей, нравственные ценности, образовательные программы, совместные мероприятия, духовная культура, родительское участие, благотворительность, педагогика, гармоничное развитие, социальная ответственность.

Духовно-нравственное воспитание детей – это важная задача, стоящая перед обществом. В условиях современного мира, где дети сталкиваются с множеством вызовов и соблазнов, взаимодействие детского сада, семьи и церкви становится особенно актуальным. Это сотрудничество создает прочный фундамент для формирования у детей нравственных ориентиров и духовных ценностей.

Роль каждого участника очень важна и велика. Рассмотрим их по порядку.

Детский сад.

В дошкольном учреждении начинается процесс социализации ребенка. Педагоги играют ключевую роль в формировании основ нравственности через игровые методики, занятия по художественной литературе и искусству. Они могут внедрять элементы духовного воспитания через рассказы о доброте, честности и взаимопомощи.

Семья.

Семья является первой средой, где ребенок получает базовые представления о добре и зле. Родители должны быть активными участниками процесса воспитания; их примеры поведения становятся для ребенка образцом подражания. Обсуждение семейных традиций, праздников и моральных норм способствует углублению понимания детьми своих корней и ценностей.

Церковь.

Церковные общины предоставляют детям возможность познакомиться с духовной культурой своего народа. Участие в богослужениях, воскресной школе или церковных праздниках помогает детям развивать чувство принадлежности к чему-то большему – к общине верующих. Церковь также может предложить родителям поддержку в вопросах воспитания через различные программы и консультации.

Формы взаимодействия

1. Совместные мероприятия:

Организация совместных праздников или дней открытых дверей может помочь укрепить связи между всеми участниками процесса воспитания. Такие события способствуют обмену опытом между родителями, педагогами и представителями церкви.

2. Образовательные программы:

Проведение семинаров для родителей на темы духовного развития детей или нравственного обучения может повысить осведомленность родителей о значении этих аспектов в жизни их детей.

3. Проекты по служению:

Совместное участие в благотворительных акциях или волонтерских проектах объединяет усилия всех сторон ради общей цели – помощи нуждающимся. Это не только воспитывает у детей чувство сострадания, но и показывает им важность общественного служения. Таким образом, взаимодействие детского сада, семьи и церкви играет решающую роль в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения. Создание единого пространства для формирования ценностей позволяет ребенку чувствовать себя защищенным и понятым на каждом этапе его развития. Именно такое сотрудничество поможет вырастить гармоничную личность с высокими моральными устоями – будущего гражданина общества.

Список литературы

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155).
3. Кокуева Л.В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа / Л.В. Кокуева. – М.: АРКТИ, 2015. – 144 с.
4. Петрова В.И. Нравственное воспитание в детском саду: программа и методические рекомендации / В.И. Петрова, Т.Д. Стульник. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 80 с.
5. Феоктистова Т.Г. Взаимодействие детского сада, семьи и церкви в духовном развитии ребенка-дошкольника / Т.Г. Феоктистова, Л.В. Сурова. – М.: Изд-во Московской Патриархии, 2010. – 176 с.

Асмадовская Оксана Анатольевна
соискатель, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ С РАС В СЕМЬЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема становления и развития коммуникативных навыков ребенка с РАС в условиях семьи.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, коммуникация, семья, эмоциональный интеллект.

Развитие речи среди детей с РАС весьма разнообразно. У некоторых детей полностью отсутствует речь. Другие начинают говорить, но затем может произойти регресс.

У многих детей наблюдаются трудности с пониманием речи, особенно более абстрактных понятий. Как правило нарушения затрагивают и рецептивные, и экспрессивные навыки развития речи, которая имеет ряд особенностей: эхолалию (повторение слов, фраз, произнесенное другим человеком), неправильное применение местоимений и составление слов.

Имеются нарушения проявления эмоциональных реакций: избегание взгляда, неспособность понять выражение лица или сообщения, передаваемые позами или жестами других людей, проявление нежелательного поведения. Ограниченный репертуар интересов, однообразная модель поведения. У большинства детей с РАС крайне снижен эмоциональный интеллект (способность понимать и представлять намерения и эмоции других людей). Игры у таких детей имеют примитивный характер, отсутствуют ролевые игры.

За последние годы были достигнуты значительные успехи в области образовательных технологий, и они заслуживают широкого внедрения. Применение визуально поддерживаемого обучения, использование информационных технологий, функционального учебного плана, структурирование времени и внутренней среды, а также обучение сверстников могут способствовать успешной адаптации и социализации детей с РАС.

В настоящее время результаты ряда исследований свидетельствуют о преимуществах раннего вмешательства, хотя их результаты сильно отличаются. Родители нуждаются в постоянной информации и личной поддержке после постановки диагноза. Также, очевидно, что акцент должен быть сделан на подготовке родителей, чтобы понять РАС и помочь ребенку с аутизмом силами семьи.

В периоде 8–10 до 18 месяцев жизни ребенка формируется способность к взаимодействию со взрослым по поводу внешнего объекта.

Анализ современных исследований относительно детей с РАС позволяет сделать выводы, что развитие их эмоционального интеллекта отличается качественным своеобразием по сравнению с нормотипичными детьми.

Однако большинство детей отказываются от взаимодействия с близкими, что приводит родителей к фрустрации.

Существует ряд правил, которые должны соблюдать семьи, в которых воспитывается ребенок с РАС.

1. Родители должны понимать, что у каждого ребенка существует свой индивидуальный период адаптации к внешнему миру.

2. Организация его личного пространства, т.е. определенных зон его существования дома, внешних опор, таких как расписание его дня, визуальная последовательность действий.

3. Определение его сенсорных потребностей и исключение внешних раздражителей с помощью шумопоглощающих средств или отсутствие негативных зрительных предметов или яркого света.

4. Наличие в семье неговорящих детей требует от родителей применения других невербальных средств коммуникации, например карточек PECS

5. Подкрепление или поощрения правильно выполненных действий или реакций, что способствует к мотивации к взаимодействию с родителями.

Выполнение данных условий позволит улучшить реакцию ребенка на свое имя, увеличит зрительный контакт с родителями, его продолжительность.

Дети будут ярче выражать свои эмоции, чувство удовольствия и радости.

Отмечено, что дети чаще обращаются к родителям, чаще выражают такие эмоции, как согласие или отказ.

У детей постепенно нивелируется проявление неподчинения дисциплинарным требованиям, нежелательное поведение.

Дети чаще подражают действиям родителей, чаще улыбаются в ответ на улыбку взрослого.

Таким образом, соблюдение обозначенных несложных условий позволит улучшить коммуникативное поведение и эмоциональных интеллект детей данной категории.

Список литературы

1. Ранний детский аутизм: пути реабилитации / О.А. Лайшева, В.Е. Житловский, А.В. Корочкин, М.В. Лобачева. – М.: Спорт, 2017. – 109 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=471234> (дата обращения: 10.12.2025).

2. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком / О.С. Рудик. – М.: Владос, 2015. – 189 с.

3. Фалевич Е.Ю. Педагогическая работа с детьми с особенностями психофизического развития / Е.Ю. Фалевич, Т.С. Капелевич. – Минск: РИПО, 2015. – 64 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=485921> (дата обращения: 10.12.2025).

Беляева Юлия Александровна

бакалавр, студентка

Научный руководитель

Князева Ольга Александровна

канд. ист. наук, доцент

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

г. Тула, Тульская область

КОРРЕКЦИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, СРЕДСТВАМИ КОМПЛЕКСНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация: в статье представлены результаты апробации коррекционно-развивающей программы социальной работы для детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей. Контигент исследования – десять воспитанников в возрасте пяти-шести лет (сроки проведения исследования: сентябрь 2024 – январь 2025). Использованы методики для диагностики тревожности, самооценки и понимания эмоциональных состояний. Программа, включающая игровую, арт-терапию и сказкотерапию, продемонстрировала эффективность: значительное снижение тревожности, нормализация самооценки и развитие эмоциональной компетентности детей-сирот.

Ключевые слова: дети-сироты, социальная работа, коррекционно-развивающая программа, психическая депривация, эмоциональное развитие, психодиагностика.

Выражается благодарность научному руководителю кандидату исторических наук, доценту кафедры специальной психологии Князевой О.А.

Проблема социально-психологического развития детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, остается одной из наиболее актуальных в современной системе социальной защиты детства. Дети-сироты, находящиеся в условиях институциональных учреждений, испытывают воздействие комплексной психической депривации, которая негативно сказывается на всех сторонах их развития [3]. Характерными особенностями таких детей являются повышенная тревожность, нарушения в формировании адекватной самооценки, трудности в распознавании и понимании эмоциональных состояний как собственных, так и других людей, что существенно затрудняет их социальную адаптацию и интеграцию в общество. В связи с этим возникает необходимость в разработке и апробации специальных коррекционно-развивающих программ, ориентированных на компенсацию последствий депривационного опыта и обеспечение полноценного развития личности ребенка-сироты.

Рассмотрим результаты опытно-исследовательской работы на базе Государственного учреждения Тульской области «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних №1» в период с сентября 2024 года по январь 2025 года. Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В качестве участников исследования выступили десять воспитанников учреждения в возрасте от пяти до шести лет, находящихся в центре от двух до шести месяцев. Группа включала пятерых мальчиков и пятерых девочек. Все дети были помещены в учреждение по различным основаниям, включая лишение родителей родительских прав, отказ родителей от детей, помещение родителей в места лишения свободы и выявление фактов жестокого обращения с детьми в семьях.

Для комплексной психодиагностики были использованы следующие методики: методика исследования тревожности Р. Тэмпл [1], В. Амен и М. Дорки, методика исследования самооценки «Лесенка» В.Г. Щур [2], методика изучения понимания эмоциональных состояний людей [4], а также структурированное педагогическое наблюдение. Диагностическое обследование проводилось индивидуально в специально оборудованном кабинете педагога-психолога в первой половине дня с соблюдением принципа «от простого к сложному».

Диагностика уровня тревожности, проведенная на констатирующем этапе, выявила критически высокие показатели тревожности у большинства обследованных детей (рис. 1).



Рис. 1. Распределение уровней тревожности на констатирующем этапе исследования

Восемь детей из десяти (80%) продемонстрировали высокий уровень тревожности с индексом, превышающим пятьдесят процентов. Средний индекс тревожности по группе составил 62,6%, что в три раза превышает нормативные показатели для детей данного возраста, воспитывающихся в семьях. Особый интерес представляет качественный анализ ситуаций, вызывающих наибольшую тревогу: максимальное количество негативных выборов пришлось на ситуации взаимодействия со взрослыми в контексте оценивания деятельности ребенка, ситуации разлуки с близким взрослым, а также ситуации агрессии со стороны сверстников. Дети испытывали выраженную тревогу в ситуациях оценки, выговора, игнорирования и изоляции.

Исследование самооценки по методике «Лесенка» В.Г. Щур показало значительные нарушения в формировании адекватной самооценки:



Рис. 2. Распределение типов самооценки на констатирующем этапе исследования

Только двое детей (20% выборки) продемонстрировали адекватную самооценку, поместив себя на третью и четвертую ступеньки. Половина обследованных детей (50%) показала заниженную самооценку, поместив себя на шестую или седьмую ступеньки, при этом дети затруднялись объяснить причины такого выбора. Трое детей (30%) продемонстрировали завышенную самооценку, поместив себя на первую ступеньку, этот результат имеет защитный характер, компенсируя глубинное чувство собственной ненужности и отверженности.

Диагностика способности к распознаванию эмоциональных состояний выявила значительное отставание детей-сирот от нормативных показателей. На констатирующем этапе низкий уровень понимания эмоций продемонстрировали шесть детей (60% выборки), средний уровень – четверо детей. Средний балл верно распознанных эмоциональных состояний составил 5,9 из 14 возможных, что свидетельствует о серьезных затруднениях детей в данной сфере развития.

На формирующем этапе была реализована разработанная коррекционно-развивающая программа социальной работы, включающая комплекс взаимодополняющих технологий. Программа включала групповые занятия с элементами игровой терапии, арт-терапии, сказкотерапии и социально-психологического тренинга, а также индивидуальные коррекционные сессии с детьми, демонстрирующими наиболее выраженные нарушения. Одновременно проводилась работа с воспитателями и специалистами учреждения, направленная на формирование у них компетенций в области эмоционально-ориентированного подхода к детям-сиротам.

Игровая терапия использовалась как ведущий метод, поскольку игра является естественной для дошкольника формой деятельности. Через игровые ситуации дети учились выражать свои эмоции, устанавливать отношения со сверстниками, решать конфликтные ситуации. Арт-терапевтические занятия включали рисование, лепку, конструирование, что позволяло детям через творчество выражать накопившиеся эмоции, переживания и травматический опыт. Сказкотерапия применялась для работы с эмоциональными проблемами через метафорическое содержание сказок, позволяя детям идентифицироваться с персонажами и находить решения жизненных проблем. Социально-психологические тренинги развивали навыки взаимодействия, эмпатии, распознавания эмоций, коммуникативные умения.

Повторное диагностическое обследование, проведенное после реализации программы, выявило статистически значимые положительные изменения по всем исследуемым параметрам:

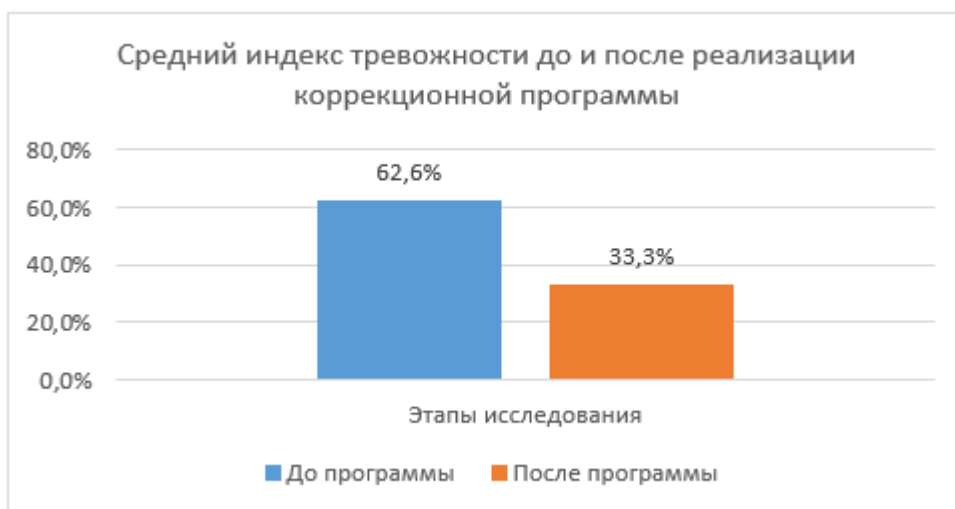


Рис. 3. Сравнение среднего индекса тревожности до и после программы

Показатели тревожности снизились в среднем на 29,3 процентных пункта, достигнув значения 33,3%. Дети, которые на констатирующем этапе демонстрировали высокий уровень тревожности, перешли в среднюю категорию. При этом восемь детей из десяти показали улучшение своих показателей, что свидетельствует об универсальности применяемого подхода.

Анализ изменений в самооценке показал существенную динамику. На контрольном этапе адекватную самооценку продемонстрировали семеро детей (70% выборки) по сравнению с двумя детьми на констатирующем этапе. Дети, ранее показывающие заниженную самооценку, начали оценивать себя более адекватно, мотивируя свой выбор конкретными достижениями и положительными качествами. Завышенная самооценка осталась у одного ребенка, однако и эта позиция приобрела более адаптивный характер.

Наиболее заметные улучшения произошли в сфере распознавания и понимания эмоциональных состояний. Средний балл верно распознанных эмоций увеличился с 5,9 до 10,6 из 14 возможных, что составляет прирост 79%. Шесть детей из десяти перешли из категории низкого уровня в среднюю категорию, а четверо детей достигли высокого уровня понимания эмоций. Это свидетельствует о том, что систематическая работа с использованием различных методов позволяет детям-сиротам развивать и совершенствовать способность распознавать эмоциональные состояния, что является критически важным для их социальной адаптации.

Наряду с количественными изменениями, специалисты учреждения отметили качественные улучшения в поведении детей. Воспитанники стали более открытыми в общении со взрослыми и сверстниками, проявили большую готовность к сотрудничеству, улучшилась способность к саморегуляции поведения в конфликтных ситуациях. Дети начали более адекватно реагировать на критику и замечания, проявляли меньше агрессии и защитных реакций.

Полученные результаты подтверждают высокую эффективность комплексной коррекционно-развивающей программы социальной работы, реализованной на базе социально-реабилитационного центра. Программа, включающая элементы игровой терапии, арт-терапии, сказкотерапии и социально-психологического тренинга, позволяет существенно улучшить социально-психологическое развитие детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей. Значительное снижение показателей тревожности, нормализация самооценки и развитие способности к распознаванию эмоциональных состояний свидетельствуют о возможности компенсации негативных последствий психической депривации.

Список литературы

1. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
2. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей: пособие по практической психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: Линка-Пресс, 1997. – 176 с.
3. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа / В.С. Мухина // Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / ред.-сост. В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 2011. – С. 34–68.
4. Урунтаева Г.А. Практикум по психологии дошкольника: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2012. – 368 с.

Бобровникова Наталия Сергеевна
старший преподаватель

Коликова Маргарита Алексеевна
студентка

Наместникова Мария Николаевна
студентка

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

ФЕНОМЕН СЕПАРАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте, течение которой усложняется в условиях современных социокультурных вызовов. На основе анализа работ зарубежных и отечественных психологов (М. Малер, Б. Мур, Б. Файн, А.Я. Варга, Н.Е. Харламенкова) раскрывается сущность и эволюция понятия «сепарация». Рассматривается структурная модель Дж. Хоффмана, в которой выделяются четыре аспекта независимости: конфликтологическую, аттитюдную, эмоциональную и функциональную. Делается вывод о том, что психологическая сепарация представляет собой не разрыв связей, а необходимый многогранный процесс, лежащий в основе формирования индивидуальной автономии, устойчивой самоидентичности и чувства самоэффективности.

Ключевые слова: сепарация, юношеский возраст, личность, самостоятельность, идентичность.

В современном мире исследование феномена психологической сепарации в юношеском возрасте сохраняет высокую актуальность, поскольку этот процесс играет ключевую роль в формировании автономной личности. Но быстро меняющаяся социальная и культурная среда затрудняет этот процесс. Такие факторы, как экономическая нестабильность, изменение традиционных семейных моделей и общая динамика общественной жизни, создают серьезные вызовы для молодых людей. В этих условиях успешное завершение психологической сепарации становится не просто этапом развития, а критически важным условием для становления зрелой, самостоятельной и ответственной личности.

Юношеский возраст – это этап формирования личности человека, а также подготовка к взрослой жизни. Согласно периодизации Д.Б. Эльконина, завершающей ступенью психического развития становится юношеский возраст – период, знаменующий переход от детства к взрослости. В юношеском возрасте происходит кардинальная перестройка всей системы ценностно-смысловых ориентаций, преобразования в сфере сознания и самосознания, изменение характера деятельности и системы взаимоотношений. Внутренний мир личности сосредотачивается на критическом переосмыслении установок, трансформации жизненных целей и значительном расширении системы ценностей, где центральное место занимает поиск новых смыслов [6]. Б.Г. Ананьев определяет юность как начальный этап становления зрелой личности. Согласно его взглядам, юношеский возраст – это сензитивный период, когда закладывается основа для развития важнейших социальных качеств человека. Движущей силой для реализации этого потенциала выступает познавательная и психическая деятельность, направленная на создание чего-либо. Важным аспектом социализации в этот период является профессиональное самоопределение.

В этом контексте успешное решение задачи психологической сепарации от семьи становится не просто одним из аспектов развития, а ключевым условием для формирования зрелой системы ценностей и смыслов, определяющих дальнейший жизненный путь молодого человека [7].

Понятие «сепарация от родителей» ввела венгерский врач-психиатр Маргарет Малер в 1955 году, работая с маленькими детьми, у которых были психические отклонения. Она рассматривала сепарацию, как интрапсихический процесс дифференциации и разъединения с родителем, заключающийся в выходе ребенка из симбиотической связи с матерью [1].

Согласно Б. Муру и Б. Файну, сепарация означает отделение от значимого объекта, обычно родителя или лица, выполняющего его функции, и прекращение взаимодействия с ним. Важно отметить, что на каждом этапе развития ребенка этот процесс сопровождается решением специфических задач, связанных с формированием его автономии и независимости [3].

В отечественной психологии данный феномен рассматривала А.Я.Варга. Она описала сепарацию как длительный процесс психического отделения ребенка от семьи и выделила основные стадии процесса сепарации, выходящие за пределы рассмотрения только детского периода: появление ребенка на свет; самостоятельные переживания ребенка; посещение детских учреждений; подростковый кризис; самостоятельная взрослая жизнь [4].

Дж. Хоффман разработал структурную модель психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте. Эта модель включала в себя четыре вида сепарации: конфликтологическая независимость, аттитюдная независимость, эмоциональная независимость, функциональная независимость [2].

Конфликтологическая независимость – это способность переживать разногласия с родителями без чувства вины и страха потери. Без конфликтологической независимости любое расхождение во

взглядах будет переживаться как травма, что либо приводит к постоянным ссорам, либо к подавлению собственного «Я» ради ложного спокойствия.

Аттитудная независимость – это формирование собственной системы ценностей, которая может отличаться от родительской. Данный вид сепарации позволяет человеку жить в соответствии с собственными убеждениями, а не по навязанному сценарию, что является ключом к внутренней гармонии.

Эмоциональная сепарация – это независимость эмоционального состояния от одобрения или неодобрения родителей. Без эмоциональной сепарации человек остаётся в позиции вечного ребёнка, чья жизнь и настроение управляются извне, что приводит к тревожности, неустойчивой самооценке и трудностям в построении зрелых отношений.

Функциональная независимость – это способность самостоятельно решать практические жизненные задачи (умение управлять финансами, самостоятельное решение бытовых вопросов, организация своей жизни) без помощи родителей.

Анализ приведенных определений и видов сепарации позволяет заключить, что сепарация является ключевым фактором для личностного самоопределения. Если человек не проходит через этот этап, он может сформировать зависимость от родителей, утратив способность принимать самостоятельные решения. Его действия всегда продиктованы желанием получить их одобрение или совет; их отсутствие погружает его в состояние неопределенности.

Сепарация позволяет человеку обрести свою идентичность, определить жизненные цели и приоритеты, что в свою очередь ведет к большей самостоятельности и самоуверенности.

Н.Е.Харламенкова, Е.В. Кумыкова, А.К. Рубченко в книге «Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы» выделяют следующие аспекты значимости сепарации [5].

1. Формирование индивидуальной автономии: сепарация выступает как фундаментальное условие для развития способности к автономному принятию решений и независимому существованию. При незавершенности сепарационного процесса происходит становление прочной психологической зависимости от родительских фигур, что влечет за собой формирование дезадаптивных поведенческих паттернов. Индивиды, не прошедшие данный этап развития, склонны к дезориентации и повышенному уровню тревожности в контексте ситуаций, требующих проявления самостоятельности.

2. Процесс самоидентификации и формирования ценностной системы: этот этап является ключевым для формирования устойчивой идентичности, постановки значимых жизненных целей и выработки независимой системы приоритетов. Сепарация предоставляет психологическую возможность для самоопределения, освобожденного от прямого воздействия родительских установок.

3. Развитие компетенций и самоэффективности: успешная сепарация является катализатором для развития навыков самоконтроля и принятия ответственности за свои решения. Это способствует укреплению ощущения собственной компетентности и формированию зрелой, самостоятельной самооценки, свободной от зависимости.

Согласно подходу Харламенковой Н.Е. и соавторов, сепарация является системообразующим процессом для развития зрелой личности. Незавершенность этого процесса, напротив, ведет к личностной дезадаптации, проявляющейся в зависимости, тревожности и дезориентации.

Таким образом, феномен сепарации в юношеском возрасте предстает собой не простой «разрыв» с родителями, а сложный, многогранный и необходимый процесс для формирования личности. Это болезненный, но жизненно важный этап, на котором закладывается основа для будущих здоровых и равноправных отношений как с семьей, так и с окружающим миром. Успешное прохождение сепарации позволяет юноше обрести подлинную автономию, построить собственную идентичность и уверенно шагнуть во взрослую жизнь.

Список литературы

1. Салпагаров М.Р. Сепарация как объект исследования психологической науки / М.Р. Салпагаров // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74–4. – С. 308–311. EDN FVMFKF
2. Дзукаева В.П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте: 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: автореф. ... канд. психол. наук / В.П. Дзукаева; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 2016. – 22 с. EDN ZQAMMJ
3. Луговский В.А. Теоретические подходы к анализу проблемы сепарации в отечественной и зарубежной психологии / В.А. Луговский, Т.В. Петренко, Л.В. Сысоева // Научный журнал КубГАУ. – 2016. – №119 (05). – С. 2–14.
4. Косолапова А.В. Психологическая сепарация от родителей: понятие, критерии и последствия / А.В. Косолапова // Человеческий капитал. – 2025. – №1 (193). – С. 77–86. DOI 10.25629/HC.2025.01.08. EDN ARBZJM
5. Харламенкова Н.Е. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы / Н.Е. Харламенкова, Е.В. Кумыкова, А.К. Рубченко. – М.: Институт психологии РАН, 2015. – 367 с. EDN TVEKUZ
6. Неустроева О.В. Психологическая характеристика подросткового возраста в концепциях Д.Б. Эльконина и Д.И. Фельдштейна / О.В. Неустроева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-harakteristika-podrostkovogo-vozrasta-v-kontseptsiiyah-d-b-elkonina-i-d-i-feldshteyna>.
7. Коренная А.В. Психологическая сепарация от родителей в юношеском возрасте в контексте ценностных и смысловых ориентаций / А.В. Коренная, И.А. Ральникова // Консультативная психология и психотерапия. – 2024. – №1 (123). – С. 122–138. DOI 10.17759/cpp.2024320106. EDN LMAKNV
8. Абдиева Г.И. Возрастные особенности юношеского периода / Г.И. Абдиева // Архивариус. – 2021. – Т. 7. №3 (57). – С. 31–33. EDN HDHUTV

Бобровникова Наталья Сергеевна

старший преподаватель

Костюрина Мария Александровна

студентка

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

г. Тула, Тульская область

СТИЛИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: в статье рассматриваются основные теоретические подходы к изучению стилей детско-родительских отношений. Анализируются классификации стилей воспитания, предложенные Д. Баумринд, Э. Маккоби и Дж. Мартином, а также модель В. Миниярова. Изучается многомерная модель параметров воспитания А. Захарова. Особое внимание уделяется влиянию стилей воспитания на формирование личности ребенка и его социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: стили воспитания, детско-родительские отношения, развитие ребенка, параметры воспитания, классификации типов воспитания.

Актуальность темы обусловлена существенным влиянием стилей воспитания на развитие личности ребенка. Различные модели родительского поведения могут способствовать как гармоничному развитию, формированию уверенности в себе и успешной социальной адаптации, так и вызывать эмоциональные трудности и девиантное поведение. Изучение стилей воспитания позволяет психологам разрабатывать научно обоснованные критерии диагностики детско-родительских отношений и создать эффективные модели психолого-педагогического сопровождения семьи.

Александр Венгер сформулировал понятие «стиль воспитания» как систему взаимоотношений с ребенком в семье, характеризуемую степенью контроля, опеки, теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком, характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых [2].

Впервые классификация стилей детско-родительских отношений была предложена в 1966 году психологом Дианой Баумринд, которая на основе эмпирических наблюдений выделила три стиля, различающихся по уровню контроля и эмоциональной поддержки, а также по характеристикам детей:

1. Авторитетный стиль характеризуется высоким уровнем контроля, сочетающимся с теплыми отношениями и поддержкой автономии ребенка. Родители устанавливают четкие правила, но объясняют их и учитывают мнение детей. В результате дети, как правило, становятся социально компетентными, уверенными в себе, обладают высоким самоконтролем и самооценкой, воспринимая требования родителей как справедливые.

2. Авторитарный стиль отличается высоким контролем и холодными, отстраненными отношениями. Родители требуют строгого подчинения правилам без их обсуждения, подавляя инициативу ребенка. Дети в таких семьях часто проявляют раздражительность, склонность к конфликтам, бывают замкнутыми и боязливыми.

3. Снисходительный (либеральный) стиль предполагает низкий уровень контроля при теплых отношениях. Родители слабо регламентируют поведение ребенка, избегают установления запретов, ориентируясь на демонстрацию безусловной любви. Дети при таком воспитании часто бывают импульсивными, агрессивными, нетребовательными к себе и склонными к непослушанию, хотя в отдельных случаях могут проявлять решительность и творческие способности [5].

Анализ типологии Дианы Баумринд показывает, что уровень контроля и эмоциональной поддержки являются ключевыми факторами, определяющими последствия воспитания для развития ребенка. При этом авторитетный стиль демонстрирует наибольшую эффективность, обеспечивая баланс между руководством и уважением к автономии ребенка. Дефицит контроля в либеральном стиле или теплоты в авторитарном ведет к нарушениям в развитии личности. Особую ценность типологии Дианы Баумринд придает ее прогностическая функция, которая позволяет выявить устойчивую связь между стилем воспитания и конкретными характеристиками детей, что имеет важное значение для психолого-педагогической практики.

В дальнейшем типология Дианы Баумринд была расширена Элеонорой Маккоби и Джоном Мартином:

4. Безразличный (индифферентный) стиль определяется низким уровнем контроля и эмоционально дистанцированными отношениями. Родители не устанавливают ограничений и безразличны к потребностям ребенка. Дети проявляют озлобленность, склонность к деструктивному и девиантному поведению, особенно если родительское безразличие сочетается с враждебностью [1].

Расширенная типология Элеоноры Маккоби и Джона Мартина подчеркивает важность эмоциональной вовлеченности родителей, демонстрируя, что отсутствие как контроля, так и теплоты приводит к наиболее негативным последствиям для развития личности ребенка. Данный стиль оказывает

деструктивное влияние, так как ребенок лишается базовых ориентиров развития, таких как границы, правила, чувство защищенности и принятия.

По классификации современного психолога Валерия Миниярова, можно выделить несколько дополнительных стилей воспитания.

1. Хаотический (непоследовательный) стиль характеризуется отсутствием единой стратегии воспитания из-за недостаточного опыта родителей или противоречивости их действий. Непредсказуемость воспитательных реакций вызывает у ребенка тревожность, агрессивность и социальную дезадаптацию.

2. Интуитивный стиль основывается на воспроизведении родителями педагогических моделей из собственного детства. Его эффективность зависит от адекватности применявшихся к ним подходов. Ребенок может демонстрировать уравновешенность, однако потенциал стиля ограничен личным опытом родителей и не подкрепляется знанием современных методов.

3. Позитивный стиль представляет собой осознанную стратегию, основанную на семейных ценностях и здравом смысле. Стабильная и уважительная атмосфера способствует формированию у ребенка позитивной самооценки и продуктивных жизненных навыков. Роль родителя заключается в направляющей поддержке и поощрении автономии ребенка. Данный стиль рассматривается как наиболее благоприятный для гармоничного развития [4].

Классификация Валерия Миниярова выделяет важные аспекты современного воспитания ребенка, делая акцент на последовательности, осознанности и уважительной атмосфере в семейных отношениях. Позитивный стиль В. Миниярова концептуально близок к авторитетному стилю Д. Баумринд, но дополняет его акцентом на сознательном выборе воспитательной стратегии и развитии эмоционального интеллекта родителей.

Помимо расширения типологии Дианы Баумринд, доктор психологических наук Александр Захаров, рассматривающий стиль воспитания как комплекс параметров, предложил модель стилей воспитания:

1. Интенсивность эмоционального контакта родителей по отношению к детям. Этот параметр описывает степень эмоциональной близости, теплоты и принятия ребенка родителями. В его рамках выделяются следующие типы:

- гиперопека – чрезмерная, удушающая забота, препятствующая развитию независимости ребенка;
- опека – забота, обеспечивающая безопасность и удовлетворение потребностей ребенка, но без крайностей гиперопеки;
- принятие – родители тепло и эмоционально принимают ребенка, проявляя уважение к его индивидуальности;
- непринятие (эмоциональное отвержение) – родители эмоционально холодны, дистанцированы от ребенка; его потребности и переживания игнорируются или обесцениваются. Это отвержение может быть как явным, так и скрытым, маскирующимся под формальную заботу.

2. Параметр контроля определяет, как родители регулируют поведение ребенка и устанавливают для него границы. Он включает в себя несколько типов:

- разрешительный тип – минимальное количество запретов и ограничений, ребенку предоставляется большая свобода действий;
- допускающий тип – родителям свойственна попустительская позиция, но они могут устанавливать определенные рамки в ключевых вопросах;
- ситуативный тип – контроль и запреты зависят от настроения родителей или конкретной ситуации, а не от четких принципов;
- ограничительный тип – родители устанавливают множество строгих правил и жестко контролируют их выполнение, сильно ограничивая самостоятельность ребенка.

3. Критерий последовательности в воспитательном воздействии. Этот критерий отражает устойчивость и предсказуемость воспитательных подходов родителей. Стиль воспитания может быть охарактеризован как последовательный или непоследовательный. Для последовательного типа характерны стабильные и предсказуемые для ребенка требования, правила и реакции родителей. Это формирует у него чувство безопасности и понимание границ дозволенного. Непоследовательный тип характеризуется тем, что родители часто и резко меняют свои требования, методы поощрений и наказания. Такой хаотичный стиль воспитания приводит к росту тревожности и формированию нестабильной самооценки у ребенка.

4. Параметр эмоциональной насыщенности семейного воспитания характеризует стабильность общего эмоционального фона в семье. Автор выделяет два типа: аффективно устойчивый и аффективно неустойчивый. При аффективно устойчивом в семье преобладает ровная, спокойная и доброжелательная атмосфера. Для аффективно неустойчивого типа характерны резкие перепады настроения, повышенная конфликтность и общая нервозность, что является источником хронического стресса для ребенка.

5. Характеристика тревожности в детско-родительском взаимодействии описывает уровень тревоги, которую родители проецируют на ребенка, и то, как семья справляется со стрессом. Высокая тревожность родителей может передаваться ребенку, делая его беспокойным и неуверенным. Родители могут чрезмерно опекать ребенка, пытаясь оградить его от мнимых опасностей, что подавляет его познавательную активность и самостоятельность. Нетревожная атмосфера, напротив, способствует формированию у ребенка базового доверия к миру и уверенности в своих силах [3].

Анализ параметрической модели Александра Захарова подтверждает, что стиль воспитания представляет собой систему взаимосвязанных характеристик. Системный характер воспитания подтверждается взаимосвязью пяти ключевых параметров: эмоционального контакта, контроля, последовательности, эмоциональной насыщенности и тревожности. Изменение одного параметра провоцирует корректировку других, формируя целостный характер воспитательного воздействия. Введение параметров эмоциональной насыщенности и тревожности позволяет учитывать эмоциональный климат семьи как значимый фактор развития ребенка.

Исходя из теоретических данных, следует сделать вывод о том, что стиль воспитания является комплексным фактором, системно влияющим на формирование личности ребенка. Установлено, что такие стили, как авторитетный у Д. Баумринд и позитивный у В. Миниярова, объединяет оптимальное сочетание ключевых параметров: высокий эмоциональный контакт, сбалансированный контроль, последовательность и эмоциональная стабильность. Напротив, авторитарный, хаотический и индифферентный стили воспитания характеризуются дисбалансом этих параметров – либо в сторону гиперконтроля при эмоциональной холодности, либо в сторону непредсказуемости, а также в сторону полного игнорирования потребностей ребенка. Анализ параметров воспитания по А. Захарову также показывает, что эффективность стиля определяется не отдельными характеристиками, а их системным взаимодействием.

Список литературы

1. Баумринд Д. Стили родительского воспитания / Д. Баумринд // Энциклопедия поведения ребенка и развития. – Нью-Йорк: Спрингер, 2011. – С. 210–215.
2. Венгер А.Л. Психология развития: словарь / под ред. А.Л. Венгера. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.
3. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / А.И. Захаров. – Л.: Медицина, 1982. – 216 с.
4. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В.М. Минияров. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 256 с.
5. Baumrind Diana. Current patterns of parental authority (1971) // Developmental Psychology Monographs. Vol. 4. No. 1. Pp. 1–103.

Бобровникова Наталья Сергеевна
старший преподаватель

Самохин Алексей Сергеевич
студент

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖВЕДОМСТВЕННОЙ КОМАНДЫ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация: статья посвящена проблеме низкой эффективности межведомственного взаимодействия в профилактике семейного неблагополучия. Особое внимание уделяется психологическим условиям ее реализации: формированию общей профессиональной среды, развитию межпрофессиональных компетенций и обеспечению психологической безопасности.

Ключевые слова: межведомственное взаимодействие, семейное неблагополучие, психологическая модель, психологическая безопасность, социальная работа.

Профилактика семейного неблагополучия в современной России обусловлена комплексным характером социальных проблем, требующих объединенных усилий различных ведомств. Как отмечает исследователь И.Ю. Яппарова, несмотря на отдельные улучшения социально-экономической ситуации, ключевым препятствием является низкая психологическая готовность специалистов разных ведомств к полноценному сотрудничеству, что приводит к рассогласованности их действий и снижает общую эффективность помощи семье [1]. В связи с этим особую значимость приобретает разработка эффективных моделей межведомственного взаимодействия, направленных на раннее выявление и профилактику семейного неблагополучия.

С точки зрения современной психологии, семейное неблагополучие представляет собой комплексный феномен, оказывающий непосредственное влияние на психоэмоциональное состояние и социальную адаптацию детей. Эмпирические исследования подтверждают, что тип семейной структуры выступает значимым фактором, детерминирующим уровень удовлетворенности жизнью и степень вовлеченности в образовательный процесс у подростков. Так, по данным М.А. Одиной и Н.П. Радчиковой, наиболее благоприятные показатели по всем параметрам (удовлетворенность отношениями в семье, школе, с друзьями и самооценка) наряду с высокой школьной вовлеченностью наблюдаются у подростков из полных семей. В то же время, учащиеся из неполных и смешанных (сводных) семей демонстрируют повышенную распространенность эмоциональных и поведенческих проблем, что создает для них повышенные риски социально-психологической дезадаптации и объективно требует организации целенаправленной психолого-педагогической поддержки в рамках межведомственного взаимодействия [2].

Правовой основой для создания межведомственных команд являются Федеральный закон от 24.06.1999 №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [3] и Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. №442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [4]. В.В. Рубцов отмечает, что вступивший в силу Закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» устанавливает регламент межведомственного взаимодействия при организации социального обслуживания в субъекте РФ [5]. Однако, как справедливо указывают С.В. Алехина и Л.П. Фальковская, ключевая проблема заключается в том, что утверждённый порядок межведомственного взаимодействия зачастую является декларацией цели, а не рабочим механизмом преодоления барьеров. По их мнению, эффективность обеспечивается созданием целостной системы, которая опирается на единые ценности, цели и принципы, а не формальное сплочение специалистов [6].

Однако, несмотря на наличие этой правовой базы, ключевая проблема заключается в разрыве между формальным предписанием о необходимости взаимодействия и практической реализацией. Данная проблема проявляется в недостаточной разработанности психолого-педагогических и управленческих механизмов, способных преобразовать формальную группу специалистов из разных ведомств в сплоченную и эффективную команду.

Т.Н. Протасова определяет межведомственное взаимодействие в социальной сфере как «процесс согласования форм, средств и способов решения общезначимых социальных проблем с учётом интересов населения и территориально-управленческой специфики взаимодействующих сторон» [7]. Её подход подчёркивает важность преодоления ведомственной ограниченности и концентрации ресурсов на ключевых проблемах.

Организационные структуры межведомственного взаимодействия могут принимать различные формы. Согласно нормативным документам, координационные органы именуются межведомственными комиссиями или организационными комитетами и образуются заинтересованными органами исполнительной власти для обеспечения согласованных действий при решении определенного круга задач. Совещательные органы именуются советами и образуются для предварительного рассмотрения вопросов и подготовки по ним предложений, носящих рекомендательный характер [8].

Превращение группы специалистов – сотрудников органов опеки и попечительства, социальных педагогов и психологов образовательных учреждений, специалистов по социальной работе, участковых служб по делам несовершеннолетних, врачей-педиатров и психиатров, а также представителей служб занятости – в эффективную команду требует создания специфических психологических условий. Как отмечают в своих работах С.В. Алехина и Л.П. Фальковская, ключевыми условиями являются [6]:

- формирование общей профессиональной среды. Участники команды должны не только знать свои функции, но и понимать базовые понятия, методологию и ограничения смежных профессиональных сфер. Это предотвращает смысловые конфликты и недопонимание;
- развитие межпрофессиональных компетенций. Достижение целей взаимодействия напрямую зависит от формирования у специалистов социальной сферы не только профессиональных, но и межпрофессиональных компетенций, таких как командная работа, межличностная коммуникация и разрешение конфликтов [9];
- создание атмосферы психологической безопасности, которая позволяет специалистам открыто высказывать мнения, делиться профессиональными гипотезами и признавать ошибки без страха осуждения. Данное понятие, введенное Э. Шейном и развитое Э. Эдмондсон, является критически важным для организационного обучения и эффективности [10].

Психолого-педагогическая модель эффективного взаимодействия межведомственной команды должна представлять собой целостную систему взаимосвязанных блоков, обеспечивающих переход от формального сотрудничества к слаженной командной деятельности. А также иметь предназначение целенаправленного формирования и развития межведомственной команды как субъекта

профилактической работы, способного на системное, скоординированное и своевременное оказание помощи семье и ребенку.

Ценностно-целевой блок.

Данный блок является фундаментом модели. Его основой выступает сверхцель – обеспечение благополучия ребенка и сохранение для него кровной семьи в приоритете. Все действия команды должны быть подчинены этой цели. Важнейшим элементом является формирование единых профессиональных ценностей, таких как конфиденциальность, профессиональная этика и следование принципу «наилучшие интересы ребенка». Для предотвращения разночтений необходим единый понятийный аппарат, четко определяющий, что конкретно понимается под «семейным неблагополучием», «кризисом» и «успешным результатом» работы.

Организационно-ролевой блок.

Данный блок определяет состав участников и структуру их взаимодействия. В эффективную межведомственную команду по профилактике семейного неблагополучия входят представители различных ведомств, каждый из которых вносит свой уникальный вклад в общее дело:

специалисты образовательных учреждений (воспитатели, педагоги-психологи, социальные педагоги): осуществляют ежедневный мониторинг ситуации, проводят наблюдения за детьми, выявляют признаки неблагополучия;

сотрудники органов социальной защиты и комплексных центров социального обслуживания населения: координируют процесс оказания помощи, организуют социальное сопровождение семей, оказывают материальную и консультативную поддержку;

специалисты системы здравоохранения (участковые педиатры, врачи-наркологи, врачи-психиатры): выявляют признаки насилия над детьми, факты алкоголизации или наркотизации родителей, оказывают медицинскую помощь;

представители комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП): координируют деятельность всех субъектов профилактики, рассматривают случаи нарушения прав детей;

сотрудники органов внутренних дел (инспекторы по делам несовершеннолетних, участковые уполномоченные): проводят профилактические рейды, пресекают правонарушения;

специалисты органов опеки и попечительства: осуществляют контроль за соблюдением прав детей, участвуют в решении вопросов об изъятии детей из семьи;

представители общественных организаций, учреждений культуры и дополнительного образования: обеспечивают социально-педагогическую и творческую реабилитацию детей.

Ключевым элементом этого блока является введение роли куратора случая. Этот специалист (чаще всего из органов соцзащиты или КДНиЗП) выполняет функцию «единого окна» для семьи, координирует работу всех участников команды по конкретному случаю и несет ответственность за непрерывность сопровождения.

Психолого-технологический блок.

Этот блок является ядром модели и описывает принципы и технологии совместной работы.

Принципы взаимодействия: равноправие и партнерство (отсутствие ведомственной иерархии), добровольность участия в принятии решений, конфиденциальность и психологическая безопасность.

Технологии работы: основной технологией выступает проведение межведомственных консилиумов по модели «кейс-менеджмента». В рамках консилиумов применяются техники коллективного принятия решений, такие как «мозговой штурм» и метод «Шесть шляп мышления» Э. де Боно [11], что позволяет рассмотреть ситуацию с разных сторон. Для разрешения неизбежных конфликтов используются медиативные техники и процедуры конструктивной обратной связи.

Развитие компетенций: реализация модели требует целенаправленного развития у участников межпрофессиональных компетенций, включающих эмоциональный интеллект, навыки невербальной коммуникации, активного слушания и ведения трудных переговоров.

Оценка эффективности модели:

для проверки результативности предложенной модели необходима комплексная система критериев и показателей:

процессуальные критерии: сокращение сроков оказания помощи семье, повышение количества и качества межведомственных консилиумов, снижение уровня межведомственных конфликтов;

результативные критерии: снижение доли повторных обращений в связи с рецидивом неблагополучия, уменьшение числа изъятий детей из семей, позитивная динамика в психологическом состоянии детей и родителей (по данным диагностических методик);

психологические критерии: высокий уровень удовлетворенности команды процессом взаимодействия, психологическая безопасность в коллективе, измеряемая с помощью специализированных опросников, например, шкалы Э. Эдмондсон [10].

Таким образом, в статье представлены разработки психологической модели эффективного взаимодействия межведомственной команды в системе профилактики семейного неблагополучия. Данная модель должна представлять собой целостную систему, интегрирующую ценностно-целевые, организационные и психолого-технологические компоненты.

Список литературы

1. Яппарова И.Ю. Проблемы ранней профилактики семейного неблагополучия / И.Ю. Яппарова // Психология, социология и педагогика. – 2012. – №7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychology.snauka.ru/2012/07/946> (дата обращения: 25.11.2025).
2. Одинцова М.А. Удовлетворенность жизнью и школьная вовлеченность российских подростков из разных типов семей / М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова // Социальные науки и детство. – 2025. – №3. – С. 22–36 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2025_n3/Odintsova_Radchikova (дата обращения: 25.11.2025). DOI 10.17759/ssc.2025060302. EDN MYWRBB
3. Федеральный закон от 24.06.1999 №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».
4. Федеральный закон от 28.12.2013 №442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации».
5. Рубцов В.В. О межведомственном взаимодействии в реализации социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения / В.В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. №1. – С. 87–93 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2016_n1/rubtsov (дата обращения: 25.11.2025). – DOI 10.17759/pse.2016210107. – EDN VSEQGT
6. Алехина С.В. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании / С.В. Алехина, Л.П. Фальковская // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. №4. – С. 116–128 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2017_n3/Alekhina_Falkovskaya (дата обращения: 25.11.2025).
7. Протасова Т.Н. Межведомственное взаимодействие учреждений социальной сферы в решении проблем сиротства на территории: автореф. дис. ... канд. соц. наук / Т.Н. Протасова. – Кемерово, 2005. – 22 с.
8. Шапошников В.А. Современные аспекты реализации механизма межведомственного взаимодействия при оказании социальных услуг: монография / В.А. Шапошников, Т.И. Зубкова, Л.А. Скороходова. – 2021. EDN JZTTYL
9. О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения / В.В. Рубцов [и др.] // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17. №2. – С. 8–34 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2020_n2/Rubtsov_Alekhina_et_al (дата обращения: 25.11.2025).
10. Edmondson A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams // Administrative Science Quarterly. 1999. Vol. 44 (2). Pp. 350–383. EDN CZTDEL
11. Де Боно Э. Шесть шляп мышления / Э. Де Боно. – М.: Попурри, 2018. – 240 с.
12. Лебедева Н.В. Практика межведомственного взаимодействия при внедрении профессионального стандарта «Психолог в социальной сфере» / Н.В. Лебедева // Вестник практической психологии образования. – 2019. – Т. 16. №1. – С. 112–116 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2019_n1/Lebedev (дата обращения: 25.11.2025). – EDN KQLRLS

Боровкова Ангелина Александровна
бакалавр, студентка

Научный руководитель

Лещенко Светлана Геннадьевна

канд. психол. наук, доцент, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема развития диалогической речи у младших подростков с расстройствами аутистического спектра в контексте семейного взаимодействия. Обосновывается, что нарушение коммуникативной функции речи является ключевым препятствием для их социальной адаптации. Анализируются психолого-педагогические условия и принципы эффективного сопровождения семьи, в частности, важность принятия диагноза, обучение родителей конкретным стратегиям и создание структурированной коммуникативной среды в домашних условиях. Представлен комплекс адаптированных для семейного применения методов, направленных на формирование диалогических навыков. Дается вывод о решающей роли семьи как ведущего участника коррекционного процесса в развитии речи и социализации младшего подростка с РАС.

Ключевые слова: диалогическая речь, расстройства аутистического спектра, младшие подростки, семейное сопровождение, коррекционные методы.

В современных психолого-педагогических исследованиях особое внимание уделяется проблемам детей и подростков с расстройствами аутистического спектра. Одним из ключевых аспектов, с которым сталкиваются семьи детей с РАС, является нарушение социализации и социальной адаптации, что создает постоянную необходимость в их сопровождении и поддержке во всех сферах жизни.

Данный фактор актуализирует поиск эффективных путей развития коммуникативных возможностей детей и подростков с данной нозологией. В контексте данной проблемы, центральной задачей для семьи становится помощь в развитии диалогической речи детей и подростков с РАС, поскольку именно диалог является фундаментом построения отношений как в ближайшем окружении, так и за его пределами.

Диагностическое изучение диалогической речи младших подростков с расстройствами аутистического спектра представляет собой значимую теоретико-практическую проблему, решение которой особенно значимо для семьи, в которой они живут. Во-первых, в существующих исследованиях тема диалогической речи данной возрастной группы с РАС остаётся методологически непроработанной. Целенаправленных диагностических методик, позволяющих оценить специфику диалога практически не разработано; данный аспект, как правило, растворяется в общей оценке коммуникативных умений. Во-вторых, именно выявление особенностей диалогической речи в семейном контексте является необходимой основой для построения адресных программ психолого-педагогического сопровождения семьи. Такие программы, направленные на развитие диалогических навыков в системе «подросток – родитель», могут стать ключевым звеном в создании условий для успешной социальной адаптации и интеграции подростка с РАС.

Согласно Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), расстройства аутистического спектра (РАС) – это «общее расстройство развития, характеризующееся стойким дефицитом способности начинать и поддерживать социальное взаимодействие и общественные связи, а также ограниченными интересами и часто повторяющимися поведенческими действиями» [10, F84.0].

Еще первый исследователь проблемы детского аутизма, Л. Каннер, отмечал нарушение коммуникативной функции речи у таких детей. Дети могут понимать речь, владеют базовыми речевыми навыками, однако речь как инструмент общения, как инструмент передачи смысла ими не используется [4].

Младшие подростки с РАС не обладают типичной для их нормотипичных сверстников потребностью в общении, коммуникации, заинтересованности в преодолении коммуникативных трудностей, не проявляют коммуникативной инициативы [8], что затрудняет их интеграцию в общество.

Диалогическая речь младших подростков с РАС характеризуется следующими особенностями:

- ригидность мышления, речь проявляется преимущественно в виде штампов, эхолалий;
- доминирование реактивной речи над инициативной;
- отсутствие смысловой взаимосвязи в диалоге;
- потребность во внешней поддержке педагога для продуктивного диалогического общения;
- скудный словарный запас.

О.С. Никольская выделила четыре группы речевого развития детей с РАС [6].

1 группа (глубоко аутичные дети): у детей данной группы практически отсутствует устная речь, однако в целом они способны понимать речь окружающих людей. Речевая активность отмечается редко, проявляется в отдельных словах, односложных предложениях, поводом для произнесения которых становится сильный эмоциональный всплеск. Слова произносятся как бы «сами себе», речь не имеет конкретного характера.

2 группа (дети с аутичными установками): в речи у детей присутствуют эхолалии, стереотипные фразы (например, из любимой книги, фильма, мультфильма), речевые штампы, произносимые напряженно, четко, с определенной интонацией, не являющиеся частью полноценного диалога (фразы произносятся как бы сами по себе, не включены в беседу с другим человеком). Дети не включаются в диалог – они не стараются понять другого, уловить смысл обращенных к нему высказываний. Не отвечая на вопросы других людей, такие дети сами также их не задают, что говорит о том, что диалогическая речь как таковая у них не сформирована.

3 группа (поглощенность собственными стереотипными интересами): дети данной группы способны к развернутым, значительно более сложным высказываниям, однако они все также не являются компонентом диалога (выступают как монолог, высказывание по интересной им теме). Речь таких детей чаще всего стереотипна, является отображением услышанного (речи взрослых, речи героев из мультфильмов, фильмов и т. д.) и, что значимо, монологична. Диалогическая речь сформирована слабо – дети не способны к гибкому речевому взаимодействию с собеседником.

4 группа (произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна): дети данной группы способны выразить просьбу (как инициативу в осуществлении диалога), однако, как правило, быстро «выпадают» из диалога, не способны его поддерживать на нормативном уровне. Часто встречаются эхолалии.

Таким образом, при любом варианте нарушения речи у детей и подростков с РАС диалогическая речь или не сформирована полностью, или существенно нарушена. Как следствие – вне зависимости от того, насколько у ребенка или подростка с РАС нарушена речь, она в очень ограниченной степени выполняет роль инструмента общения, не реализуя свою коммуникативную задачу.

Для того, чтобы оценивать речь подростка изолированно, необходимо понять, как именно происходит общение дома. Стоит сделать акцент на том, кто инициирует разговор, как взрослые реагируют на эхолалии, какие невербальные сигналы используют друг к другу подросток и родитель, какие темы

вызывают интерес. Без понимания, как строится речь в кругу семьи, помощь со стороны педагога будет общей и шаблонной.

Психолого-педагогическая помощь семье, воспитывающей подростка с РАС, представляет собой комплексную, системную и сложную работу, направленную не только на развитие самого ребенка, но и на поддержание семьи, формирование ее компетентности. Родителям, чьим детям было диагностировано расстройство аутистического спектра, необходимо принятие диагноза в первую очередь для того, чтобы обеспечить своему ребенку правильную коррекционно-развивающую работу. К сожалению, далеко не каждый может

Осознание диагноза РАС – это тяжёлый психологический процесс, который не все родители могут пройти конструктивно. Стресс часто приводит к отрицанию, гневу или изоляции, что, в свою очередь, блокирует возможность организовать для ребёнка системную и спокойную помощь. И.Ю. Захарова в работе «Особенности оказания психологической помощи родителям, воспитывающим детей с расстройствами аутистического спектра» подчёркивает необходимость индивидуального и группового консультирования, направленного на нормализацию эмоционального состояния родителей и формирование их «родительской компетентности» в новых условиях [3].

Еще одним из важнейших аспектов помощи семьям детей и подростков с РАС является социально-правовое консультирование и сопровождение. Когда родители узнают о диагнозе, они, как правило, впадают в состояние фрустрации. М.Л. Семенович с соавторами подчеркивают важность информирования семьи о правах ребёнка с ОВЗ, помощи в оформлении инвалидности, выборе образовательного маршрута, получении необходимых реабилитационных услуг [7].

Т.И. Морозова и С.С. Морозов полагают, что для комплексной и результативной работы с детьми с РАС, необходимо практическое обучение родителей стратегиям, основанным на прикладном анализе (АВА терапия) и сенсорной интеграции в домашних условиях. Благодаря данному навыку, взрослые смогут обеспечить подростку структурированную систему взаимодействия, будут лучше понимать, как добиться желаемого поведения, и как помочь своему ребенку в той или иной ситуации [5].

О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и М.М. Либлинг в своем труде «Аутичный ребенок. Пути помощи» также говорят о важности формирования структурированной образовательной среды в домашних условиях. Консультативная помощь в организации быта, пространства и распорядка дня с использованием визуальных расписаний, системы поощрений не только снижает тревожность ребенка, но и понижает вероятность нежелательного поведения, что упрощает жизнь семьи [1].

Как обобщает А.В. Хаустов в своем «Пособии для специалистов и родителей» по работе с детьми с РАС, эффективная помощь должна строиться на индивидуальном, командном подходе, где семья является полноправным членом команды специалистов (дефектолог, психолог, невролог) [9].

Современная психолого-педагогическая помощь семье ребенка с РАС – это не эпизодические консультации, а долгосрочное партнерство, командная, слаженная работа.

Эффективна коррекционно-развивающая работа по формированию диалогической речи у младших подростков с расстройствами аутистического спектра должна опираться на четкую систему принципов, адаптированную для реализации родителями в естественной коммуникативной среде.

1. Принцип индивидуально-дифференцированного подхода. Акцент на интересах подростка. То, что нравится и получается у ребенка – отправная точка.

2. Принцип системности и последовательности, предполагающий регулярность, непрерывность и логическую взаимосвязь этапов работы с постепенным усложнением коммуникативных задач. Не ждать быстрых результатов, двигаться «от простого к сложному».

3. Принцип комплексности, обусловленный необходимостью развития диалогической речи в единстве с коррекцией эмоционально-волевой, познавательной и социальной сфер. Развивать диалог в естественных, бытовых ситуациях.

4. Принцип позитивного подкрепления и психологической безопасности, направленный на создание поддерживающей атмосферы, где любая попытка подростка коммуницировать получает положительную обратную связь, что способствует снижению тревожности и повышению мотивации.

Внедрение данных принципов в домашнюю обстановку осуществляется через адаптацию классических и инновационных методов:

- использование тематических картинок, серийных иллюстраций, предметов-заместителей, пиктограмм для структурирования диалога и обеспечения его содержательной опоры;
- сюжетно-ролевое проигрывание бытовых и социальных ситуаций, позволяющие отработать речевые формулы в контексте практической деятельности;

- метод социальных историй и комиксов, адаптированный для совместного создания визуальных сценариев коммуникации, где подросток выступает в роли главного героя [2];

- метод расширения и дополнения высказываний, при котором родитель выступает как речевой партнер, мягко моделируя и развивая начатую подростком реплику в полноценный диалог.

- Реализация коррекционного процесса в семье требует соблюдения определенных организационно-педагогических условий:

– этапность: процесс строится по схеме «диагностика → целеполагание → реализация программы → мониторинг и коррекция», что обеспечивает его управляемость и результативность;

– организация предсказуемой коммуникативной среды: использование визуальных расписаний, четких ритуалов начала и окончания «речевых игр» для минимизации тревожности подростка;

– психолого-педагогическое просвещение членов семьи: необходимым элементом является целенаправленное обучение членов семьи конкретным техникам и приемам развития диалога, что делает их активными помощниками в коррекционном процессе.

Диалогическая речь – это базовый и необходимый инструмент для социализации, познания и самореализации, напрямую влияющий на качество жизни подростка с РАС. Семья играет в ее развитии ключевую роль, выступая главной эмоционально-безопасной средой, где формируется мотивация к общению и первые модели успешного диалога. Без активного, осознанного и качественного участия семьи любая коррекционная работа остается неполной и малоэффективной.

Список литературы

1. Баенская Е.Р. Аутичный ребёнок. Пути помощи / Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская. – М.: Теревинф, 2017. – 288 с.
2. Грей К. Социальные истории. Инновационная методика для развития социальной компетентности / К. Грей. – М.: Теревинф, 2019. – 176 с.
3. Захарова И.Ю. Особенности оказания психологической помощи родителям, воспитывающим детей с расстройствами аутистического спектра / И.Ю. Захарова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. №3. – С. 87–95.
4. Каннер, Л. Аутистические нарушения аффективного контакта / Л. Каннер // Классические работы по аутизму / сост. А.М. Шилов. – М.: Практика, 2015. – С. 8–45.
5. Морозова С.С. Мир за стеклянной стеной. Помощь детям с аутизмом / С.С. Морозов, Т.И. Морозова. – М.: Теревинф, 2015. – 144 с.
6. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2011. – 224 с.
7. Семенович М.Л. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации / М.Л. Семенович [и др.]. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2012. – 92 с.
8. Сиротюк А.Л. Нарушение развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра / А.Л. Сиротюк, Е.В. Жарова // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции / под ред. И.Д. Лельчицкого. – Вып. 19. – Тверь: Тверской государственный университет, 2021. – С. 202–206. – EDN ROMVTT
9. Хаустов А.В. Пособие для специалистов и родителей по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов. – М.: ЦПА, 2019. – 96 с.
10. Расстройства аутистического спектра (F84.0) // Справочник Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4004> (дата обращения: 19.11.2020).

Володин Сергей Филиппович

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

ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИИ Э. ДЮРКГЕЙМА

Аннотация: в статье рассматривается опыт анализа семейной проблематики Э. Дюркгеймом в контексте современной интерпретации взглядов одного из основоположников социологии. В центре внимания Э. Дюркгейма находились такие актуальные для современного общества проблемы, как социально-психологическая устойчивость супружеской семьи, особенности ее правового статуса, протекторат гендерного поведения в семейном пространстве, а также воплощение воспитательной функции внутри семейного сообщества.

Ключевые слова: Дюркгейм, пол, семья.

При рассмотрении взглядов Э. Дюркгейма на проблемы семьи мы, прежде всего, опираемся на серьезный вклад в эту тему американского социолога Мэри Энн Ламанн, выпустившей в свет в 2002 г. свою монографию «Эмиль Дюркгейм о семье» [4]. Ей удалось, в частности, обобщить весьма разрозненный материал, относящийся к этой проблематике, так и не получивший полного и систематического выражения при жизни самого ученого. Это и невероятно обширный комплекс рецензий Дюркгейма на этнографические, статистические и собственно социологические исследования, публиковавшиеся в «Социологическом ежегоднике». Это и изданный одним из слушателей лекционный курс мэтра по семейной тематике, а также не изданные при его жизни работы. И, конечно, это собственно его классические работы. В своем исследовании М.Э. Ламанна опиралась на известные биографические работы, отражающие общественно-политический и социально-культурный контекст

времени, а также важные факты личностного роста французского ученого [3; 7]. Главное же то, что ей удалось связать в единое аналитическое целое взгляды Э. Дюркгейма на семью, определить связь теоретических построений Э. Дюркгейма с позициями разных теоретических школ социологии, а также обозначить круг исследовательских перспектив, для которых творческий вклад французского ученого по-прежнему актуален. В предлагаемой статье ставится цель рассмотреть современную интерпретацию взглядов классика социологии на семейную жизнь.

Сегодня социологи солидарны в том, что Э. Дюркгейм был первым, кто отстаивал принципиально социологический взгляд на семью. Как сформулировала американская исследовательница Мэри Энн Ламанна: «Он настаивал на семье как на социальном институте в то время, когда многие другие придерживались натуралистической или религиозной точки зрения на семью или выдвигали эмпирически неверную эволюционную схему» [4, р. 209]. В целом, Дюркгейм придерживался нормативно-юридической модели семьи, ставя ее в центр своего анализа. Например, отмечал Дюркгейм, в античном Риме ребенок не становился членом семьи, в которой он родился, в силу одного факта своего рождения. Ведь, кроме того, было необходимо, чтобы отец признал его по соответствующей церемонии, и посредством эмансипации он мог бы также положить конец всякому родству, хотя кровное родство существовало при полном знании и взгляде каждого [Ibidem, р. 45]. Поэтому Дюркгейм настаивал на том, что брак является социальным, а не биологически обусловленным институтом.

Проследив эволюцию исторических форм семьи, он в некотором смысле подгонял сложные процессы изменчивости семейных форм под свою теоретическую схему. Суть этой схемы близка структурно-функциональной модели. Семья постепенно высвобождается из родственных кланов, она поглощает все меньше дифференцированных функций, которые постепенно берут на себя такие институты, как образование, религия и экономическое производство. Наконец, она обретает характер так называемой «супружеской семьи», поскольку она в первую очередь основывается на личных привязанностях, а не на общей семейной собственности или интересах. Постепенно домашняя солидарность становится сугубо личной. И для Дюркгейма здесь заключалась ключевая проблема его социологии: как работает в семейной среде постулируемый им механизм «органической солидарности» [2]. В целом Дюркгейм ожидал, что семейные узы будут скреплены новой формой эмоциональной солидарности.

В объяснении же общества, как и собственно семьи, Дюркгейм обращается к «социальной морфологии» как источнику эволюции [2, с. 263]. Именно город, как сосредоточение плотности населения, определяет нарастающие процессы индивидуализации и перенос центра тяжести семьи на супружеские отношения. Теперь, вследствие усиления дифференциации в обществе, семьи становятся малочисленнее, а родственные связи ослабевают. Соответственно экономические, религиозные и политические функции передаются другим институтам, особенно государству. Одновременно повышается функциональная значимость семьи как источника психологической поддержки, так как она является единственным институтом, охватывающим целостного, несегментированного индивида [4, р. 61]. В самой же супружеской семье, прежде всего, меняются структурные аспекты. Возрастает значение института брака, который в современном обществе удостоверяет государство. Наоборот, снижается родительская власть, как и сужается участие родственников в наследовании имущества.

Как отмечает М. Ламанна, семейный интерьер семьи (реляционная сторона) у Э. Дюркгейма представлен скромно, но он все же существует – в рассуждении о солидарности, домашнем хозяйстве, эмоциональности, гендере, социализации и индивидуальности [Ibidem, р. 113]. Так, Э. Дюркгейм обращал внимание на то, что хотя супружеская семья как нуклеарная ячейка включает в себя детей, в течении большего своего времени она представляет собой пустое гнездо. Поэтому в чисто супружеской семье количества связей недостаточно для того, чтобы накопить эмоциональную опору. Да и собственно семейные условия уменьшают вероятность самоубийства в сравнении с холостым образом жизни. Однако, считает Э. Дюркгейм, именно «семейное общество» (родители и дети), а не супружеское общество мужа и жены, защищает от самоубийства. Причем мужчины получали дополнительную выгоду от брака, так как если женщина выходила замуж, то она в смысле предохранения от самоубийства выигрывала меньше, чем ее супруг» [1, с. 83–85]. В целом же, несмотря на проблемы современной семьи в отношении ее сплоченности, Э. Дюркгейм называл супружескую семью «наиболее совершенной формой», служащей необходимым убежищем и опорой в конкурентном, безличном обществе. Для него домашний очаг – это место свободы, спонтанности и индивидуальности. То есть – в контексте языка более современного социологического дискурса – это первичная группа (Ч.Х. Кули), место закулисного пространства, где человек может быть самим собой (И. Гоффман) [4, р. 116–117]. С другой стороны, Э. Дюркгейм весьма подозрительно относился к чувствам в семейном пространстве. Ведь они могут вызывать не только положительные, но и сильные отрицательные эмоции. Как отмечал ученый: «Если же, в отношении к убийству, женатые люди не находятся в лучшем положении, чем холостяки, то это можно объяснить только тем, что морализирующее влияние, которым они пользуются и которое должно было бы предохранить их от всякого рода преступлений, частично

нейтрализуется зловредным влиянием, побуждающим их к убийству и коренящимся, очевидно, в условиях семейной жизни» [1, с. 185].

Как социолог Э. Дюркгейм рассматривает семью сквозь призму социальных связей. Поэтому он особенно обращает внимание на ролевые особенности семейного разделения труда. Фактически он формулирует теорию взаимодополняющих ролей, которая, возможно, впоследствии вдохновила Т. Парсонса на выделении инструментальных и выразительных функций мужчин и женщин в семье. Причем Э. Дюркгейм считал, что усиливающая социальная дифференциация в современном обществе накладывает свой отпечаток на пол, поэтому муж и жена могут обмениваться ресурсами к взаимной выгоде, тем самым он решительно отстаивал взаимную комплиментарность полов в социально-экономическом отношении. Тем не менее, семейные отношения супругов не свободны от конфликтов. В браке, считал он, у супругов «совершенно различные интересы, одному необходимо стеснение, другой свобода» [1, с. 139]. Брак, по его мнению, регулирует жизнь страсти мужчин, а женщины, не плотно связанные с обществом, в меньшей степени нуждаются в социальной регуляции [1, с. 104, 137].

Заслуживают особого внимания взгляды Э. Дюркгейма на родительство. Сегодняшние ученые считают, что семейное тепло и поддержка способствуют социализации, мотивируя подчинение детей родительским ценностям и нормам и идентификацию с ними. Однако, по мнению Э. Дюркгейма, именно вследствие аффективной теплоты, характерной для семьи, социализирующая функция семьи с точки зрения интересов общества не столь эффективна. Воспитание, считает он, имеет, прежде всего, коллективную функцию, поэтому государство через систему образования должно играть в процессе социализации свою роль. Именно в школе действуют правила, которым должен соответствовать ребенок. Там возникает атмосфера, более близкая к той, с которой он столкнется в более широком обществе. Поэтому Э. Дюркгейм, можно сказать, выступает с позиции баланса между дисциплиной и автономией, в котором сочетаются твердые ожидания и дисциплинарные взыскания с родительской теплотой и избеганием жестоких физических наказаний. И в целом ученый различает индивидуальный и социальный полюса процесса социализации, каждый из которых имеет свою ценность [4, p. 124–127].

Э. Дюркгейма интересовало будущее семьи, и в этом отношении его волновали актуальные вопросы семейной политики, созвучные и нашему сегодняшнему времени. Одним из самых широко обсуждаемых вопросов на рубеже XIX–XX вв. был вопрос разводов. И это не случайно, потому что в дореволюционной Франции он был запрещен, а затем революция сделала его доступным для обоих полов. Впрочем, Кодекс Наполеона уже создавал некоторые препятствия в русле так называемого виновного развода, которые еще более воплотились в законе 1884 г. Со временем, однако, судьи начали толковать закон настолько свободно, что развод стал в основном доступен по просьбе обеих сторон. Вновь зазвучали предложения формализовать «развод по взаимному согласию» [Ibidem, p. 139]. В этот спор вступил и Э. Дюркгейм, представивший свою аргументацию в статье «Развод по взаимному согласию». Согласно его убеждению, такой тип развода должен был обернуться «серьезной социальной болезнью», поскольку подрывал сам институт брака. Об этом свидетельствовала и статистика самоубийств: женатые люди чаще кончали жизнь самоубийством там, где развод был более доступен. То есть там, где развод является обычным явлением, защитный эффект брака становится меньше [1, с. 133]. Именно поэтому, Э. Дюркгейм в практическом отношении ратовал за то, чтобы брак не расторгался автоматически по заявлению, а проходил необходимые процедуры судебного решения, поскольку судья мог оценить потенциальную функциональность брака [4, p. 141–142]. И понятно в этой связи негативное отношение Э. Дюркгейма к сожителству, хотя он и считал, что необходимо заботиться о внебрачных детях. В этом вопросе Э. Дюркгейм в целом следовал утвердившейся практике и скептически относился к аргументам в пользу разрешения установления отцовства и алиментов на ребенка. В то же время он полагал, что распространение некоторых преимуществ брака на внебрачных детей не говорит об обесценивании брака, а лишь свидетельствует о том, что «несправедливо заставлять детей нести ответственность за ошибку, совершенную их родителями» [Ibidem, p. 146].

Э. Дюркгейм разделял национальную озабоченность по поводу низкой рождаемости, которая наблюдалась во Франции с 1800 года. В соответствии со своей общей теоретической точкой зрения, он утверждал, что долгосрочная тенденция к снижению рождаемости не может быть объяснена экономическими тенденциями. Согласно статистическим данным, снижение рождаемости произошло, прежде всего, за счет уменьшения числа семей с тремя детьми и увеличения семей с двумя или даже одним ребенком. При этом вариации рождаемости не соответствовали моделям экономического развития или демографическим характеристикам региона. Сам же Э. Дюркгейм пришел к выводу, что коренная причина здесь находится в русле культурных или «моральных» факторов, а не в материальном положении. И в этом вопросе, считает М. Ламанна, Э. Дюркгейм выглядел гораздо менее одобряющим индивидуализм, чем в некоторых других своих работах. Например, он ярко рисует картину индивидуалистической самоизоляции в скудных семейных образованиях. В них он видит ослабление домашнего духа и веяние холодного ветра эгоизма, который леденит сердца и отбивает мужество [Ibidem, p. 149]. Вместе с тем, взгляд Э. Дюркгейма на проблему снижения рождаемости историчен. Он понимает, что отношения между родителями и детьми изменились. Если раньше большее

количество рождений являлось своеобразным страхованием от рисков детской смертности, то теперь интерес смещался в сторону качества детей, говоря на языке современной экономики. Поэтому, заключает М. Ламанна, можно говорить о том, что Э. Дюркгейм нормализует малочисленные семьи, одобряя интенсивные практики социализации (и эмоциональных отношений) современного среднего класса [Ibidem].

В основе взглядов Э. Дюркгейма на семейные проблемы, в частности, на положение внебрачных детей, лежало чувство социальной справедливости. В этом вопросе он исходил из меритократических соображений заслуг и равенства возможностей. И его мало смущало неравенство, возникающее из-за различий в талантах, также как проблемы абсолютной бедности. Проблема социальной справедливости была связана у Э. Дюркгейма с наследственным правом. Он считал, что неравенство идет на спад, так как семьи уже не могут передавать наследственные должности и почет. А скоро, предполагал он, и наследство на имущество будет полностью отменено. Конечно, этого не произошло, но Э. Дюркгейм был прав, считая, что более развитые общества уравнивают имущественное неравенство моральной силой милосердия к тем, кто не получил должной меры физической силы, интеллекта или силы воли [Ibidem, p. 151–152].

В заключение отметим, что М.Э. Ламанна, как и Дженифер Леман [5; 6], критична в отношении взглядов Э. Дюркгейма на роль женщины в семье. Если, с одной стороны, у него институты обоснованы именно социально, то поведение женщин он склонен объяснять как биологически обусловленное. В этой парадигме женщины были менее склонны к отклонениям, в том числе к самоубийству, потому что они асоциальны и не интегрированы. Как отмечает американский социолог: «Необъяснимым образом Дюркгейм бросил биологическую ручную гранату в социологическую теорию, сея теоретический хаос» [4, p. 224]. Подход Э. Дюркгейма к равенству женщин, по ее мнению, является примером общей трудности в интеграции разработки политики и теоретической рефлексии. Решая конкретные социальные проблемы, Дюркгейм в целом придерживался сострадательного подхода социального либерала. Тем не менее, та же Дженифер Леман отмечала в своей статье оптимизм французского классика относительно того, что враждебность мужчин и женщин «не лишена решения»: постепенно социальная разница между мужем и женой станет меньше и брак перестанет обязательно благоприятствовать одному в ущерб другому [5, p. 186].

Он был склонен искать жизнеспособные решения эмпирических проблем в контексте социальной реальности, а не утверждать необходимость возвращения к более традиционной форме семьи и восстановления патриархального авторства. Удивительно также обнаружить, что проблемы, которые мы считаем новыми, решались Э. Дюркгеймом, который их улавливал и предлагал пути их возможного решения.

Список литературы

1. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд / Э. Дюркгейм; пер. с фр. с сокр.; под ред. В. А. Базарова. – М.: Мысль, 1994. – 399 с.
2. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / Э. Дюркгейм; пер. с фр. А.Б. Гофмана. – М.: Канон, 1996. – 432 с.
3. Giddens A. Durkheim. L.: Fontana Press, 1978. 125 p.
4. Lamanna M.A. Emile Durkheim on the family (Understanding Families). Sage Publications, Inc. 2001. 288 p.
5. Lehmann J.M. Durkheim's Response to Feminism: Prescriptions for Women // Sociological Theory. 1990. Vol. 8. No. 2. Pp. 163–187.
6. Lehmann J.M. Durkheim's Theories of Deviance and Suicide: A Feminist Reconsideration // American Journal of Sociology. 1995. Vol. 100. No. 4. Pp. 904–930.
7. Lukes S. Emile Durkheim: His Life and Work. N.Y.: Harper and Row, 1985. 676 p.

Дедов Станислав Витальевич
студент

Научный руководитель
Лебединец Наталия Викторовна

канд. полит. наук, декан, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ СЕМЬИ НА ПРИМЕРЕ ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация: в статье рассматривается комплекс мер социальной поддержки студенческих семей как социальной группы. Цель работы – проанализировать формирующуюся нормативно-правовую базу поддержки студенческих семей на федеральном уровне и оценить эффективность реализуемых механизмов в Тульской области. Автором отмечается, что на федеральном уровне данное направление находится на стадии законодательного проектирования и анализируются ключевые инициативы. Основное внимание уделено региональному опыту Тульской области, где сформирована система поддержки.

Ключевые слова: студенческая семья, демографическая политика, Тульская область, региональное законодательство, молодая семья, социальные выплаты, высшее образование, среднее профессиональное образование.

В современных социально-экономических условиях Российской Федерации укрепление института семьи является приоритетной задачей. Студенческие семьи представляют собой уникальную социальную группу, находящуюся на стыке двух ключевых государственных приоритетов: демографической политики и развития образования. Молодые семьи, в которых оба или один из супругов являются студентами, сталкиваются с большой нагрузкой в виде необходимости совмещения академической деятельности, с решением задач материального обеспечения и воспитания детей. В этой ситуации эффективность мер социальной поддержки, реализуемых на региональном уровне, становится не просто вопросом адресной помощи, но и стратегической поддержкой этой категории. Тульская область, как один из субъектов Российской Федерации, уделяет всегда большое внимание решению демографических проблем, что обуславливает актуальность анализа реализуемых в регионе механизмов поддержки студенческих семей.

Понятие «студенческая семья» на протяжении долгого времени оставалось дискуссионным в научной и общественной среде, поскольку не имело законодательного закрепления и четких критериев. Эта правовая неопределенность создавала значительные сложности при разработке и реализации адресных мер социальной поддержки для данной категории граждан. Ситуация кардинально изменилась с введением в действие Федерального закона от 23.07.2025 №258-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации», который не только формализовал данный термин, но и установил его конкретные параметры [1]. Согласно статье 1, студенческой признается семья, в которой оба супруга, состоящие в официальном браке (в том числе с детьми), либо единственный родитель (усыновитель) в возрасте до 35 лет включительно являются учащимися по программам среднего профессионального и (или) высшего образования. Данное законодательное определение вносит долгожданную ясность, устанавливая два ключевых критерия: возрастной ценз и обязательный статус обучающегося для обоих супругов или родителя. Благодаря этому юридическому закреплению, студенческая семья была выделена в отдельную, категорию в рамках молодежной политики, что открыло путь для формирования и внедрения в ее адрес специализированных социальных программ, льгот и механизмов поддержки, направленных на улучшение условий жизни.

Отправной точкой в формировании федеральной системы поддержки студенческих семей стало принятие Федерального закона от 23.07.2025 №249-ФЗ, который внес коррективы в законодательство о государственных детских пособиях [2]. Данный правовой акт установил принципиально новую норму, закрепив право на пособие по беременности и родам для женщин, получающих образование по очной форме в вузах, колледжах, а также в учреждениях дополнительного профессионального образования и научных организациях. Ключевой особенностью нововведения является подход к размеру выплаты: до 1 сентября 2025 года его величина соответствует академической стипендии, а после этой даты приравнивается к 100% величины прожиточного минимума трудоспособного населения в конкретном регионе РФ. Это решение направлено на плавную интеграцию новой меры поддержки в существующую социальную систему. Принятие этого закона является значимым шагом в социальной политике, так как оно обеспечивает непрерывность поддержки студенческих семей, начиная с момента беременности. Назначение пособия беременным студенткам позволяет не только улучшить их

материальное положение, но и смягчить социально-экономическое давление. Это создает более стабильную среду, способствующую продолжению обучения без перерывов, и позволяет будущим родителям сосредоточиться на одновременном выполнении образовательных задач и подготовке к рождению ребенка, тем самым снижая риски академических задолженностей и отчислений по социальным причинам. Таким образом, мера носит не только финансовый, но и профилактический характер, способствуя повышению уровня образования среди молодых родителей.

На текущий момент федеральные меры поддержки студенческих семей находятся на стадии законодательного проектирования. Отсутствие действующих общегосударственных программ компенсируется активной нормотворческой деятельностью, в рамках которой выдвигаются соответствующие законопроекты. Основные направления поддержки, предлагаемые в законопроекте №1055561-8, заключаются в следующих мерах [8]. Во-первых, вузы вправе организовать присмотр и уход за детьми студентов, если это предусмотрено их уставами и есть необходимая возможность. Во-вторых, назначается социальные стипендии студентам бакалавриата, специалитета и магистратуры при условии вступления в брак в период обучения и имеющим несовершеннолетнего ребенка (детей), а также студентам, являющимся одинокими родителями, усыновителями, опекунами или попечителями. В-третьих, студентам-очникам (и заочникам на период сессии), вступившим в брак, предоставляется место в общежитии для совместного проживания с супругом/ой при наличии жилищного фонда у вуза.

Несмотря на комплексный характер предлагаемых мер, их реализация сопряжена с рядом существенных недостатков. Во-первых, отсутствие поддержки для студентов системы среднего профессионального образования (СПО) создает стратегический пробел в охвате целевых групп. Согласно последним статистическим данным, численность студентов СПО в 2023 году составляет 3 559 861 человек, из которых 1 686 569 женщины [9]. И с каждым годом их только увеличивается. Исключение данной категории из сферы действия законопроекта снижает его социальную эффективность и противоречит принципу адресности поддержки. Во-вторых, в тексте законопроекта не определен конкретный размер социальной стипендии. В финансово-экономическом обосновании указано, что установление точной суммы затруднено ввиду отсутствия релевантных статистических данных о численности студентов, соответствующих критериям. Однако логично предположить, что размер выплаты должен быть не ниже прожиточного минимума, учитывая высокий уровень расходов, связанных с содержанием ребенка. Исходя из этого для повышения эффективности законопроекта целесообразно расширить категорию получателей поддержки за счет включения студентов СПО, а также установить четкие финансовые параметры социальных выплат, ориентированные на реальные потребности студенческих семей.

Инициатива по данному вопросу была предложена министром науки и высшего образования РФ Валерием Николаевичем Фальковым [10]. На заседании Совета по реализации государственной демографической и семейной политики он сообщил о разработке ведомством пакета мер поддержки для студентов. К ним относятся: перевод молодых матерей на бюджетные места; дополнительные выплаты из внебюджетных средств вузов при заключении брака и рождении ребенка; приоритетное предоставление мест в общежитиях; выделение бесплатных путевок в санатории; организация психологической поддержки. Данная инициатива обладает значительным потенциалом, поскольку адресована ключевым социально-экономическим аспектам жизни студенческих семей. В частности, перевод на бюджетную форму обучения позволяет существенно снизить финансовую нагрузку на молодую мать, высвобождая средства для укрепления семейного бюджета. Медико-социальный компонент, включающий психологическую помощь и санаторно-курортное лечение, направлен на сохранение и укрепление здоровья членов семьи, что является фундаментом долгосрочного благополучия. Однако реализация предложенного пакета мер сопряжена с рядом системных проблем. Первая заключается в структурной сложности системы высшего образования, которая насчитывает 21 учредителя. Поскольку Минобрнауки России обладает лишь опосредованными полномочиями в отношении вузов, подведомственных иным федеральным органам исполнительной власти, для достижения единообразия поддержки потребуется введение соответствующих стандартов на межведомственном уровне. Вторая проблема имеет гендерный характер. Предлагаемые меры, в частности гарантированный перевод на бюджет, фокусируются исключительно на поддержке матери, оставляя без внимания отца. Подобный асимметричный подход может косвенно принижать роль отца в студенческой семье, что не соответствует принципам комплексной семейной политики.

Таким образом, на федеральном уровне формирование мер поддержки студенческих семей находится на начальной стадии, в связи с чем можно прогнозировать их потенциальную эффективность в укреплении данной социальной группы. Вместе с тем, анализ ситуации требует учёта наличия аналогичных программ поддержки, реализуемых на региональном уровне в рамках соответствующих нормативно-правовых актов.

Первые меры социальной поддержки студенческих семей в Тульском регионе были запущены в 2023 году. Ключевым шагом стало принятие Постановления Правительства Тульской области от 10.01.2023 №1, которым был утвержден порядок назначения и выплаты единовременной выплаты при

рождении ребенка в размере 50 000 рублей [4]. Важным критерием для получения этой финансовой помощи является статус хотя бы одного из родителей как студента, обучающегося по очной форме в учреждениях среднего профессионального или высшего образования. Эта адресная мера позволила выделить студенческие семьи в отдельную социальную категорию, нуждающуюся в дополнительной поддержке на региональном уровне. Значимость данной инициативы сложно переоценить, поскольку она заложила фундаментальную правовую и организационную основу для дальнейшего развития и системы помощи молодым студенческим семьям в Тульской области. Установив четкие критерии и механизм предоставления выплаты, региональные власти создали прецедент, который впоследствии может быть масштабирован и дополнен другими видами поддержки, такими как помощь с арендой жилья, предоставление мест в детских садах или налоговые льготы. Таким образом, данная выплата стала не только существенным материальным подспорьем для молодых родителей-студентов, но и отправной точкой для формирования комплексной региональной политики в отношении этой демографической группы.

Следующим значимым шагом в развитии региональной социальной политики стало принятие Постановления Правительства Тульской области от 16.12.2024 №666 «Об установлении дополнительных мер социальной поддержки, направленных на повышение рождаемости в Тульской области» [5]. В рамках утвержденной данным документом стратегии на 2025–2027 годы студенческие семьи были выделены в социальную группу, для которой предусмотрена такая мера, как предоставление во временное пользование комплекта предметов первой необходимости для новорожденных. Это положение стало логическим продолжением ранее введенной единовременной выплаты, углубляя адресный характер помощи. Параллельно с этим постановление вводит ряд других важных инициатив, предназначенных для более широкой категории молодых семей, но имеющих прямое отношение и к студенческим ячейкам общества. В их число входят ежемесячная компенсация расходов на аренду жилья и возможность бесплатного прохождения процедуры экстракорпорального оплодотворения (ЭКО). Целесообразность и эффективность данного пакета мер напрямую вытекает из специфического социально-экономического положения студенческих семей, которые часто сталкиваются с финансовой нестабильностью и ограниченными доходами. Комплексная поддержка, сочетающая прямую материальную помощь и решение ключевых медицинских вопросов, позволяет снизить основные финансовые барьеры, препятствующие рождению детей. Таким образом, региональные власти перешли от разовых выплат к формированию многоуровневой системы поддержки, которая не только помогает семьям в краткосрочной перспективе, но и создает долгосрочные условия для рождения детей, напрямую влияя на демографические показатели в регионе.

Принятие Приказа Министерства труда и социальной защиты Тульской области от 16.10.2025 №596-осн ознаменовало собой новый виток в развитии поддержки студенческих семей в регионе. Данным нормативным актом, изданным во исполнение федерального законодательства ФЗ №249-ФЗ от 23.07.2025, был установлен порядок предоставления единовременной денежной выплаты в размере 150 000 рублей. Ключевым новшеством региональной инициативы стало существенное расширение круга получателей помощи: право на выплату получили не только студентки колледжей и вузов, но и учащиеся общеобразовательных организаций, вставшие на медицинский учет по беременности в установленный период. Этот шаг демонстрирует комплексный подход властей, направленный на охват всех категорий молодых женщин, совмещающих образовательный процесс с подготовкой к материнству. Социальная значимость данной меры заключается в ее высокой адресности и своевременности, поскольку поддержка оказывается на важном этапе, когда необходимо совмещать учебную нагрузку с заботой о здоровье во время беременности. Значительная финансовая выплата призвана компенсировать дополнительные расходы, снизить социально-экономическое давление и минимизировать риски прерывания образования. Таким образом, мера не только решает материальные трудности, но и работает на долгосрочную перспективу, создавая благоприятные условия для продолжения обучения и формирования устойчивой жизненной траектории для молодых матерей, независимо от уровня получаемого ими образования.

Знаковым элементом в выстраиваемой системе региональной поддержки стал совместный Приказ комитета Тульской области по науке и инноватике и министерства труда и социальной защиты от 10.09.2025 №75/540-осн [7]. Данный нормативный акт ввел беспрецедентную для региона меру: полную компенсацию стоимости обучения в государственных вузах Тульской области для многодетных родителей-студентов в возрасте до 35 лет, постоянно проживающих на его территории. Социально-экономический эффект этой инициативы заключается в снижении финансового бремени, лежащего на бюджете многодетных семей, что создает реальные условия для успешного совмещения родительских обязанностей с получением высшего образования без риска академической задолженности или отчисления по материальным причинам. Вместе с тем, практическая значимость и охват данной меры ограничены ввиду ее исключительной адресности, обусловленной критерием-статусом многодетности. Учитывая относительно невысокую долю многодетных семей среди студенческих семей, реальное количество получателей помощи остается нешироким. В этой связи для повышения эффективности демографической политики и укрепления института студенческой семьи в целом представляется

целесообразным проработать вопрос о распространении действия механизма компенсации на семьи, воспитывающие одного или двух детей. Подобное расширение не только существенно усилило бы социальную защищенность данной категории граждан, но и выступило бы мощным инструментом, предотвращающим риски снижения рождаемости из-за финансовых барьеров, связанных с получением образования.

Предоставление поддержки студенческим семьям не исчерпывается указанными мерами. Поскольку студенческие семьи составляют подкатегорию молодых семей, на них распространяется действие общих региональных программ, предназначенных для данной группы. Проведенный анализ позволяет констатировать, что в Тульской области сформирована и продолжает развиваться система мер поддержки студенческих семей. Её эволюция демонстрирует тенденцию к расширению охвата и разнообразия предоставляемых видов помощи. Для дальнейшего совершенствования данной системы представляется продуктивным изучение и потенциальная адаптация успешных практик других регионов. В качестве примера такой практики можно рассмотреть механизм «студенческого капитала», реализованный в Челябинской области, где при рождении первого ребенка в студенческой семье выплачивается единовременная выплата в размере 1 млн рублей [3]. Анализ эффективности подобных инициатив в иных субъектах Российской Федерации может послужить основанием для разработки новых направлений поддержки в Тульском регионе.

Список литературы

1. Федеральный закон от 23.07.2025 №258-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202507230065> (дата обращения: 01.11.2025).
2. Федеральный закон от 23.07.2025 №249-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202507230050> (дата обращения: 01.11.2025).
3. Закон Челябинской области от 06.09.2024 №131-ЗО «О студенческом (семейном) капитале в Челябинской области» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/7400202409060001> (дата обращения: 01.11.2025).
4. Постановление Правительства Тульской области от 10.01.2023 №1 «Об утверждении порядка назначения и выплаты единовременной выплаты при рождении ребенка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/7100202301120002> (дата обращения: 01.11.2025).
5. Постановление Правительства Тульской области от 16.12.2024 №666 «Об установлении дополнительных мер социальной поддержки, направленных на повышение рождаемости в Тульской области» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/7100202412200006> (дата обращения: 01.11.2025).
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Тульской области от 16.10.2025 №596-осн «Об утверждении Порядка предоставления единовременной денежной выплаты женщине, вставшей на учет по беременности и обучающейся по очной форме обучения» (зарегистрирован 16.10.2025 №596-осн) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/7101202510200001?index=8> (дата обращения: 01.11.2025).
7. Приказ комитета Тульской области по науке и инноватике Министерства труда и социальной защиты Тульской области от 10.09.2025 №75/540-осн «Об утверждении порядка и условий предоставления дополнительной меры социальной поддержки многодетным родителям» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nauka.tularegion.ru/upload/iblock/1a5/0wdega0juhvhovw6b9jn0wsv9cr15jr1.pdf> (дата обращения: 01.11.2025).
8. Законопроект №1055561–8 О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (в части предоставления обучающимся по образовательным программам высшего образования дополнительных мер поддержки) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/1055561-8> (дата обращения: 01.11.2025).
9. Распределение приема, численности студентов и выпуска специалистов образовательных организаций, осуществляющих деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования в разрезе субъектов Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/6767c004c73d663b59a0feb72812097b/> (дата обращения: 01.11.2025).
10. Валерий Фальков рассказал о поддержке студенческих семей на первом заседании Совета при Президенте по реализации государственной демографической и семейной политики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.minobnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/98881/> (дата обращения: 01.11.2025).

Декина Елена Викторовна
канд. психол. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область
Жоржем да Кунья Джата Эдиелму
психолог
Приют «Бамбаран»
г. Бисау, Республика Гвинея-Бисау

ВОСПИТАНИЕ ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ

Аннотация: в статье представлен опыт разработки и реализации концепции психолого-педагогического сопровождения замещающих семей. Концепция разработана на основе результатов исследования замещающих семей и включает детско-родительский клуб, семинар, летний палаточный лагерь, наставничество, добровольчество, курсы повышения квалификации для специалистов по работе с замещающей семьей. Актуальным является определение содержания и форм работы с замещающей семьей.

Ключевые слова: замещающая семья, поддержка, психолого-педагогическое сопровождение, концепция.

Нахождение ребенка в семье является оптимальным условием для формирования его личности и индивидуальности. Когда не получается сохранить для ребенка кровную семью, замещающая семья становится необходимым условием его дальнейшего воспитания. Замещающая семья наиболее приближена к естественным условиям жизнедеятельности, в результате чего обеспечивает достаточно благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации. Необходимым условием нормального развития приемного ребенка является обеспечение психологической безопасности (безопасная семья, безопасная школа, социальное окружение), развитие позитивных моделей детско-родительских отношений. Семья для ребенка является одновременно и средой обитания и воспитательной средой. В семье формируются те качества, которые кроме как в семье, сформированы быть не могут. Важнейшей социальной функцией является воспитание семьянина. Семья осуществляет социализирующую функцию, обеспечивает преемственность традиций. В качестве важнейших составляющих воспитательного потенциала семьи можно выделить внутрисемейные отношения, нравственный пример родителей и их личностные качества, состав и структура семьи, ее жизнедеятельность, уровень педагогической культуры родителей, степень их ответственности за воспитание детей и др.

Актуальность работы с замещающей семьей связана с повышением ее воспитательного потенциала, психолого-педагогической компетентности, минимизацией случаев отказа от ребенка, предотвращением кризисных ситуаций в семье за счет своевременного оказания помощи, распространением позитивного опыта в воспитании детей. Специалисты (социальные работники, психологи) выделяют следующие проблемы замещающих семей: «родители переоценивают свои возможности, не справляются с воспитанием ребенка», «психологические проблемы», «семья скрывает трудности в воспитании ребенка», «эмоциональное выгорание родителей», «проблемы взаимоотношений собственных и приемных детей» и др.

Обучение в школах приемных родителей проводится по специально разработанным программам, которые позволяют потенциальным замещающим родителям повысить уровень осознанности и психологической готовности к этому важному шагу, знакомят с особенностями функционирования семейной системы, помогают освоить навыки эффективного взаимодействия родителей и детей. Программа включает теоретические и практические занятия, различные тренинги.

Концепция психолого-педагогической помощи замещающей семье включает разные формы работы [1]. Детско-родительский клуб для замещающих семей способствует созданию пространства взаимоподдержки приемных родителей, оказанию своевременной помощи, способствующей успешной адаптации приемного ребенка в семье, профилактики отказа от ребенка. К направлениям работы клуба можно отнести: социальная, правовая, психолого-методико-педагогическая поддержка; распространение положительного опыта приемных семей; организация досуговых мероприятий для замещающих семей (творческая мастерская «Подарки близким – с теплотой и любовью», «Как поддерживать дружескую атмосферу в семье»; конкурс замещающих семей «Мы – классная семья!» и др.); индивидуальное консультирование родителей; диагностика детско-родительских отношений; сопровождение замещающих семей по вопросам адаптации и воспитании ребенка и др. Замещающие родители имеют возможность поделиться своими радостями и трудностями с такими же семьями, почувствовать, что они не одиноки, что рядом есть специалисты, готовые их поддержать. Если на занятиях в школах приемных родителей слушатели приобретают теоретические знания по темам успешного

родительства, то на встречах клуба больше времени отводится рефлексии, закреплению полученных знаний. По окончании каждого занятия запланирована рефлексивная сессия, в рамках которой родители могут поделиться мнением друг с другом, получить ответы на интересующие их вопросы от специалистов, поделиться опытом с другими семьями в решении некоторых воспитательных проблем. Психологи на протяжении занятий ведут фиксации ключевых высказываний родителей для организации последующих индивидуальных консультаций, семинаров.

Летний палаточный лагерь для замещающих семей направлен на внедрение эффективных форм помощи приемным родителям; формирование конструктивных детско-родительских отношений; обмен опытом семейного воспитания; активизацию собственных ресурсов семьи; содействие развитию детей и родителей через участие в совместных мероприятиях, мастер-классах.

Подготовка специалистов по работе с замещающей семьей включает проведение семинаров, курсов повышения квалификации, встреч со специалистами и др. Например, содержание курсов повышения квалификации направлено на знакомство с направлениями психолого-педагогической помощи замещающей семье, практиками формирования ответственного родительства, детско-родительских отношений и др. Практическая часть курсов повышения квалификации включает мастер-классы, дискуссии, обучающий практикум с участием конкретной замещающей семьи.

Значительную помощь в работе с замещающей семьей могут оказать добровольцы. Например, добровольческий социально значимый проект «В кругу семьи», в рамках которого волонтеры осуществляют подготовку и проведение мастер-классов для детей и родителей.

Наставничество для замещающих семей, когда родители становятся наставниками для других родителей. Формулировка «наставничество для приемных семей» не всегда подразумевает наставника для ребенка, но часто и наставника для самих замещающих родителей. Дети требуют от родителей все время новых компетенций и знаний, которые родителям нужно постоянно получать и не «отставать» от современной жизни.

К направлениям эффективности реализации концепции психолого-педагогического сопровождения замещающих семей можно отнести:

- использование системного подхода, предполагающего работу не только с самим ребенком, но и всеми членами семьи;
- повышение психолого-педагогической культуры родителей;
- развитие целенаправленной социально-психолого-педагогической помощи родителям в решении проблем семьи и ребенка;
- психолого-педагогическое сопровождение собственных детей в замещающей семье;
- повышение квалификации специалистов психолого-социально-педагогического профиля, привлечение к работе добровольцев, прошедших обучение и др.

Помощь замещающей семье в большей степени направлена на реализацию ее внутренних резервов, на последующее самостоятельное разрешение той или иной проблемной ситуации. Психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи – комплекс мер, направленных на нормализацию детско-родительских отношений и повышение родительской компетентности в вопросах организации ухода и заботы о детях, их воспитания.

Список литературы

1. Самсонова Г.О. Особенности психологической помощи замещающей семье, воспитывающей ребенка с особыми потребностями в развитии, и формирование ценности ответственного родительства: монография / Г.О. Самсонова, Е.В. Декина. – М.: Эдидус, 2017. – 260 с. – EDN BVZILQ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКЕ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация: статья посвящена изучению возможностей применения современных подходов в социальной поддержке неполных семей. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что неполные семьи представляют собой сложный объект социальной работы, требующий комплексного подхода, применения разнообразного методологического инструментария. В статье описывается феномен неполной семьи, возможные проблемы и пути их возникновения в неполных семьях. Особое внимание уделяется применению междисциплинарных подходов, детализированных классификаций и многообразных моделей социальной работы с неполными семьями.

Ключевые слова: неполные семьи, подход, модель, технологии.

В условиях динамично меняющегося социума, характеризующегося трансформацией традиционных семейных ценностей и усложнением социально-демографической структуры, феномен неполной семьи приобретает все большее значение.

В современном научном дискурсе и практической деятельности, посвященной проблемам семьи и детства, неполные семьи уверенно занимают позицию особой социально-демографической категории, актуальность изучения и поддержки которой неуклонно возрастает. Феномен неполной семьи, характеризующийся отсутствием одного из родителей, представляет собой сложный объект исследования, привлекающий внимание специалистов из различных социогуманитарных дисциплин, что детерминирует многообразие теоретических подходов к его интерпретации.

Современные исследователи оперируют широким спектром научных инструментов, позволяющих осуществить всесторонний охват проблематики. Системный подход, занимающий центральное место в концептуальном аппарате социальной работы, позволяет интерпретировать неполную семью не как изолированный конструкт, а как динамичную, многокомпонентную систему. В рамках данной парадигмы, каждый элемент – родитель, дети, их ближайшее социальное окружение (родственники, друзья, образовательные учреждения, службы социальной поддержки) – находится в состоянии постоянного, перманентного взаимодействия и взаимного влияния, что конституирует общее функционирование семьи. Павленок П.Д. в своих теоретических разработках последовательно акцентирует внимание на системном подходе как на фундаментальном концептуальном каркасе для анализа семейных дисфункций и формирования эффективных, научно обоснованных стратегий поддержки [7]. Он подчеркивает, что без учета взаимосвязей и взаимовлияний между элементами системы невозможно достичь стойких, долгосрочных позитивных изменений.

Классификационные системы неполных семей, предложенные различными учеными, имеют не только теоретическое, но и сугубо практическое значение для социальной работы. Они позволяют с высокой степенью точности идентифицировать объект воздействия и разрабатывать адресные технологии. Левченко Т.А., подчеркивая гетерогенность данного феномена, выделяет несколько основных типов.

1. Семьи, образовавшиеся в результате расторжения брака: этот тип семей часто характеризуется сложными процессами пост-разводной адаптации, связанными с изменением социально-экономического статуса, эмоциональным стрессом и необходимостью реконфигурации внутрисемейных ролей.

2. Семьи, где один из родителей отсутствует вследствие смерти: данная категория семей помимо утраты, может сталкиваться с финансовыми фрустрациями и необходимостью одиночного выполнения родительской функции, что требует особой психологической поддержки.

3. Семьи, где ребенок родился вне зарегистрированного брака: этот тип может иметь свою специфику, связанную с правовыми, социальными и психологическими аспектами, касающимися легитимности родительства и статуса ребенка.

4. Семьи с иными причинами отсутствия одного из родителей: к ним могут относиться случаи длительной профессиональной миграции, отбывания наказания, или сознательного решения родителей о раздельном проживании без оформления развода, что также может генерировать специфические трудности [5].

Асильдерова М.М. и Абакарова А.М., в контексте изучения девиантного поведения детей, предлагают классифицировать неполные семьи по уровню социально-экономического статуса и качеству родительского воспитания [2, с. 145]. Этот подход позволяет выявить группы семей, находящихся в зоне повышенного риска, и верифицировать наиболее адекватные стратегии превентивной и коррекционной работы. Селиванова О.В. и Коробкова Н.Ю., проводя региональный анализ, фокусируются на масштабах и социально-экономических характеристиках неполных семей [8, с. 147–156]. Их классификация, учитывающая региональную специфику, позволяет выделить группы семей с различной степенью уязвимости, что имеет прагматическое значение для адаптации социальных программ к конкретным условиям и потребностям.

Для практиков социальной работы критически важно проводить дифференциацию между семьями, испытывающими транзиторные трудности, и теми, кто находится в хронической ситуации семейного неблагополучия. Семьи, столкнувшиеся с временными проблемами, могут нуждаться в краткосрочной помощи. В то же время, семьи, находящиеся в устойчивой ситуации неблагополучия, требуют долгосрочного и комплексного сопровождения, направленного на кардинальную трансформацию их жизнедеятельности и повышение жизнестойкости. Бессчетнова О.В. в своих трудах [3] рассматривает различные подходы к диагностике уровня семейного неблагополучия и разработке соответствующих мер поддержки.

Существует множество подходов, как именно специалисты в сфере социальной работы могут помогать неполным семьям. Социально-психологическая модель направлена на то, чтобы помочь семье самой находить силы, улучшать отношения между близкими и справляться с психологическими трудностями. Бессчетнова О.В. подробно рассказывает, как проводить обследование семьи, понимать ее проблемы и консультировать, чтобы улучшить самочувствие всех членов семьи и научить родителей лучше справляться с воспитанием [3]. Педагогическая модель сосредоточена на воспитании детей, их учебе, развитии и, что очень важно, на обучении родителей лучшим способам воспитания. Эта модель учит не только тому, что нужно делать, но и как это делать эффективно.

Модель помощи в экстренных ситуациях очень важна, когда неполная семья сталкивается с серьезными проблемами: потеря работы, болезнь, потеря жилья. В таких случаях нужно быстро действовать, чтобы стабилизировать положение, оказать первую помощь и снизить негативные последствия. Курбатов В.И. [4] подробно описывает, как действовать в таких ситуациях, как быстро оценивать проблему, находить ресурсы и оказывать психологическую поддержку.

Торохтий В.С. уделяет особое внимание тому, как психология и педагогика могут помочь в социальной работе с семьей [10]. Он предлагает способы улучшить отношения между членами семьи и научить родителей лучше воспитывать детей, что особенно важно для неполных семей.

Важно отметить, что современные подходы к помощи неполным семьям часто объединяют разные методы. Например, социальное сопровождение – это когда семья получает поддержку долгое время. Это может включать консультации психолога, помощь педагогов, юридическую поддержку и помощь в решении финансовых и жилищных вопросов.

Кроме того, активно развиваются модели, направленные на предупреждение проблем в семьях. Милкевич О.А. [6] делает акцент на том, как не допустить возникновения трудных ситуаций, что очень важно, чтобы меньше семей нуждались в экстренной помощи. Алпатова Н.С. и Понькина И.В. [1, с. 13] также говорят о важности профилактики, когда работают с семьями, где дети находятся в группе риска.

Современные технологии, такие как индивидуальная работа с каждым случаем (кейс-менеджмент), консультации онлайн, использование интернета и мобильных приложений для обмена информацией и взаимной поддержки, открывают новые возможности для помощи неполным семьям. Это делает помощь более доступной и быстрой. Соколова А.В. и Гришанова Е.П. [9, с. 416] в своей работе «Кейс-технология в работе с неполными семьями» изучают, как эти новые методы работают на практике.

Таким образом, анализ трудов современных авторов неоспоримо свидетельствует о том, что неполные семьи представляют собой сложный объект социальной работы, требующий комплексного, междисциплинарного подхода, применения разнообразного методологического инструментария и разработки, а также адаптированных, научно обоснованных технологий. Глубокое понимание специфики проблем, присущих данной категории, их многоаспектности и региональных особенностей, является фундаментальной предпосылкой для формирования эффективной и результативной системы социальной поддержки. Применение междисциплинарных подходов, детализированных классификаций и многообразных моделей социальной работы позволяет более эффективно нивелировать проблемы, возникающие в неполных семьях, и способствовать их полноценной интеграции в социум.

Список литературы

1. Алпатова Н.С. Сопровождение неполных семей, воспитывающих несовершеннолетних группы риска / Н.С. Алпатова, И.В. Понькина // Актуальные проблемы современной науки: сборник статей / Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. – Магнитогорск, 2022. – С. 13. EDN QDFEQT
2. Асильдерова М.М. Методы и формы работы социального педагога с неполной семьей / М.М. Асильдерова, М.А. Абакарова // Причины девиантного поведения детей и подростков: сборник научных трудов. – 2021. – С. 145.
3. Бессчетнова О.В. Технология социальной работы с семьей и детьми / О.В. Бессчетнова. – М.: ДиректМедиа, 2020. – 325 с. EDN JJTSNG
4. Курбатов В.И. Социальная работа: учеб. пособие / В.И. Курбатов. – М.: Феникс, 2014. – 272 с.
5. Левченко Т.А. Многообразие неполных семей и социальная работа с ними / Т.А. Левченко // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы конференции (Тула, 16–17 ноября 2023 г.). – Тула: Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2023. – С. 179–182. EDN ZFAC0J
6. Милькевич О.А. Теория и методика социальной работы. Профилактика детского неблагополучия: учебное пособие для СПО / О.А. Милькевич. – М.: ЛитРес, 2024. – 260 с.
7. Павленок П.Д. Системный подход в социальной работе: учеб. пособие / П.Д. Павленок. – М.: Проспект, 2013. – 240 с.
8. Селиванова О.В. Неполные семьи в регионах России: масштабы и социально-экономические характеристики / О.В. Селиванова, Н.Ю. Коробкова // Социально-трудовые исследования. – 2024. – №1 (54). – С. 147–156. DOI 10.34022/2658-3712-2024-54-1-147-156. EDN PWGIDK
9. Соколова А.В. Кейс-технология в работе с неполными семьями / А.В. Соколова, Е.П. Гришанова // Актуальные вопросы теории и практики социальной работы: сборник статей. – 2021. – С. 416. EDN OYZAXH
10. Торохтий В.С. Основы психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей: учебное пособие для вузов / В.С. Торохтий. – М.: ЛитРес, 2023. – 304 с.

Залыгаева Светлана Александровна

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

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема эмоционального благополучия старших дошкольников в зависимости от типа родительского отношения в их семье. Приводятся результаты исследования и психолого-педагогические рекомендации для решения заявленной проблемы.

Ключевые слова: старшие дошкольники, эмоциональное благополучие, родительское отношение, тип родительского отношения.

В современном мире, когда имеют место критические жизненные ситуации, связанные с пандемией, военными операциями, природными изменениями проблема эмоционального благополучия детей становится наиболее актуальной. И если психологическое влияние на внешние условия крайне ограничено, то исследование и анализ влияния родителей и родительского отношения на эмоциональное благополучие их детей, может быть достаточно эффективным. Исследование проблемы эмоционального благополучия старших дошкольников с различными типами родительского отношения необходимо для диагностики психического развития детей и семейных взаимоотношений, а также разработки научно обоснованных психолого-педагогических рекомендаций родителям и программ профилактики и коррекции эмоционального неблагополучия в дошкольном возрасте, в условиях дошкольных образовательных учреждений.

Анализ современных научных исследований показал, что более всего освещается понятие психологическое здоровье, благополучие (в официальных документах ВОЗ используются как синонимы) детей; а понятие «эмоциональное благополучие» не имеет четкого определения, как и отсутствует его четкая структура, критерии и показатели, по которым эмоциональное благополучие можно было бы дифференцировать от сходных понятий психологического благополучия и здоровья [1; 3; 4].

Существует несколько подходов которые рассматривают данную проблему, так психологическое благополучие в целом исследовала И.В. Дубровина [17]; эмоциональное благополучие как эмоциональное позитивное самочувствие детей и подростков освещали Л.И. Божович, Н.А. Зырянова; О.А. Воробьева, Л.М. Аболин раскрывают связь эмоционального благополучия с эмоциональной сферой и ее развитием [5]. В.Г. Алямовская, С.Н. Петрова, О.И. Бадулина исследовали основные критерии эмоционально неблагополучия [1]. Связь эмоционального благополучия с детско-родительскими отношениями отразили в своих работах В.В. Бодалев, А.Я. Варга, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, Г.Т. Хоментаскас, Э.Г. Эйдемиллер [2–4].

Не смотря на высокую освещенность в научной литературе проблемы детско-родительских отношений, недостаточно изучено влияние различных типов родительского отношения на развитие личности, эмоциональной сферы и благополучия, особенно в дошкольном возрасте, когда семья остается основным источником развития ребенка. Мы рассматриваем эмоциональное благополучие в дошкольном возрасте и его особенности в зависимости от типов родительского отношения как перспективное и практико-ориентированное направление научных исследований.

Исследование проводилось на базе ДОУ г. Тула. Выборку исследования составили 15 воспитанников в возрасте 5,5–6,5 лет и 15 мам. Выборка исследования гомогенная, т.е. все семьи полные, в семье 1–2 ребенка, дети в детском саду с 3–3,5 лет.

Критериальная база исследования базируется на работах М.В. Зиновьевой, Л.И. Божович, О.А. Идובהвой, О.И. Бадулиной (эмоциональное благополучие как отсутствие негативных показателей неблагополучия); А.Я. Варга, А.И. Захарова, В.В. Столин, А.В. Петровского (типология родительского отношения).

В диагностическую программу исследования вошли следующие методики: проективная рисуночная методика «Кактус» М.А. Панфиловой; проективная рисуночная методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич; методика исследования эмоционального состояния Э.Т. Дорофеева; методика «Паровозик» Валиевой С.В.; тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен.); кинетический рисунок семьи Р. Бернс, С.Кауфман (КРС); PARI «Родительско-детские отношения» Е.С. Шефер, Р.К. Белл; опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столин).

Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. У большинства опрошенных респондентов – мам детей старшего дошкольного возраста присутствуют такие типы родительского отношения как симбиоз и социальная желательность, которые совместно выступают как основные у 3 мам, социальная желательность – 3; инфантилизация – 3, симбиоз (инфантилизация как второй по выраженности тип отношения) – 4; родителей (мам); гиперсоциализация с отвержением у 2 мам.

2. Дополнительные критерии по оценке родительского отношения установок показывают, что у 13 опрошенных матерей (имеют неблагоприятные типы родительского отношения) обнаруживается ограниченность интересов женщины рамками семьи; ощущение самопожертвования в роли матери, неудовлетворенность ролью хозяйки дома, также у двух из них конфликты в семье и доминирование матери. При этом основной показатель родительского отношения оптимальный эмоциональный контакт у большинства матерей (11 мам) – низкий, т.е. партнерские отношения, развивающие активность ребенка минимальны; у 4 мам (среди них мамы с типом родительского отношения социальная желательность) средний уровень выраженности данного показателя, и их отношение характеризует побуждение словесных проявлений ребенка и его активности в целом.

3. Исследовались следующие показатели эмоционального благополучия старших дошкольников: повышенная тревожность, пониженное настроение, страх, аффективное торможение, функциональная напряженность, неуверенность в себе, пассивность, повышенная агрессия. Так у 11 детей из 15 испытывают признаки эмоционального неблагополучия, им свойственны различная степень выраженности тревоги, наличие страха, возбуждения, напряженности, настороженности, нетерпения, возбуждения, пониженное настроение, низкий уровень адаптации, наличие агрессии. Все эти признаки наблюдаются у детей в разной степени и интенсивности.

4. Тип родительского отношения и эмоционального благополучия в старшем дошкольном возрасте взаимосвязаны. Так у родителей (мам) с типом родительского отношения отвержение, инфантилизация, гиперсоциализация, симбиоз дошкольники с более высоким уровнем тревожности и невротической агрессии, о чем свидетельствует выраженная положительная корреляционная взаимосвязь. А у родителей (мам) с типом родительского отношения социальная желательность дети дошкольного возраста имеют невысокий уровень агрессии и тревожности, либо они отсутствуют, что подтверждает сильная отрицательная корреляционная взаимосвязь.

Таким образом, анализ результатов исследования эмоционального благополучия старших дошкольников с разным типом родительского отношения показывает необходимость проведения коррекции детско-родительских отношений и/или необходимости дачи родителям психолого-педагогических рекомендаций по налаживанию отношений между мамами и их детьми-дошкольниками, а также проведение коррекционно-развивающих мероприятий по формированию эмоционального благополучия старших дошкольников.

Для родителей с типом родительского отношения отвержение, гиперсоциализация подходят следующие стратегии взаимодействия с ребенком, которые налаживают отношения и улучшают эмоциональное благополучие старшего дошкольника. Рекомендуется действовать согласно следующим этапам:

I этап – принятие ребенка как личности: ставить отношения на первое место, уважать ребенка, быть искренним, больше слушать, чем говорить и другие.

II этап – конструктивное общение. Применяется в ситуациях взаимодействия и, когда дети совершают тревожные или неприемлемые поступки.

Для родителей с типом родительского отношения симбиоз необходимо выстраивать психологические границы с ребенком. Психологические границы включает понимание того, каковы мои

потребности, желания и признание права их отстаивать. В таких ситуациях подходит техника «Я-высказывания», применяемая в ситуациях противоречия желаний ребенка и родителей с целью предотвращения конфликта и развития у ребенка навыков отвечать за свои поступки.

Эмоционального благополучия старших дошкольников прежде всего это, умение распознавать основные эмоции – радость, злость, удивление, страх, печаль, спокойствие. Через ситуации, рассматривание картин, мультфильмов ребенок видит эти эмоции (мимика, жесты, поза) и ощущает их сам. Взрослый дает обратную связь через так называемое «активное» или эмпатическое слушание. Родителей с благоприятным типом родительского отношения также необходимо проводить подобную коммуникацию с целью профилактики эмоционального неблагополучия.

Для поддержания эмоционального благополучия старших дошкольников разработка и дача психолого-педагогических рекомендаций родителям может быть недостаточно. Необходимо проводить систематическую коррекционно-развивающую работу на базе дошкольного образовательного учреждения.

Цель коррекционно-развивающей работы может служить: формирование и поддержание эмоционального благополучия старших дошкольников, профилактика признаков эмоционального неблагополучия.

Задачи, конкретизирующие цель коррекционно-развивающей работы:

- способствовать осознанию своих эмоций старших дошкольников;
- развивать способность выражать свои чувства;
- формировать умение распознавать эмоции других людей;
- формировать умение выражать негативные эмоции социально приемлемыми способами;
- обучать приемам регуляции и саморегуляции.

Наиболее эффективными зарекомендовали себя методы совместный рисунок детей и родителей, рисование страхов по методике А.И. Захарова, психогимнастика М.И. Чистяковой, психологические сказки (например, «Сказки о самой душевной науке» И.В. Вачкова).

Систематическая коррекционно-развивающая и консультативная работа с родителями учитывающие типы родительского отношения позволит формировать и поддерживать эмоциональное благополучие старших дошкольников.

Список литературы

1. Алямовская В.Г. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста/ В.Г. Алямовская, С.Н. Петрова. – М., 2020. – 46 с.
2. Белогай К.Н. Эмпирическое исследование структуры родительского отношений / К.Н. Белогай, И.С. Морозова // Психологическая наука и образование. – 2019. – №4. – С. 12–23.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2023. – 320 с.
4. Петровский В.А. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений / В.А. Петровский, М.В. Полевая // Вопросы психологии. – 2021. – №1. – С. 11–18.
5. Смирнова Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения/ Е.О. Смирнова, М.В. Быкова // Вопросы психологии. – 2020. – №3. – С. 34–39.

Карандеева Арина Вячеславовна

канд. психол. наук, заместитель декана, старший преподаватель

Судакова Яна Александровна

студентка

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

г. Тула, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА ВЕЙПИНГА У ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: авторы подробно рассматривают проблему распространённости вейпинга среди подростков, а также возможности его профилактики средствами семейного воспитания. В работе описываются характерные черты подросткового возрастного периода. Отдельное внимание уделяется личностным характеристикам подростков, склонных к зависимостям. Проведён анализ современных научных исследований, направленных на выявление связи между определёнными чертами характера и склонностью к использованию электронных сигарет. Полученные данные позволяют лучше понять механизмы вовлечённости подростков в вейпинг, что позволяет выявить наиболее эффективные способы его профилактики средствами семейного воспитания.

Ключевые слова: вейпинг, аддикция, подростки, семейное воспитание.

Современная российская и общемировая реальность ставит перед молодежью все новые и новые вызовы. Если с социальными проблемами, имеющими длительную историю, определены десятки

способов первичной и вторичной профилактики, то работа с новыми формами и типами зависимостей не так широко освещена в литературе. Одной из наиболее актуальных проблем среди современных подростков является зависимое поведение. В последние годы набрало популярность такое явление как вейпинг среди молодёжи. Идея «более безопасной» замены сигареты, наличие разнообразных сладких вкусов и модного оформления, сделало электронные испарители наиболее привлекательной аддикцией среди доступных. Данная распространённость становится проблемой не только для педагогов, но и для семьи подростка. Родители часто сталкиваются с проблемами в воспитании своих детей по ряду причин. Непонимание особенностей подросткового возраста, личностных качеств и создание негативной среды дома, может усугубить ситуацию с зависимостью, в том числе и с зависимостью от вейпа.

Подростковый период связан с активными физическими и психическими изменениями, половым созреванием и вариативностью проявлений пубертатного кризиса. Л.С. Выготский выделяет негативную и позитивную фазы в подростковом кризисе. Причём негативная связана с утратой прежних интересов, протестом против авторитетов. Проявления негативной фазы варьируются от устойчивого негативизма до скрытых форм в виде новых интересов [4]. В нашем случае к таким интересам можно отнести вейпинг.

Основными проявлениями кризиса являются протестное поведение, стремление выглядеть взрослым, снижение учебной мотивации, конфликты с учителями и родителями, ухудшение дисциплины. В это период формируется чувство взрослости, оно приводит к подражанию взрослым, включая вредные привычки, и может становиться способом протеста. Чуткое понимание членами семьи особенностей периода может стать эффективной основой для профилактики зависимости [2].

Ведущий вид деятельности подростков – интимно-личностное общение. Важность дружбы усиливается, возрастает значение принятия в группе сверстников. Давление в группе подростков может привести к развитию аддикции, если это будет одним из условий вхождения в компанию. Поэтому при проектировании профилактической работы должны учитываться возрастные особенности подростков, которые так же должны пониматься и приниматься членами семьи. Конформизм, страх одиночества, низкая учебная мотивация, конфликты с родственниками могут стать причиной попробовать и внедрить в свою жизнь вейпинг [2].

Согласно Н. Пезешкиану, зависимость может быть формой бегства от реальности – в тело, работу, контакты или фантазии. Выделяются такие личностные особенности, повышающие риск аддикции, как: слабое суперэго, неспособность преодоления фрустрации, внутренний дискомфорт, вытесненные комплексы, сложности в общении, эмоциональная нестабильность. Аддиктивные личности часто испытывают чувство внутренней пустоты, что компенсируют химическими веществами [7].

Исследования, проведенные Сусаниным И.В. и Булатовым В.И. в 2024 году, выявили прямую и статистическую связь между вейпингом и рядом личностных характеристик. В частности, у подростков и молодых людей, регулярно использующих электронные сигареты, отмечается выраженная демонстративность поведения, стремление привлекать внимание, эгоцентрическая установка личности, а также завышенная самооценка, нередко сочетающаяся с недостаточной критичностью по отношению к собственным поступкам [8].

Среди исследований подростков с зависимостью от вейпа можно выделить исследование Башкирского государственного медицинского университета. Рассматривалась теория взаимосвязи вейпинга с уровнем импульсивности и тревожности. В рамках проведенного исследования был осуществлён опрос 220 респондентов, что позволило получить данные о психических характеристиках пользователей. Результаты показали наличие положительной корреляции между выраженной импульсивностью, повышенным уровнем тревожности и склонностью к формированию зависимости от вейпа. Таким образом, эмоциональная неустойчивость и недостаточная способность к контролю своих действий могут рассматриваться как значимые факторы риска развития аддиктивного поведения [3].

Дополнительные данные были получены в результате исследования, выполненного университетом Отаго. Учёные установили, что людям, практикующим регулярный вейпинг, свойственен целый комплекс личностных черт. Среди них – выраженная экстраверсия, склонность к активному социальному взаимодействию, но одновременно низкая стрессоустойчивость, сниженный уровень самоконтроля и предрасположенность к переживанию различных психологических трудностей. Эти особенности, согласно авторам, могут способствовать поиску способов быстрого снятия напряжения, что делает электронные сигареты более привлекательными для данной группы пользователей [5].

Таким образом, родителям подростков, практикующих вейпинг, при выстраивании воспитательной работы необходимо учитывать особенности периода и поведения, а также обратить внимание на личностные характеристики ребёнка, которые могли привести к вейпингу. Комплексы, выраженное демонстративное поведение, низкая стрессоустойчивость и импульсивность, повышают риск развития аддикций. В данном случае необходимо организовать совместный досуг, укрепить семейные традиции и с пониманием отнестись к особенностям проявления подросткового возраста. Лишь при полном понимании родителями своего ребенка возможно достижение цели профилактики вейпинга.

Список литературы

1. Болд К.В. Ранний возраст начала курения электронных сигарет опосредует связь между импульсивностью и частотой курения электронных сигарет в молодом возрасте / К.В. Болд // Наркотическая и алкогольная зависимость. – 2017. – Т. 181. – С. 146–151.
2. Болотова А.К. Психология развития и возрастная психология: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.К. Болотова. – СПб.: Питер, 2018. – 478 с.
3. Гашкаримов В.Р. Уровень импульсивности, тревожности и склонности к аддиктивному поведению у лиц – потребителей вейпа и кальяна / В.Р. Гашкаримов, Р.К. Фазлинуров, Н.А. Шафиков // European Scientific Conference: сборник статей XX Международной научно-практической конференции (Пенза, 17 мая 2020 года). – Пенза: Наука и Просвещение, 2020. – С. 263–266. EDN BKKNRU
4. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для вузов / И.Ю. Кулагина, Н. В. Колоцкий. – 2-е изд. – М.: Академический проект, 2020. – 420 с.
5. Плотников Д.Ю. Применение метода Менделеевской рандомизации для оценки причинноследственных связей в офтальмологии (обзор) / Д.Ю. Плотников, Л.Ш. Ашрятова, С.А. Панкратова // Научные результаты биомедицинских исследований. – 2024. – №1. – DOI 10.18413/2658-6533-2024-10-1-0-2. – EDN COJBZO
6. Погодина Е.К. Профилактика вейпинга в подростковой среде / Е.К. Погодина, Е.Н. Асмоловская // Социально-педагогическая и психологическая поддержка родительства: опыт, проблемы, перспективы: сб. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 7 дек. 2023 г.) / Белорус. гос. пед. ун-т, редкол.: В.В. Мартынова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2023. – С. 176–180. EDN WPKOKA
7. Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г.В. Старшенбаум. – М.: Когито-Центр, 2006. – 288 с. EDN ZYUKOR
8. Сусанина И.В. Исследование индивидуально-психологических состояний лиц, употребляющих электронные сигареты / И.В. Сусанина, В.И. Булатов // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2024. – Т. 12. №3 (46). – С. 264–273. DOI 10.23888/humJ2024123264-273. EDN TTVONF

Клевцова Полина Игоревна

воспитатель

ГДОУ ТО «Тульский детский сад для детей
с ограниченными возможностями здоровья»

студентка

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

Лещенко Светлана Геннадьевна

канд. психол. наук, доцент, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВЫЯВЛЕНИЕ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ

Аннотация: статья посвящена вопросу диагностики и коррекции ОНР в условиях разновозрастных групп дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, ОНР, дети дошкольного возраста.

Сегодня общество переживает эпоху глубоких перемен, затрагивающих семейные взаимоотношения, воспитание детей и педагогическую практику. Одной из серьезных проблем современного детства стало увеличение случаев общего недоразвития речи (ОНР) у детей дошкольного возраста. Согласно данным Министерства здравоохранения РФ, ежегодно увеличивается доля дошкольников с нарушением речевого развития, требующих специализированной помощи.

Особенно остро встаёт вопрос диагностики и коррекции ОНР в условиях разновозрастных групп дошкольных образовательных учреждений, где параллельно развиваются дети с разными уровнями речевого развития и возрастными особенностями. Такие условия требуют особого подхода к диагностике и разработке профилактических мероприятий.

Факторы, обуславливающие актуальность проблемы

Социокультурный контекст

Современные реалии российского общества существенно повлияли на жизнь семьи и её членов. Среди главных тенденций выделяются:

– *трансформация традиционного уклада семьи:* рост доли неполных семей, нуклеаризация (уменьшение размера семьи), уменьшение влияния родственников на воспитание детей;

- *рост городского населения*: урбанизация привела к увеличению численности жителей крупных городов, где пространство для общения ограничено, что накладывает отпечаток на речевое развитие малышей;
- *активное внедрение цифровых технологий*: чрезмерное увлечение гаджетами мешает естественным механизмам накопления речевого опыта;
- *кризис института материнства*: женщины всё чаще совмещают карьеру и семью, оставляя меньше времени на личное общение с ребёнком.

Психологический контекст

Семья выступает главным фактором, определяющим развитие речи ребёнка. Однако современное общество порождает целый ряд неблагоприятных психологических явлений:

- *психоэмоциональная перегрузка родителей*: постоянная занятость и усталость вызывают снижение внимания к проблемам ребёнка, в том числе речевым;
- *недостаточность коммуникативного пространства*: из-за загруженности взрослые нередко используют минималистичный стиль общения с малышом, обедняя его речь;
- *невротизм и тревоги*: повышенная тревога матери передается ребёнку, мешая его речевому развитию;
- *несоответствие ожиданий реальности*: завышенные ожидания родителей относительно успеваемости детей формируют дополнительное напряжение и снижают интерес ребёнка к речи.

Актуальные вопросы сопровождения и поддержки

Решить проблему общего недоразвития речи возможно только при условии комплексного подхода к поддержке семей и профессионального сопровождения. Вот главные направления, которым следует уделить особое внимание:

- *повышение информированности родителей*: регулярные лекции, семинары и вебинары, раскрывающие суть и последствия ОНР, станут важными инструментами профилактики.
- *психолого-педагогическое просвещение*: создание центров консультирования для молодых родителей, проведение тренингов по формированию речевых навыков.
- *реализация инклюзивных практик*: интеграция детей с особыми нуждами в обычные детские сады и школы позволит эффективнее решать проблему разновозрастных групп.
- *применение инновационных методик*: введение современных технологий, компьютерных приложений и мобильных платформ для развития речи детей.
- *мониторинг и поддержка детской и подростковой среды*: привлечение общественных институтов и волонтерских движений к поддержке семей с детьми, нуждающихся в особом сопровождении.

Практические рекомендации для специалистов и родителей

Специалистам рекомендовано совершенствовать профессиональные знания и навыки, повышать компетентность в вопросах диагностики и коррекции ОНР. Родителям же следует уделять внимание следующим ключевым аспектам:

- обращать внимание на первые сигналы неблагополучия в речевом развитии ребёнка;
- стремиться к повышению уровня собственной педагогической культуры;
- создавать комфортные условия для развития ребёнка, обеспеченные теплом и вниманием;
- использовать доступные средства народной медицины и народного творчества для повышения восприимчивости ребёнка к языку.

В заключение подчеркнём, что успех борьбы с ОНР зависит от консолидации усилий всех заинтересованных сторон – государства, общественности, специалистов и самих родителей.

Список литературы

1. Васильева В.С. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.С. Васильева, А.В. Зяблицева // Молодой учёный. – 2021. – №25 (367). – С. 402–404. EDN NHOOMI
2. Королева О.Л. Включение семьи в процесс коррекции нарушений речи дошкольников с общим недоразвитием речи / О.Л. Королева, О.В. Мазина // Концепт. – 2016. – Т. 8. – С. 69–73.

Климова Алина 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

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Аннотация: статья посвящена значимой проблеме формирования мелкой моторики у детей дошкольного возраста в домашних условиях. Подчеркивается, что развитие тонкой моторики влияет на общую подготовленность ребёнка к школе, способствует активному познанию окружающей действительности и позитивно отражается на интеллектуальном и речевом развитии. Обращается внимание на необходимость регулярного вовлечения детей в активные занятия, способствующие развитию тонких движений рук. Акцент делается на простоте и доступности предлагаемых методов, подчеркивая особую роль родительских усилий в данном процессе. Родители получают ценные рекомендации по проведению простых, интересных и полезных игровых упражнений, способствующих совершенствованию мелкой моторики. Рекомендуется обратить внимание на активное игровое взаимодействие и включить в распорядок дня интересные и полезные нейрогимнастические упражнения, стимулирующие дальнейшее развитие ребёнка. Использование предложенных методов позволит повысить эффективность семейного воспитания и подготовить ребёнка к будущей учебной деятельности.

Ключевые слова: мелкая моторика, нейрогимнастика, роль родителя, домашние условия, упражнения.

Мелкая моторика – совокупность тонких движений рук и пальцев, необходимых для выполнения различных задач, таких как письмо, рисование, застёгивание пуговиц и многое другое. Учёные и педагоги убеждены, что степень сформированности этих навыков существенно влияет на успехи ребёнка в учёбе, формируя основу для успешного старта в школе.

Исследование феномена мелкой моторики началось ещё в XIX веке, когда отечественный педиатр В.М. Бехтерев впервые обратил внимание на тесную связь развития нервных центров, управляющих движением рук, с функционированием зон мозга, ответственных за речь и интеллект. Позднее эта идея была подтверждена множеством учёных, среди которых выделяется советский психолог Л.С. Выготский, установивший прямую зависимость между мышцами рук и процессами мышления и восприятия.

Связь между состоянием мелкой моторики и уровнем интеллекта известна многим родителям, хотя зачастую недооценивается её важное значение. Однако согласно данным статистики, около трети первоклассников сталкиваются с трудностями при изучении школьных предметов, связанными именно с недостаточно развитой мелкой моторикой.

Современный и действенный способ развития мелкой моторики – нейрогимнастические упражнения для детей, которые без труда смогут повторить родители в домашних условиях. Что такое нейрогимнастика? Это комплекс упражнений, который фокусируется на одновременной активности рук, ног и глаз, что активизирует оба полушария мозга, позитивно влияет на координацию, равновесие, пространственное ориентирование, мелкую моторику, развивает когнитивные способности (память, мышление, внимание). В России она появилась в 1988 году и сейчас активно применяется в области психологической помощи в 15 крупных городах (Москва, Санкт-Петербург и др.). Ключевым аспектом применения гимнастики является точное и регулярное выполнение упражнений. Упражнения выполняются на ежедневной основе, и начинать их лучше постепенно по 10–15 минут в день, далее 25–35 минут. Игровая форма занятий позволит ребёнку получать удовольствие от процесса, параллельно укрепляя мышцы и приобретая полезные навыки. Несколько примеров упражнений в домашних условиях: нейроупражнение «Колечки» – для его выполнения соедините большой и указательный пальцы так, чтобы получилось кольцо, затем поменяйте указательный палец на средний, безымянный, мизинец и повторите в обратном порядке. Нейроупражнение «Лесенка» – для выполнения этого упражнения на одной руке загните указательный и средний пальцы, на другой руке загните мизинец и безымянный, далее чередуем движения в своем темпе. Нейроупражнение «Зайчик-коза» – на одной руке указательный и средний пальчик вытягиваем вверх, остальные сгибаем (зайчик), на другой руке мизинец и указательный вытягиваем вверх, остальные прижимаем большим пальцем к ладони (коза) и чередуем движения рук.

Родители играют решающую роль в развитии ребёнка и следуя простым правилам, регулярно выполняя предлагаемые упражнения, родители смогут создать комфортные условия для развития своего ребёнка, минимизировав риски будущих трудностей в школе. Особое внимание стоит уделить раннему возрасту, поскольку именно в этот период формируются базовые навыки и закладывается фундамент

будущего успешного обучения. Несмотря на отсутствие строгих возрастных рамок начала занятий, большинство специалистов сходятся во мнении, что оптимальный старт тренировок приходится на возраст около трёх лет, когда ребёнок проявляет активный интерес к выполнению мелких действий.

Однако задача родителей заключается не только в проведении самих занятий, но и в наблюдении за реакцией ребёнка, фиксируя возможные трудности и оперативно реагируя на них. Важно помнить, что даже незначительные задержки в развитии требуют внимательного наблюдения и консультации специалиста.

Формирование навыков мелкой моторики у детей дошкольного возраста – важный этап их подготовки к будущей учебной деятельности. Домашние условия предоставляют уникальную возможность организовать процесс обучения в игровой форме, создав комфортную атмосферу для всестороннего развития ребёнка. Используя доступные материалы, творческие подходы и предложенные упражнения родители могут оказать существенную помощь своему малышу, обеспечивая прочную основу для дальнейшей успешной учёбы.

Список литературы

1. Беспалова Т.В. Повышение уровня мотивации детей к обучению через развитие мелкой моторики / Т.В. Беспалова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – №23. – С. 323–325.
2. Бобылёва З.Т. Психология детей дошкольного возраста: проблемы и пути их решения / З.Т. Бобылёва. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.
3. Данилова Л.А. Нейрофизиология и психология развития ребёнка / Л.А. Данилова. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
4. Деннисон П. Гимнастика мозга: книга для учителей и родителей / П. Деннисон. – СПб.: Весь, 2020. – 320 с.
5. Касымова Д.А. Гимнастика для мозга – ключ к развитию способностей ребенка / Д.А. Касымова // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом университете: Международная научно-практическая конференция. – Уфа, 2020. – С. 275–28.
6. Любанова Н.Н. Влияние мелкой моторики рук на развитие речи детей / Н.Н. Любанова // Молодой учёный. – 2014. – №20. – С. 595–596. EDN TBFTPF
7. Ушакова О.С. Сенсорное развитие ребёнка-дошкольника / О.С. Ушакова. – М.: Юрайт, 2013. – 192 с.

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

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

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ: ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

Аннотация: в статье рассматриваются аспекты актуальной в настоящее время проблемы развития у детей диалогического взаимодействия. Подчеркивается роль семьи в ее решении. Охарактеризованы особенности развития диалогической речи в старшем дошкольном возрасте. Раскрывается роль театрализованных игр для речевого и личностного развития ребенка. Приводятся виды театрализованных игр, которые могут быть использованы в условиях семьи, представлены рекомендации по последовательности и технологии их организации.

Ключевые слова: диалогическая речь, театрализованные игры, семейное воспитание, старший дошкольный возраст.

В процессе общения дошкольников с окружающими людьми, прежде всего в семье, происходит становление и развитие их личности. Диалог играет ключевую роль в этом процессе, поскольку он позволяет детям не только обмениваться информацией с близкими людьми, но и 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. В период дошкольного детства особенно важно стимулировать развитие навыков диалогической речи [2].

Организуемая в условиях семьи театрализованная деятельность для дошкольников обладает огромным образовательным потенциалом, поскольку в ней у детей формируются социальные навыки поведения, развивается интонационная выразительность диалогической речи как в общении с реальным партнером, так и при инсценировках с участием персонажей-кукол [3].

Психологи и педагоги отмечают положительное воздействие игры на психическое развитие ребёнка, включая формирование мотивации и потребностей, развитие способностей, внутреннего мира сознания, преодоление познавательной ограниченности, интернализацию социальных требований, этических норм и правил поведения, а также развитие произвольного поведения и эмоций [6].

Театрализованные игры представляют собой деятельность, богатую эмоциональными переживаниями. Дети охотно принимают руководство взрослого, не замечая его вмешательства, ведь желание сыграть в сказку приносит им огромную радость, являясь источником их творчества [1].

В условиях семьи можно использовать театрализованные игры двух категорий: режиссёрские игры и игры-драматизации.

Разнообразные режиссёрские игры, включая настольные театры, теневые театры и театры на фланелеграфе, предоставляют возможности для творческого выражения детей и взрослых. В данных форматах участники не вступают напрямую в игровое действие, а выполняют роль создателей сцен и управляющих ролей персонажей, которые могут быть как объёмными, так и плоскими. Задача режиссёра здесь заключается в озвучивании персонажей, использовании интонаций и мимики для передачи их характеристик, при этом действия фигур ограничены, так как они неподвижны или ограничены в движениях [5].

Игры-драматизации представляют собой ещё один сложный вид детской активности, где дети не просто играют роли, но полностью погружаются в образы, воплощают их и переживают их жизни. Этот вид игр особенно сложен, поскольку он не предполагает наличие готового образца для подражания, требуя от ребёнка активного воображения и способности к самостоятельному созданию образа.

В практике семейного воспитания могут быть использованы следующие виды игр-драматизаций: с пальчиками, в этих играх ребенок надевает на пальцы различные атрибуты, в процессе игры он двигает одним или всеми пальцами, проговаривая текст, и перемещает руку за ширму; с куклами бибабо, в этих играх на пальцы надевают куклу, и движения ее головы, рук и туловища осуществляются с помощью пальцев и кисти руки; импровизации – разыгрывание темы или сюжета без предварительной подготовки [4].

Театр, будучи доступным искусством для детей, решает важные образовательные и психологические задачи, касающиеся художественного воспитания, эстетического восприятия и вкуса, нравственного воспитания, создания позитивного эмоционального состояния, снятия стресса, разрешения конфликтов через игровые ситуации, развития межличностного общения, памяти, воображения, инициативности, речи (диалога и монолога).

Игры-драматизации представляют собой уникальный жанр игровой деятельности, где дети принимают на себя роли персонажей из литературных произведений, часто из сказок, песен и стихов. В процессе таких игр дети не просто воспроизводят сюжеты, но и активно участвуют в создании собственного вымышленного мира, ощущая себя настоящими создателями. Участие в драматизации позволяет ребёнку почувствовать себя центральной фигурой событий, самостоятельно руководить действиями героев и формировать их взаимоотношения, что способствует развитию творческих способностей и самовыражения.

Театрализованные игры оказывают многоаспектное влияние на развитие личности ребёнка, что позволяет рассматривать их как эффективный и деликатный педагогический инструмент. В ходе таких игр дети не только погружаются в углубленное изучение окружающего мира, но и активно участвуют в воссоздании событий из жизни людей, животных и растений. Это способствует развитию их способности к эмпатии и самовыражению через игровую форму.

Игры-драматизации играют важную роль в формировании у детей устойчивого интереса к национальной культуре, литературе и театру, стимулируя их культурное развитие и восприятие искусства. Этот метод педагогики позволяет учить детей на уровне их естественных интересов и эмоционального восприятия, облегчая процесс обучения и воспитания.

Успешности драматизаций зависит от знакомства детей с произведением и многократного воспроизведения реплик героев. Дети включают в игры не только заученные реплики, но и «придуманные» самостоятельно. В результате происходит подражание и интериоризация литературных образцов.

Игры-драматизации могут стать универсальным педагогическим средством семейного воспитания, если старшие члены семьи своим активным участием в них смогут вовлечь ребенка в увлекательный процесс, пробудить у него интерес к родному слову, театральной активности.

Для начала следует выбирать сказки и стихотворения, которые содержат немного текста и предполагают достаточно простые ролевые действия, чтобы дети не боялись запоминать большой объем материала, были заинтересованы в деятельности и уверены в том, что смогут успешно справиться с ролью, такие как сказка М.С. Пляцковского «Какая бывает зима», стихотворение З. Александровой «Потерялась Таня», стихотворение-шутка «Зачем», словацкая народная сказка «Мы за солнышком идем».

Взрослый должен стремиться обогатить речевой опыт детей, используя разнообразные диалогические реплики. Опираясь на способность ребенка к подражанию, необходимо создавать условия для многократного восприятия разнообразных по интонации реплик, уделять внимание культуре и технике речи, ритмопластике, образно-игровым, мимическим и эмоциональным этюдам. Это будет способствовать как развитию речи, так и обогащению эмоционального опыта ребенка.

Постепенно следует усложнять содержание театрализованных игр, поощрять ребенка, если он начинает оперировать самостоятельно построенными репликами. Драматизация эпизодов по сказке

Ч. Янчарского «Приключения мишки Ушастика» способствует переходу от готовых реплик к собственным, поскольку от ребенка требуется вести диалог из четырёх-пяти реплик на одну тему, обращаясь по имени, соблюдая правила речевого этикета, используя разнообразные интонации, а также внимательно слушая собеседника.

Наиболее сложным для детей является самостоятельное ведение развёрнутых диалогов в театрализованной игре. Взрослому важно предоставить детям возможность самовыражаться в словесном творчестве и развивать способность к сотрудничеству на основе инициативности и адекватности в диалоговом общении.

Список литературы

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников / Л.В. Артемова. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
2. Арушанова А.Г. Развитие диалогического общения / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 238 с.
3. Лепская Н.И. Язык ребёнка. Онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская. – М.: РГГУ, 2017. – 311 с.
4. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду / М.Д. Маханева. – М.: Сфера, 2001. – 128 с.
5. Мигунова Е.В. Организация театрализованной деятельности в саду / Е.В. Мигунова. – Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2006. – 126 с. EDN QVHDPH
6. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – Воронеж: МОДЕК, 2005. – 198 с.

Кокорева Оксана Ивановна

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

Наместникова Татьяна Андреевна

студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
учитель
МБОУ «ЦО №10» им. А.В. Чернова
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖИВОЙ ПРИРОДЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые аспекты формирования у детей представлений о живой природе, подчеркивая первостепенную роль семьи в этом процессе. Указывается, что именно в семейном кругу, через наблюдения, общение и совместные занятия, закладывается фундамент экологических знаний, развиваются эмоциональное восприятие природы, сопереживание и забота о живых организмах.

Особое внимание уделяется тому, как в старшем дошкольном возрасте у ребенка формируются первые обобщенные представления об окружающем мире, устанавливаются причинно-следственные связи и закладываются основы логического мышления. Приводятся мнения ученых (Н.Н. Поддьяков, Л.С. Выготский, С.Н. Николаева) о развитии у дошкольников умения выделять общие закономерности, устанавливать взаимосвязи, познавать объекты во всем многообразии их свойств и учиться ухаживать за растениями и животными.

Ключевые слова: формирование представлений, живая природа, семья, воспитание, экологические знания, отношение к природе.

Воспитание у детей уважения и понимания природы начинается в семье. Именно здесь, через общение с природой, наблюдения и совместные занятия с родителями, закладывается фундамент экологических знаний и складывается эмоциональное восприятие окружающего мира, что имеет ключевое значение для формирования экологической осведомленности и интереса к познанию у подрастающего поколения.

Формирование представлений о живой природе во время дошкольного детства, особенно в возрасте 6–7 лет, является первоначальным этапом становления экологического личности человека и тесно связано с развитием сопереживать, восхищаться, заботиться о живых организмах, уметь видеть красоту окружающей жизни. Знания, приобретённые в дошкольный период, будут способствовать лучшей ориентации в окружающем мире, правильному пониманию его, положат начало осознанному отношению к природе, определению своего места в нем в будущем.

В период дошкольного детства у ребенка возникают первые представления об окружающем мире, формируется умение устанавливать простейшие взаимосвязи и закономерности о явлениях

окружающей жизни, а также самостоятельно применять полученные знания в доступной практической деятельности.

В старшем дошкольном возрасте у ребенка возникает и формируется система общих представлений об окружающем мире и закладывается фундамент содержательно-предметного и логического мышления. Причем, отмечает Н.Н. Поддьяков, на сравнительно узком эмпирическом материале старшие дошкольники уже могут выделить общие схемы причинно-следственных зависимостей». С помощью этих схем дошкольник на основе формирующихся у него представлений начинает все глубже овладевать разными свойствами многообразного окружающего его мира [6].

Л.С. Выготский указывал на то, что старший дошкольник вполне может «познавать предметы во всем многообразии свойств и связей, последовательно выделять разные стороны познаваемого объекта, переориентироваться с одного свойства на другое, улавливать относительность границ между отдельными группами предметов и переходить от одной группы к другой» [2].

С.Н. Николаева отмечает, что уже «с раннего возраста дети знакомятся с отдельными растениями и животными, учатся различать их по форме, окраске, повадкам и другим внешним признакам, осваивают под руководством взрослых приемы ухода за ними, помогают выращивать молодые растения и животных. В старшем дошкольном возрасте эти знания и умения детей совершенствуются, становятся все более глубокими, обобщенными» [4]. Так, старшие дошкольники имеют обобщенные представления об овощах, фруктах, культурных и дикорастущих растениях. Дети знают и хорошо себе представляют, что эти растения растут на огороде (в саду), используются в пищу, специально выращиваются человеком. Также дети знают о зимующих и перелетных птицах, если им об этом рассказывали взрослые – воспитатели и родители.

Старшие дошкольники, по мнению С.Н. Николаевой, «наблюдают, как растут комнатные растения, овощи на огороде, цветы на клумбе. В результате этого у них накапливается большое количество ярких, разнообразных представлений. На их основе у детей формируются представления о том, что растение развивается из семени, оно растет, цветет, образует новые семена, а для его роста нужны определенные условия: свет, тепло, влага, хорошая почва» [5].

Развитие представлений в окружающем мире проходит несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности в онтогенезе.

1. Ранний возраст (0–3 года).

На этом этапе дети формируют первичные сенсорные и эмоциональные связи с живой природой. Они воспринимают живое как объекты, способные к движению и обладающие «ощущением тепла», различают человека и животных на базовом уровне через зрительные и тактильные ощущения. Здесь доминируют эмоционально-эмпатические реакции: симпатия, страх.

2. Дошкольный возраст (3–7 лет).

В дошкольном возрасте развиваются первые познавательные представления о живой и неживой природе. Дети начинают выделять основные признаки живого: способность к росту, питанию, движению и дыханию. Объяснения явлений часто имеют анимационный характер – дети приписывают объектам человеческие качества (антропоморфизм). Формируется интерес к классификации животных и растений, но взгляд еще весьма наивен и непоследователен.

3. Младший школьный возраст (7–10 лет).

Появляется более систематическое и логически организованное понимание биологических процессов. Дети осознают основные свойства живого: обмен веществ, размножение, рост. Активно развивается желание изучать взаимосвязи в природе, они начинают разделять организмы на группы (растения, животные, грибы) и учатся использовать простую научную терминологию.

4. Подростковый возраст (10–14 лет и старше).

В этом возрасте проявляется способность к абстрактному и научному мышлению. Подростки усваивают сложные биологические концепции: эволюцию, экологию, физиологию организма. Они начинают критически осмысливать роль человека в природе и могут обсуждать вопросы сохранения биологического разнообразия. Формируется ответственное экологическое отношение.

Факторы, влияющие на развитие представлений о живой природе:

- когнитивное развитие – рост умственных способностей ребенка определяет возможности формирования и усвоения новых знаний о живом;
- социальное окружение – семья, воспитатели, сверстники влияют на качество и глубину понимания живой природы;
- образование – школьные программы и внеурочные занятия (экскурсии, кружки) обогащают опыт;
- личный опыт – взаимодействие с животными, растениями, природой усиливает эмоциональное и познавательное вовлечение ребенка.

Значение развития представлений о живой природе:

- формирование целостного и научно обоснованного взгляда на окружающий мир.
- развитие экологического мышления и ответственного поведения в природе.
- создание основы для дальнейшего изучения биологии и естествознания.

– воспитание гуманного и уважительного отношения к живым существам.

Таким образом, развитие представлений о живой природе у детей – сложный и многоступенчатый процесс, тесно связанный с общим онтогенезом личности. От ранних эмоциональных и сенсорных впечатлений до научных знаний и экологического сознания – этот путь требует внимания взрослых и педагогического сопровождения. Создание условий для разнообразного взаимодействия детей с живой природой является важной задачей педагогики и воспитания.

Семья как основа экологического воспитания

Семейная среда играет решающую роль в экологическом развитии ребенка. Родители, демонстрируя личный пример, рассказывая и вовлекая детей в деятельность, воспитывают в них уважение и заботу о природе, обучают правилам взаимодействия с окружающей средой и помогают осмыслить сложные отношения между живыми существами и природой [1]. Такой подход к воспитанию способствует развитию важных личностных качеств, таких как сострадание, доброта и милосердие, которые являются фундаментом для формирования экологически сознательного поведения.

Методы формирования экологических представлений в семье:

- совместные наблюдения за флорой и фауной, походы на природу и экскурсии;
- выращивание растений и уход за домашними животными, что способствует пониманию потребностей живых существ и их взаимодействия с окружающей средой;
- разговоры, рассказы, чтение литературы о природе, обогащающие знания и стимулирующие интерес к экологии;
- игровые формы и эксперименты, направленные на изучение и понимание природы, а также формирование правильного отношения к ней.

Влияние семейного воспитания на экологическое сознание детей

Экологическое воспитание в рамках семьи направлено не только на приобретение детьми знаний о природе, но и на развитие экологического мышления, умения анализировать и обобщать полученную информацию. Семья способствует формированию у ребенка осознанного отношения к природе, воспитывает чувство ее ценности и красоты, что становится залогом последующего экологически ответственного поведения [3].

Таким образом, семейная обстановка является ключевым элементом в развитии у детей глубоких и обоснованных знаний о природе, экологических ценностей и представлений, которые становятся основой для их дальнейшего личностного роста и формирования экологически грамотного поведения.

Список литературы

1. Аутлева А.Н. Экологическое образование и воспитание в системе экологической социализации личности / А.Н. Аутлева // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2013. – №2. – С. 93–99. – EDN RDTINT
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
3. Мингалеева М.Т. Роль семейного воспитания в формировании экологической культуры учащихся / М.Т. Мингалеева, З.А. Хусаинов // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15456> (дата обращения: 25.11.2025).
4. Николаева С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве / С.Н. Николаева. – М., 1995.
5. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М.: Академия, 2002. – 336 с.
6. Поддяков Н.Н. Мышление дошкольника: монография / Н.Н. Поддяков. – М.: Педагогика, 2019. – 272 с.

Кондратова Марта Сергеевна
студентка

Научный руководитель

Сурьянинова Татьяна Ильинична

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Курский государственный
медицинский университет» Минздрава России
г. Курск, Курская область

РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ СКЛОННОСТИ К ГЕНЕРАЛИЗОВАННЫМ ТРЕВОЖНЫМ РЕАКЦИЯМ У ЖЕНЩИН С СОЗАВИСИМЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье анализируется роль семейной системы в формировании склонности к генерализованным тревожным реакциям у женщин, находящихся в созависимых отношениях. Рассматриваются особенности функционирования родительской семьи, включая нарушения в системе привязанности, дефицит эмоциональной поддержки и недостаточную открытость в коммуникациях. Показано, что данные факторы могут способствовать развитию эмоциональной уязвимости, повышенной тревожности и зависимости от внешнего одобрения. Представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие взаимосвязь между созависимостью, сниженным уровнем доверия в детско-родительских отношениях, эмоциональной отчуждённостью, а также повышенной выраженностью генерализованных тревожных реакций. Полученные данные подчёркивают значимость семейной среды в развитии эмоциональной стабильности и адаптационных стратегий личности.

Ключевые слова: созависимость, семейная система, привязанность, генерализованные тревожные реакции.

Проблематика генерализованных тревожных реакций в последние годы привлекает всё больше внимания специалистов, поскольку эти состояния нередко формируются под влиянием длительных стрессовых факторов, связанных с семейным окружением. По данным отечественных эпидемиологических исследований, женщины демонстрируют более высокие показатели тревожности по сравнению с мужчинами, что связывается с особенностями социализации и эмоциональной сферы [1]. Несмотря на то что тревожные реакции могут проявляться в любом возрасте, их корни нередко уходят в детско-родительские отношения, определяющие базовый уровень психологической безопасности.

Среди факторов, способствующих появлению устойчивых тревожных реакций, ключевое место занимает качество взаимодействия в родительской семье. На это указывал Л.И. Божович, отмечая, что эмоциональная атмосфера семейного окружения играет важнейшую роль в становлении личности ребёнка [3]. Ранний опыт контакта с родителем становится основой для формирования внутренних моделей мира и отношения к себе. В семьях, где эмоциональное принятие выражено слабо, а поведение взрослых непоследовательно или чрезмерно контролирующее, дети сталкиваются с дефицитом безопасности, что создаёт благоприятную почву для развития тревожности.

Особое значение в этом контексте имеет система привязанности. В отечественных исследованиях подчеркивается, что качество привязанности оказывает влияние на способность индивида регулировать эмоции и строить социальные связи [6]. При нарушении привязанности ребёнок часто сталкивается с трудностью распознавания собственных чувств и неспособностью получать поддержку от значимого взрослого. В последующем это может приводить к формированию повышенной эмоциональной зависимости от партнёра или окружения, что создаёт предпосылки для созависимого поведения.

Созависимые отношения рассматриваются как результат сочетания недостатка эмоциональной поддержки, завышенных требований и отсутствия условий для формирования автономии. А.Е. Личко отмечал, что эмоциональная нестабильность подростка нередко усиливается в семьях с высоким уровнем контроля и противоречивостью требований [7]. Аналогичные механизмы прослеживаются и во взрослом возрасте, когда человек, выросший в условиях постоянной критики или эмоционального давления, переносит эти паттерны в собственные отношения.

Влияние критики со стороны родителей также многократно подтверждено клиническими наблюдениями. Е.Т. Соколова указывала, что хроническое воздействие негативных оценок со стороны значимых взрослых формирует у ребёнка неустойчивую самооценку и склонность к постоянному ожиданию неодобрения [2]. В дальнейшем это выражается в усилении тревожности, поиске внешнего подтверждения и зависимости от оценки партнёра – то есть характеристиках, типичных для созависимого поведения.

Кроме того, исследования показывают, что эмоциональная закрытость семьи, подавление чувств и отсутствие доверительного общения создают условия, при которых формируются

генерализованные тревожные реакции [5]. В такой среде ребёнок испытывает сложности в освоении навыков эмоциональной регуляции, что приводит к закреплению тревожного паттерна как основного способа реагирования.

Таким образом, можно утверждать, что семейная система играет роль в формировании как склонности к созависимым отношениям, так и генерализованных тревожных реакций. Неблагоприятные условия развития – эмоциональная холодность, непоследовательность, критичность, гиперопека или отсутствие поддержки – приводят к формированию тревожного восприятия мира и поиску безопасности через эмоциональную зависимость от другого человека. В результате женщина становится более уязвимой к внешним оценкам, развивается страх отвержения и склонность к построению отношений, основанных на зависимости.

Цель: изучить склонность к генерализованному тревожному расстройству у женщин с эмоциональной зависимостью во взаимосвязи с детско-родительскими отношениями в родительской семье.

Задачи исследования.

Провести теоретико-эмпирический анализ проблем склонности к генерализованному тревожному расстройству у женщин с эмоциональной зависимостью.

Провести эмпирическое исследование взаимосвязи генерализованного тревожного расстройства у женщин с эмоциональной зависимостью с отношениями в родительской семье.

Разработать клинко-психологические программу сопровождения девушек, имеющих склонность к генерализованному тревожному расстройству.

Используемые методы.

Опросник привязанности к родителям и сверстникам, IPPA, авторы: G. Armsden, M. Greenberg, адаптация: Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский, Т.Ю. Садовникова

Опросник Семейные эмоциональные коммуникации (СЭК), Авторы: А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова

Опросник генерализованного тревожного расстройства, ГТР-7, авторы: R. Spitzer, K. Kroenk, адаптация: А.А. Золотарева.

Шкала созависимости Спанн-Фишер (Spann-Fischer Codependency Scale)

Обсуждение результатов эмпирической части исследования.

Сравнение показателей женщин с высоким и низким уровнем созависимости выявило статистически значимые различия. Наиболее выраженными оказались различия в уровне привязанности к родителям: женщины с выраженной созависимостью демонстрировали сниженные показатели привязанности к матери ($U = 33,5$; $p = 0,001$) и к отцу ($U = 32,0$; $p = 0,001$). Также зафиксированы высокие показатели семейной дисфункции ($U = 50,0$; $p = 0,009$) и повышенная выраженность генерализованных тревожных реакций ($U = 19,5$; $p = 0,0001$). Эти результаты подтверждают, что созависимым женщинам чаще свойственны трудности в семейных отношениях и высокий уровень тревожности.

Корреляционный анализ показал значимые отрицательные связи между уровнем созависимости и привязанностью к матери ($r = -0,419$; $p < 0,05$) и к отцу ($r = -0,378$; $p < 0,05$). Это указывает на эмоциональную недостаточность родительских отношений у женщин с тенденцией к созависимому поведению.

Выявлена отрицательная связь между уровнем созависимости и доверием в семейной системе ($r = -0,495$; $p < 0,05$), что отражает трудности формирования безопасных и поддерживающих отношений с родителями и свидетельствует о возможных нарушениях привязанности.

Положительная корреляция между созависимостью и отчуждённостью ($r = 0,267$; $p < 0,05$) говорит о повышенной эмоциональной дистанции в детско-родительских отношениях. Аналогично установлена положительная связь с восприятием критики ($r = 0,332$; $p < 0,05$), что указывает на значимое влияние негативных родительских оценок на эмоциональное развитие.

Положительная связь между генерализованными тревожными реакциями и параметрами семейной дисфункции – критикой ($r = 0,379$; $p < 0,05$) и подавлением эмоций ($r = 0,390$; $p < 0,05$) – подтверждает роль неблагоприятной эмоциональной атмосферы в формировании тревожных паттернов поведения.

Таким образом, полученные данные позволяют рассматривать созависимость как явление, тесно связанное с нарушениями привязанности, дефицитом эмоциональной поддержки и неблагоприятными коммуникациями в семье. У женщин формируется повышенная чувствительность к внешней оценке, страх отвержения и склонность к поиску внешнего подтверждения собственной значимости. Это подчёркивает важность семейной среды как фактора эмоционального развития и обосновывает необходимость профилактических и коррекционных программ, направленных на укрепление эмоциональной устойчивости и формирование здоровых моделей взаимоотношений.

Список литературы

1. Антонова Л.В. Тревожные расстройства: клиника, диагностика, терапия / Л.В. Антонова. – М.: Медпресс, 2019.
2. Соколова Е.Т. Психология самоотношения / Е.Т. Соколова. – М.: Смысл, 2011.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2008.

4. Холмогорова А.Б. Современные подходы к пониманию тревожных состояний / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян. – М.: МГУ, 2016.
5. Варга А.Я. Семейная терапия: теория и практика / А.Я. Варга. – М.: Когито-Центр, 2014.
6. Захаров А.И. Тревожные дети и подростки / А.И. Захаров. – СПб.: Речь, 2017.
7. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – СПб.: Медицина, 2015.

Лещенко Светлана Геннадьевна

канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

АСПОНТАННОСТЬ И ИНАКТИВНОСТЬ ПРИ ДИНАМИЧЕСКОЙ АФАЗИИ У ВЗРОСЛЫХ И РОЛЬ СЕМЬИ В ИХ ПРЕОДОЛЕНИИ

Аннотация: в статье говорится об особенностях речи у взрослых, обусловленных динамической афазией. Описаны проявления аспонтанности и инактивности, их влияние на речь в целом. Перечислены основные методы работы по восстановлению речи и неречевых функций. Предложены мероприятия по преодолению аспонтанности и инактивности доступные для реализации членам семьи и ближайшему окружению больного, перенёсшего нарушения мозгового кровообращения.

Ключевые слова: динамическая афазия, аспонтанность, инактивность, восстановление речи, преодоление аспонтанности и инактивности.

Одними из отличительных проявлений динамической афазии является аспонтанность и инактивность. Под аспонтанностью понимается утрата речевой инициативы, характеризующаяся неспособностью к самостоятельному формулированию и началу речевых высказываний. При этом когнитивные и артикуляторные функции остаются относительно сохранными, что свидетельствует о специфическом поражении механизмов планирования и программирования речи. Инактивность обозначает общую пассивность и затруднения в осуществлении речевой деятельности, проявляющиеся в снижении темпа, неполноте и стереотипности высказываний.

А.Р. Лурия подчеркивал, что динамическая афазия возникает в результате поражения лобных отделов мозга, отвечающих за мотивационно-пусковой уровень речевой деятельности. Речь пациента теряет структурную организацию, замедляется и становится эхолаличной. Формирование спонтанных и содержательных высказываний становится невозможным из-за разрыва между внутренним речевым планом и его реализацией [2].

Таким образом, можно выделить следующую характеристику аспонтанности. Отсутствие речевой инициативы. Пациенты не проявляют желания начинать диалог и активно участвовать в коммуникации. Их высказывания возникают только при внешней стимуляции.

Краткие и односложные ответы. Ответы на вопросы собеседника часто сводятся к односложным репликам («да-нет»), что связано с трудностью формирования развернутого плана высказывания. Эхолалия и стереотипность речи. Повторение слов и фраз собеседника («эхолалия») является попыткой компенсировать дефицит спонтанного речевого производства. Структурные элементы речи становятся стереотипными и фиксированными. Нарушение логической последовательности. Пациенты испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей и логической последовательности событий, что приводит к фрагментарности и бессвязности речи. Грамматическая простота и ошибки. Выражена склонность к использованию простых фраз с нарушением грамматического строя: сокращение глаголов, предлогов и местоимений.

Так как инактивность характеризуется снижением не только речевой инициативы, но и общей продуктивности в ходе речевых актов, можно выделить следующие признаки. Медлительность речевых процессов. Пациенты тратят значительное время на подбор слов, формулирование мыслей и построение предложений. Длительные паузы. Наличие продолжительных пауз между словами и фразами свидетельствует о трудностях в процессе программирования речевых действий. Стереотипизация высказываний. Наблюдается тенденция к повторению одних и тех же речевых оборотов, и клише, что обедняет содержательную сторону коммуникации. Пассивность при выполнении речевых заданий. Пациенты проявляют низкую активность при решении вербальных задач, требующих инициативного подхода и креативности.

По данным исследований К. Гольдштейна, инактивность обусловлена нарушением функции контроля над внутренним речевым программированием и неспособностью перехода от внутреннего плана к его внешней реализации [1].

Рассмотрим проявление аспонтанности и инактивности с психологической точки зрения. На фоне динамической афазии у пациентов часто формируются вторичные психологические нарушения, усугубляющие дефицит речевой активности. Тревожность и страх коммуникации. Неудачи в речевой

деятельности приводят к формированию боязни общения и избеганию социальных взаимодействий. Снижение самооценки. Постоянные затруднения в речи подрывают уверенность пациентов в своих силах, вызывая чувство беспомощности и зависимости от окружающих. Эмоциональная лабильность. Пациенты становятся раздражительными и эмоционально нестабильными, что ещё больше затрудняет восстановление речи. Депрессивные состояния. Длительная потеря коммуникативной активности сопровождается апатией, пассивностью и снижением интереса к окружающему миру. Психологическая поддержка, направленная на повышение уверенности и снижение уровня тревожности, играет важную роль в преодолении этих проявлений [3].

Таким образом, исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что аспонтанность и инактивность представляют собой ключевые симптомы динамической афазии, возникающие вследствие поражения лобных отделов мозга. Эти явления проявляются в утрате речевой инициативы, медлительности, фрагментарности и стереотипности речи. Важным аспектом является не только органический, но и психологический компонент, усугубляющий речевые нарушения.

Коррекция речевых нарушений при динамической афазии представляет собой многоуровневый и междисциплинарный процесс, основанный на нейропсихологических, логопедических, когнитивно-поведенческих и технологических подходах. Основой данной коррекционной работы является активизация речевой инициативы, восстановление внутреннего программирования высказываний и повышение мотивации к речевой деятельности.

В современной реабилитации используются различные подходы восстановления утраченных функций при динамической афазии. Это и нейропсихологический подход, и психотерапевтический подход, и психолингвистический подход, и когнитивно-поведенческий подход, и логопедические подходы. Но, все эти подходы объединяет определение особой роли семьи в восстановлении речевых и неречевых процессов.

Рассмотрим так же коррекционные подходы с точки зрения современных технологий. Они играют важную роль в коррекции речевых нарушений при динамической афазии, посредством интеграции различных модальностей воздействия на речевые функции, включая визуальные, аудиальные и тактильные стимулы, что способствует комплексной активизации нейронных связей, отвечающих за речевую активность.

Роль семьи в устранении этих симптомов заключается в участии в восстановительном обучении и обогащении коммуникации больного. Можно предложить ряд мероприятий, доступных для реализации в семье больного, перенёсшего нарушения мозгового кровообращения.

Создание благоприятного психологического климата. Важно сочетать доброжелательность с требовательностью, так как больному одинаково вредит и назойливая гиперопека близких, и их невнимательность.

Систематические ежедневные занятия. Если занятия проводятся без системы, у больного может сформироваться негативная установка на невозможность восстановления речи.

Определение оптимального для конкретного больного индивидуального временного интервала между выполнением речевых заданий. Постепенно интервал между выполнением заданий следует сокращать.

Подбор слов для занятий, исходя из эмоциональной и семантической значимости их для больного, а не из того, какие из слов доступны для произнесения.

Поддержка и помощь близких. Чтобы преодолеть пассивность больного в лечении и восстановительном обучении, важна заинтересованность к его результатам близких и родственников.

Привлечение больного к участию в общих беседах. Нужно чаще задавать больному конкретные простые вопросы и побуждать его к собственным высказываниям.

Обращение к больному с простыми просьбами. При затруднении выполнения действия важно предоставить подсказку и повторно высказать просьбу.

Вовлечение больного в простые диалоги. Нужно, чтобы пациент отвечал одним-двумя словами или жестом.

Стимулирование чтения и письма. Можно предлагать раскладывание подписей под картинками, чтение цифр, букв, запись под диктовку, письмо и чтение привычных и простых слов, фраз.

Таким образом, можно сделать вывод, что семья играет важнейшую роль в устранении аспонтанности и инертности при динамической афазии у взрослых, особенно на амбулаторном этапе реабилитации. Участие членов семьи позволяет индивидуализировать подход к пациенту, обеспечить успешное преодоление аспонтанности и инактивности речи, способствует качественному восстановлению коммуникативной функции.

Список литературы

1. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 430 с.
2. Матвеева С.А. Преодоление аграмматизма у больных с динамической формой афазии в условиях отделения «стационар на дому». Методы восстановительного обучения / С.А. Матвеева // Молодой ученый. – 2016. – №14 (118). – С. 230–237.
3. Хомская Е.Д. Нейропсихология: теоретические и клинические аспекты / Е.Д. Хомская. – М.: Медицина, 2005. – 476 с.

Паксюткина Лариса Борисовна

студентка

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

г. Тула, Тульская область

Яковлева Анастасия Вячеславовна

старший преподаватель

ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области»

г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В СИТУАЦИИ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У ПОДРОСТКА

Аннотация: в статье рассматриваются особенности подросткового возраста и факторы суицидального риска, связанные с личностными акцентуациями и семейными отношениями. Подчеркивается роль семьи в формировании эмоциональной устойчивости подростка и значимость психолого-педагогического сопровождения, направленного на профилактику аутоагрессивного поведения и стабилизацию семейной системы.

Ключевые слова: семья, подростковый возраст, эмоциональная нестабильность, суицидальное поведение, эмоциональная поддержка.

Подростковый возраст представляет собой критический этап психического и социального развития, характеризующийся формированием идентичности, пересмотром жизненных ориентиров и поиском собственного места в системе социальных отношений. В этот период наблюдаются выраженные изменения в эмоционально-волевой сфере, проявляющиеся в повышенной чувствительности, импульсивности, перепадах настроения и склонности к аффективным реакциям, что связано с интенсивными нейрофизиологическими процессами и повышенной значимостью внешних стимулов [7, с. 34]. Усиление влияния группы сверстников, рост стремления к автономии и одновременно недостаточная сформированность механизмов саморегуляции нередко создают внутренние конфликты, повышающие уровень психосоциального напряжения [2, с. 57].

Как отмечает А. Е. Личко, личностные особенности играют ключевую роль: подростки с эмоционально-лабильным типом характеризуются быстрой сменой настроения и высокой уязвимостью к депрессии, циклоидный тип проявляет колебания от чрезмерной активности до подавленности, а истероидный тип стремится к демонстративности и привлечению внимания, включая риск суицидальных действий [3, с. 203]. Особую группу риска составляют подростки с чертами пограничного расстройства личности, у которых наблюдаются нестабильность эмоций, импульсивность и склонность к аутоагрессии. Эти особенности усиливают восприимчивость к стрессовым ситуациям, социальной изоляции, конфликтам в семье и отвержению сверстниками, повышая вероятность возникновения суицидальных мыслей и поведения.

Семья представляет собой один из наиболее значимых факторов, определяющих эмоционально-личностное развитие подростка и уровень его устойчивости к стрессовым ситуациям. Неблагоприятный характер внутрисемейных отношений – эмоциональная дистанция, хронические конфликты, отсутствие поддержки или выраженная критичность – существенно повышает вероятность формирования у подростка чувства одиночества, тревожности и внутренней незащищённости, что может способствовать возникновению суицидальных мыслей [1, с. 41]. Исследования показывают, что подростки, испытывающие дефицит принятия и вовлеченности со стороны родителей, демонстрируют более высокий уровень депрессивных переживаний, сниженной самооценки и трудностей саморегуляции, что делает их более уязвимыми к аутоагрессивному поведению [6, с. 73]. В этих условиях значимость семьи проявляется не только в предотвращении деструктивных форм поведения, но и в создании атмосферы эмоциональной безопасности, где подросток может открыто выражать переживания, не опасаясь осуждения. Поддерживающий тип родительского взаимодействия способствует стабилизации эмоционального состояния ребенка, формированию чувства принадлежности и укреплению его способности конструктивно справляться с жизненными трудностями [4, с. 51]. Таким образом, семья выступает одновременно и фактором риска, и ключевым ресурсом профилактики суицидального поведения, что определяет необходимость её активного включения в дальнейшее психолого-педагогическое сопровождение подростка.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи в условиях суицидального риска у подростка основывается на понимании того, что именно семейная система определяет эмоциональную устойчивость ребёнка, характер распознавания им собственных переживаний и способность обращаться за помощью. В ситуации кризиса в семье нередко проявляются повышенная тревожность родителей, их дезорганизация, попытки гиперконтроля или, напротив, эмоциональное отстранение, что усиливает внутреннее напряжение подростка и может способствовать закреплению аутоагрессивных тенденций

[5, с. 41]. Поэтому основная цель сопровождения заключается в восстановлении конструктивного взаимодействия между членами семьи, создании атмосферы эмоциональной безопасности и формировании адекватного понимания особенностей подросткового поведения в кризисный период [9, с. 73].

Работа специалистов направлена на выявление деструктивных моделей общения, которые могут усугублять состояние подростка: обесценивание чувств, резкая критичность, отсутствие диалога, неконтролируемые семейные конфликты или игнорирование признаков эмоционального неблагополучия. В ходе консультирования родители обучаются навыкам поддержки, способам корректного реагирования на эмоциональные перепады, особенностям общения с подростком, переживающим страх, отчаяние или ощущение безысходности [9, с. 78]. Особое внимание уделяется формированию у родителей понимания, что их реакции – от паники до отрицания – могут быть восприняты подростком как подтверждение его беспомощности или ненужности, что требует постепенной коррекции эмоционального фона семьи [8, с. 51].

Сопровождение также предполагает совместную выработку стратегий поведения в кризисных ситуациях, создание условий для открытого выражения подростком эмоций без риска наказания или осуждения, а также согласование правил взаимодействия внутри семьи, направленных на снижение напряжения и предотвращение повторных аффективных вспышек [8, с. 54]. Таким образом, психолого-педагогическая помощь ориентирована не только на стабилизацию состояния подростка, но и на изменение семейной атмосферы, укрепление внутрисемейных связей и повышение общей устойчивости семьи к стрессу, что является ключевым фактором профилактики суицидальных проявлений.

Список литературы

1. Волкова Н.В. Психология семейных отношений и семейного воспитания / Н.В. Волкова. – М.: Академия, 2019. – 256 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2019. – 280 с.
3. Эльконин Д.Б. Психология развития: подростковый возраст / Д.Б. Эльконин. – М.: Инфра-М, 2020. – 312 с.
4. Захарова Е.И. Эмоциональное благополучие ребёнка в семье: психологические механизмы и особенности формирования / Е.И. Захарова. – СПб.: Речь, 2018. – 224 с.
5. Иванова Н.В. Психологические аспекты семейного реагирования на кризисные состояния подростков / Н.В. Иванова. – М.: Педагогика, 2019. – 124 с.
6. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения подростков / Ю.А. Клейберг. – М.: Юрайт, 2020. – 312 с. EDN VBCODL
7. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – СПб.: Питер, 2019. – 301 с.
8. Петрова Л.Г. Психолого-педагогическое консультирование семей, переживающих кризис / Л.Г. Петрова. – Екатеринбург: УрГПУ, 2018. – 96 с.
9. Смирнова Е.А. Семейные факторы риска и поддержки при суицидальном поведении подростков / Е.А. Смирнова. – СПб.: Речь, 2020. – 188 с.

Пирязева Марина Владимировна
старший преподаватель

Венецова Дарья Сергеевна
студентка

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

БУЛЛИНГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК ФАКТОР ДЕСТРУКЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема буллинга в образовательных учреждениях как фактор риска для психоэмоционального здоровья подростков. В настоящее время образовательные учреждения постепенно выходят за рамки исключительно образовательной деятельности, что актуализирует интерес к возрождению идеи воспитания с акцентом на традиционные ценности и морально-этические нормы. В рамках исследования делается попытка системного анализа комплекса проблем, которые накапливаются у детей в условиях современной семьи и школы. Особое внимание уделяется психологическим и социальным аспектам травли, её последствиям для личности подростка, а также факторам, способствующим возникновению агрессивного поведения среди учащихся. В статье представлены результаты эмпирических исследований, демонстрирующих масштабы распространения буллинга в образовательных учреждениях и его влияние на психоэмоциональное состояние подростков.

Ключевые слова: школьники, подросток, буллинг, буллер, нормы, ценности, травля, агрессия, ответственность, психологическое давление.

Буллинг представляет собой разновидность враждебного поведения, характеризующегося регулярным подавлением, устрашением либо притеснением отдельного индивида или коллектива.

Буллинг возникает тогда, когда кто-либо целенаправленно причиняет боль другому человеку посредством психологического давления, словесных нападок или физических действий, причем такое поведение носит постоянный характер. Подобное явление встречается повсеместно: в учебных заведениях, трудовых коллективах, виртуальной среде и даже среди близких родственников. Ключевой аспект буллинга состоит именно в многократности проявлений агрессии. Иными словами, речь идет не об одном эпизоде конфликта, а о последовательном ряде негативных поступков, нацеленных против определенного объекта. Формы проявления буллинга разнообразны: начиная от злых розыгрышей, распространения ложной информации и заканчивая физическим воздействием или исключением жертвы из круга общения [1].

По данным исследований жертвы буллинга тяжело адаптируются в обществе, сталкиваются с проблемами в общении. Ребенок, столкнувшийся с буллингом, в дальнейшем рискует стать жертвой манипуляции и агрессии, не сумев противостоять нападкам и проявляя пассивность перед лицом негативных обстоятельств.

Обсуждение и распространение информации о буллинге способствует повышению уровня осознания данной проблемы обществом и каждым человеком, что поспособствует уменьшению количества конфликтов [2].

Первые серьезные исследования на данную тему были проведены в Норвегии в конце 1970 годов. Датский психолог Дан Ольвеус впервые ввёл термин «буллинг» («bullying») и разработал одну из первых комплексных программ борьбы с травлей в школьных условиях.

Проблема буллинга останется актуальной и в наши дни. В отечественной науке комплексное изучение буллинга только начинается, ранее рассматривались отдельные части ситуации буллинга – агрессия и насилие. В России изучением буллинга занимаются И.С. Кон, О.Л. Глазман, И.С. Бердышев.

Среди отечественных и зарубежных ученых термин «буллинг» понимается как травля, террор, насилие, модель поведения, агрессия, стереотип взаимодействия и т. п. Несмотря на то, что до сих пор не существует единого четкого определения данного понятия, все ученые сходятся в том, что буллинг является травлей происходящей продолжительное время. Исследователи также выделили, что буллинг имеет физические и психологические проявления [3].

Под буллингом в нашем теоретическом исследовании понимается форма целенаправленного, регулярного негативного воздействия группы лиц или отдельного индивида на другого человека с целью унижения, подавления или нанесения вреда физическому или психическому здоровью потерпевшего. Термин включает физическое, вербальное и кибернасилие, направленное на достижение власти, доминирования и контроля.

Термином агрессор обозначаем субъекта, инициирующего акт буллинга. Под жертвой понимаем лицо, которое подвергается негативному воздействию. Категория наблюдатель охватывает тех, кто становится свидетелем инцидента и занимает позицию наблюдателя либо активного участника конфликта.

Настоящая статья направлена на углубленный анализ феномена буллинга, уделяя особое внимание механизмам его формирования и возможным последствиям. Научная значимость работы обусловлена отсутствием комплексного подхода к разработке единой системы выявления и предупреждения буллинга.

Выделяют два вида травли (буллинга): прямой, связанный с физическим воздействием, и непрямой, также известный как социально-психологическая агрессия. Такое поведение демонстрирует определённые закономерности, зависящие от возраста, пола и иных индивидуальных особенностей [4].

Обычно явление буллинга рассматривается в контексте детских взаимоотношений, однако оно встречается и среди взрослых. Буллинг обусловлен не столько различиями в физической силе, сколько наличием асимметрии власти, позволяющей одному ребёнку доминировать над другим. Эти взаимоотношения носят систематический характер, многократно повторяются и продолжаются длительное время.

Хроническое проявление словесной и физической агрессии, направленное постоянно на одних и тех же индивидов, формирует устойчивые паттерны взаимодействия, где одни выступают инициаторами насилия (буллерами), а другие становятся постоянными объектами нападок (жертвами). Этот тип агрессивного поведения наиболее распространён в среднем детстве и младшем подростковом возрасте, зачастую направлен исключительно на конкретных сверстников. Переход ребёнка из начальной ступени образования в среднюю часто сопровождается снижением интенсивности проявлений буллинга, хотя для некоторых детей эта особенность остаётся постоянной чертой характера, меняя лишь форму выражения с взрослением [2].

Подобно любому другому комплексному феномену, буллинг не обладает простым и универсальным объяснением либо методом противодействия и профилактики. Некоторые исследователи сосредоточены преимущественно на изучении индивидуальных характеристик обидчиков и их жертв, тогда как другие исследуют социально-психологические механизмы самого процесса буллинга и

виктимизации (как один ребёнок выбирает объектом своего воздействия другого). Третья группа учёных обращает внимание на макросоциальные и микросоциальные факторы внутри школ и коллективов, выясняя причины, почему в одних образовательных учреждениях и социальных группах буллинг возникает чаще, чем в других.

На индивидуальном уровне классические буллеры характеризуются повышенным уровнем агрессивности, низким контролем собственных импульсов и принятием агрессивного поведения как нормы. В отдельных случаях этому способствуют биологические факторы, такие как наследственность или высокий уровень тестостерона. Ранее бытовало предположение, что многие буллеры используют свою агрессивность и дерзость, чтобы скрыть внутренние тревоги и низкую самооценку. Но современные научные исследования с применением специальных тестов и анализов гормонов опровергают такую точку зрения: типичные буллеры обычно обладают адекватной самооценкой и уверенностью в себе. Они прибегают к насилию осознанно и целенаправленно, сохраняя спокойствие и хладнокровие даже в ситуациях конфликта. Часто буллеров не встречает серьёзного отпора, потому что потенциальные жертвы, отличающиеся замкнутостью, стремлением избегать конфликтов или чрезмерной раздражительностью, предоставляют возможности для такого негативного взаимодействия. Таким образом, буллер и жертва образуют своеобразную пару, формирующую особые отношения в рамках внутри детских группировок. Связь между поведением буллера и виктимизацией обнаружена не только в западных культурах, но и в азиатских регионах, таких как Индия и Южная Корея, показывая, что это универсальный, межкультурный феномен, природа которого ещё требует дополнительного изучения.

А.И. Аверьянов выделяет следующие виды буллинга [5].

1. Эмоциональный буллинг. Вызывает у жертвы эмоциональное напряжение. Главное средство воздействия – голос обидчика, проявляющийся в распространении насмешек, кличек, замечаний, необъективных оценок, унижении в присутствии других детей.

2. Эмоциональный буллинг направлен на детей, имеющих внешние физические отличия жертвы (внешность, акцент, успеваемость).

3. Физический буллинг. Характеризуется применением физической силы, таким как драки, толчки или порча имущества. Чаще всего этот тип наблюдается среди школьников, однако иногда встречается и среди взрослого населения.

4. Устная агрессия выражается в форме обидных высказываний, язвительных комментариев, угроз и запугивающих заявлений. Словесные атаки способны нанести серьёзный эмоциональный вред пострадавшему, сопоставимый по последствиям с прямым физическим насилием.

5. Социальная изоляция направлена на разрушение репутации человека или ограничение его взаимодействия с окружающими. Она может выражаться в распространении клеветы, исключении из сообщества, организации кампаний по очернению образа жертвы и манипулировании мнением окружающих.

6. Интернет-травля реализуется путем отправки оскорбительных сообщений, публикации компрометирующих материалов или распространения недостоверной информации онлайн и в социальных медиа.

7. Сексуальная травля подразумевает нежелательные сексуализированные намеки, высказывания или действия. Такие инциденты могут привести к серьёзным преступлениям вроде домогательств или изнасилований, требующих незамедлительного реагирования и оказания помощи пострадавшим лицам.

8. Финансовое давление связано с управлением или злоупотреблением материальными средствами жертвы. Примеры включают ограничение доступа к финансовым ресурсам, создание препятствий профессиональной деятельности или публичные унижения относительно материального положения человека.

9. Кибербуллинг – это вид агрессивного поведения, которое совершается с использованием цифровых устройств и платформ. Такое явление стало весьма распространенным благодаря широкому проникновению социальных сетей, приложений для мгновенного обмена сообщениями и других онлайн-ресурсов, обеспечивающих коммуникацию между пользователями. Особенностью такого вида травли является постоянная доступность, возможность оставаться анонимным и неограниченность числа вовлечённых лиц, что значительно увеличивает опасность подобного поведения.

Буллинг оказывает серьёзное и продолжительное влияние на психическое и физическое самочувствие как агрессора, так и пострадавших [6].

Подростковый период – критический этап формирования социальных навыков. Если ребенок подвергается систематической травле, это мешает ему полноценно развиваться и интегрироваться в общество. Следовательно, профилактика буллинга способствует успешной социальной адаптации подрастающего поколения.

Психологические проблемы, вызванные буллингом, снижают концентрацию внимания, мотивацию и желание заниматься учебной работой. Дети начинают пропускать занятия, ухудшаются оценки, падает

интерес к учебе. Все это отрицательно сказывается на будущем образовании и карьерных перспективах молодых людей [1].

По данным Всемирной организации здравоохранения, около половины всех случаев самоубийства среди молодежи связаны именно с проблемами насилия и травли. Поэтому профилактика буллинга становится одним из факторов сохранения здоровья нации и снижения уровня смертности среди молодого населения.

Родители, педагоги и сами дети должны понимать опасность буллинга и возможные последствия. Важно формировать культуру уважения друг к другу, учить конструктивному общению и решению конфликтов мирным путем.

Организация мероприятий, направленных на развитие эмпатии, формирование умения сочувствовать другим людям, обучение навыкам защиты себя и других от агрессивного поведения.

Создание условий, исключающих проявление агрессии, в школах и детских коллективах. Разработка механизмов раннего выявления признаков буллинга и своевременного вмешательства педагогов и родителей.

Таким образом, профилактика буллинга играет ключевую роль в обеспечении гармоничного развития и благополучия каждого ребенка. Регулярная работа над профилактическими мерами позволяет снизить уровень негативных последствий, обеспечивая детям здоровое будущее [6].

Буллинг выступает социально значимым феноменом, представляющим собой крайне отрицательную форму взаимоотношений среди несовершеннолетних. Эта проблема заслуживает пристального внимания и активных шагов по ее преодолению.

Оптимальным методом предотвращения и минимизации психологических травм является формирование уважительного отношения и сочувственного понимания в социуме наряду с реализацией специальных профилактических инициатив и своевременной поддержки как жертв, так и инициаторов травли.

Для педагога, обладающего четкими моральными ориентирами, уверенно чувствующего себя в детском коллективе и готового открыто обозначить недопустимость подобного поведения, задача решается быстро.

Однако если травля длится долго и приобрела хронический характер, потребуется гораздо больше времени, энергии и внимательности.

Напротив, если учитель отказывается брать на себя ответственность за происходящее или внутренне соглашается с правилами группы, допускающими дискриминацию и преследование «отличающихся» детей, такая практика может закрепляться годами, приводя к печальным последствиям или вынуждая пострадавших покинуть класс навсегда, перенося негативный опыт в дальнейшую жизнь [6].

Список литературы

1. Гребенкин Е.В. Девиантное поведение школьников: проблемы и пути решения / Е.В. Гребенкин, Е.В. Фешкова, А.А. Гребенкина // Вестник педагогических инноваций. – 2024.
2. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться / И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. – №11. – С. 15–18.
3. Приходько А.А. Школьный буллинг: системность и противодействие / А.А. Приходько, И.Ю. Суворова // Современная зарубежная психология. – 2022. – №11 (4). – С. 136–144. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110412>. – EDN FLCLAH
4. И.С. Бердышев: советчик, психолог, врач, педагог / сост. С. Кулаева и О. Абраменко. – СПб.: Анима, 2014. – 288 с.
5. Аверьянов А.И. Буллинг как вызов современной школе / А.И. Аверьянов // Сборник научных трудов SWORLD. – 2021. – Т. 18. №1. – С. 45–50.
6. Методические рекомендации по предотвращению буллинга в школьных коллективах (для классных руководителей) / авт.-сост. О.А. Драганова, Я.В. Пономарева, Т.Н. Давыдова. – Липецк: Г(О)БУ Центр «Семья», 2022. – 40 с.

Попова Стефания Васильевна

учитель

МБОУ «Пролетарская СОШ»

Асмаловская Оксана Анатольевна

соискатель, старший преподаватель

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

г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ОНР III УРОВНЯ: МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ

Аннотация: статья посвящена анализу роли семейной среды в развитии связной речи младшего школьника с ОНР III уровня речевого развития. Семья играет ключевую роль в развитии связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Эффективное взаимодействие родителей с ребёнком и специалистами (логопедами, психологами) значительно повышает результативность коррекционной работы. В статье рассмотрим основные методы и приёмы, которые могут использовать родители для поддержки речевого развития ребёнка.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, ОНР, младшие школьники, речевое развитие, логопедическая диагностика, монологическое высказывание, коррекция.

Общее недоразвитие речи (ОНР) третьего уровня речевого развития представляет собой умеренное, но устойчивое отклонение в формировании всех компонентов речевой системы при нормальном слухе интеллектуальном развитии ребёнка. Для младших школьников с ОНР III уровня речевого развития характерна развернутая фразовая речь, однако её связность и смысловая организованность остаются недостаточно сформированными: наблюдаются нарушения логической последовательности высказывания, смысловые пропуски, бедность лексики и стереотипность речевых конструкций. Эти особенности ограничивают коммуникативные возможности таких детей, негативно сказываются на их успеваемости и социальной адаптации в школьной среде.

Становление связной речи в онтогенезе представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, проходящий несколько ключевых этапов. На подготовительном этапе (до 1 года) закладываются предпосылки речевого развития. Этап первоначального овладения языком (1–3 года) характеризуется формированием ситуативной диалогической речи. В младшем и среднем дошкольном возрасте (3–5 лет) происходит переход от ситуативной речи к контекстной и начинается освоение монологической формы. На этапе совершенствования связной речи (5–7 лет) ребенок овладевает основными видами монолога: описанием, повествованием и рассуждением. В младшем школьном возрасте (7–11 лет) под влиянием учебной деятельности происходит качественное преобразование связной речи, особенно в ее письменной форме.

Семейная среда предоставляет уникальные возможности для постоянного закрепления правильных речевых паттернов. Родители могут создать условия для ежедневной практики речевых навыков, контролировать правильность применения техник в естественной коммуникации и своевременно корректировать ошибки. При этом важно понимать, что семья выступает не просто как помощник логопеда, а как полноценный участник коррекционного процесса, обеспечивающий непрерывность и систематичность логопедической работы.

Методы и приёмы работы в семье по развитию словарного запаса.

1. *Игры на расширение словаря:* «Кто больше?» (называние слов на заданную тему), «Отгадки-загадки» (описание предмета без названия его), «Слова-приятели» (подбор синонимов), «Слова-неприятели» (подбор антонимов).

2. *Наблюдения и обсуждения:* во время прогулок или домашних занятий обращать внимание на качества и свойства предметов (лёгкий/тяжёлый, пластмассовый/металлический), объяснять их практическое значение.

Методы и приёмы работы в семье по развитию связной речи:

1. *Традиция ежедневного обмена впечатлениями:* родители и ребёнок по очереди рассказывают о прожитом дне, задавая вопросы и внимательно слушая друг друга. Это развивает навыки диалога и последовательного изложения мыслей.

2. *Использование наглядных материалов:* мнемотехника (схемы, картинки) помогает структурировать рассказы. Например, составление описательного рассказа по серии сюжетных картинок или мнемотаблицам. maam.ru

3. *Пересказы и рассказы по опорным словам:* начинать с простых текстов, постепенно усложняя задания. Можно использовать вспомогательные вопросы для активизации памяти ребёнка.

Методы и приёмы работы в семье по развитию звуковой культуры речи:

– *игры на различение звуков*: «Слушаем звуки улицы», «Кто как кричит».

– *игры в рифмы*: подбор слов, близких по звучанию (лягушка – петрушка – старушка).

Родителям рекомендуется:

– *соблюдать речевой режим*: избегать громких, торопливых или небрежных высказываний, так как это может негативно влиять на речь ребёнка;

– *развивать мелкую моторику*: игры с пальчиками, сопровождающиеся стишками, упражнения с пуговицами, бусами, мозаикой способствуют развитию речи через улучшение координации движений;

– *поддерживать интерес к занятиям*: использовать игровые формы, поощрять успехи ребёнка, помогать преодолевать трудности;

– *поддерживать связь со специалистами*: регулярно посещать логопеда и психолога, выполнять их рекомендации, участвовать в открытых занятиях и родительских собраниях.

Успешное развитие связной речи у младших школьников с ОНР III уровня возможно только при тесном взаимодействии семьи и специалистов. Родители могут существенно усилить эффект коррекционной работы, используя систематические занятия, игровые методы и создавая благоприятную речевую среду дома. Важно помнить, что регулярность и последовательность в применении методов – залог успеха. Если у вас есть конкретные вопросы по применению методов или рекомендации для вашего ребёнка, стоит обратиться к логопеду или психологу, который сможет адаптировать подходы с учётом индивидуальных особенностей.

Список литературы

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М., 2007. – 88 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 570 с [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=240335> (дата обращения: 31.08.2025).
3. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография / В.П. Глухов. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.
4. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей / Р.Е. Левина // Логопедия. Методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 2008.
5. Ткаченко Т.А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи малыша / Т. А. Ткаченко. – М.: Эксмо, 2006. – 136 с.
6. Филичева Т.Б. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 2008. – 272 с.
7. Чиркина Г.В. Индивидуальные особенности обучаемости детей старшего дошкольного возраста в сфере речи / Г.В. Чиркина // Психология обучения. – 2011. – №1. – С. 38–52. EDN NDEWZH

Пушкина Кларa Владимировна

канд. пед. наук, доцент

Афанасьева Елена Сергеевна

студентка

Попова Эвелина Андреевна

студентка

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ЧУВАШЕЙ КАК ПРИЗНАК МЕНТАЛИТЕТА НАРОДА

Аннотация: статья посвящена комплексному анализу ключевых качеств чувашского народа. Авторами рассматривается система взаимосвязанных характеристик национального характера, сформированных под влиянием аграрного уклада жизни, исторического пути и духовно-религиозных традиций народа. Особое внимание уделяется характерным чертам чувашей. Статья раскрывает проявление этих качеств в повседневной жизни, их ценностную основу и роль в сохранении этнической идентичности в условиях современности.

Ключевые слова: чувашский менталитет, этнические идентичность, традиционные ценности, этнопедагогика, духовная основа, адаптация в современном мире.

Чувашский народ, являясь единственным сохранившим свою веру потомком древней цивилизации Волжской Булгарии, представляет уникальный феномен в палитре народов России. Его менталитет – это сложный сплав тюркской основы, финно-угорского влияния и коренных верований, многовековой земледельческой культуры. Понимание качеств чувашского характера позволяет выйти за рамки

внешних стереотипов и увидеть глубокую, внутренне гармоничную систему ценностей, обеспечившую выживание и сохранение народа.

1. Терпение и выносливость «чӑтӑмлӑх». Эти качества характерны для чувашского народа. Его выносливость – это многовековая мудрость предков, научившихся обращать любую трудность в силу. Н.И. Ашмарин в своих работах выражал терпение чувашского народа следующими словами: «хура халӑхӑн хура тӑпра ҫине урине чикмесен хырӑмӑ тӑранаймӑсть» (простой народ не может себя прокормить, не поработав на черной земле) [1]. Этнограф П. В. Денисов в своей фундаментальной работе «Религиозные верования чуваш» подчеркивает, что вся система миропонимания народа была направлена на выживание в суровых условиях. Чувашский писатель Мишши Уйп в своем творчестве часто обращался к образу крестьянина, который, «склонившись над нивой, ведет безмолвный диалог с землей и небом, принимая жару, и стужу как данность» [3].

2. Скромность и сдержанность «сӑпайлӑх», «хӑйне хӑй тытма пӗлни». Знаменитый принцип «сӑпайлӑх» является центральным элементом чувашской этики. Это не просто скромность, а целостное мировоззрение, предписывающее избегать публичной демонстрации своих успехов, богатства и эмоций. Выпячивание своего «я» считается нарушением гармонии и проявлением дурного тона. Скромность и сдержанность чувашского народа проявляется в нежелании перебивать собеседника, говорить на повышенных тонах; сдержанности в жестах и мимике; предпочтении простой, неброской одежды; осуждении хвастовства. Истинная сила, по чувашским представлениям, заключается не в громких словах, а в спокойной уверенности и действиях [8].

3. Трудолюбие и ответственность «ёҫченлӑх», «яваплӑх». Труд для чуваша – это долг перед семьей, родом и предками. Качество работы напрямую связывается с честью человека. Земледелие воспринималось не как проклятие, а как диалог с природой, требующий уважения и отдачи. Эти черты чувашей проявляются в добросовестности в любом деле, будь то работа в поле, на заводе или в офисе; умения работать в коллективе; поддержании идеального порядка в доме и на подворье. Чувашская пословица «тӑрса ёҫле – ёҫсӑр ан юл» («Стоя работай – без работы не оставайся») ярко иллюстрирует это качество. Венгерский ученый Дьёрдь Мезей, изучавший чувашский язык и фольклор, еще в XIX веке отмечал: «Труд для чуваша – это его естественное состояние. Дети с малых лет вовлекаются в хозяйственную деятельность, и в этом видят не эксплуатацию, а науку жизни». Классик чувашской литературы Константин Иванов в поэме «Нарспи» дает наставление: «ёҫпе йӱсӗ сӑкӑр та пылак...» («От труда и горький хлеб сладок...»), что является поэтическим воплощением отношения к труду как к высшей ценности [6].

4. Уважение к старшим и почитание рода «аслисене хисеплени», «йӑха хисеплени». Слово старшего, особенно родителей и старейшин, является непререкаемым авторитетом. Понятие «тӑванлӑх» (родственность) охватывает широкий круг родни, и взаимопомощь внутри этого круга – священная обязанность. Уважение к старшим главным образом выражается в том, что младшие обязаны первыми приветствовать старших; в их присутствии требуется вести себя сдержанно; важнейшие семейные решения (свадьбы, раздел имущества, строительство дома) принимаются на общем совете с участием старших членов рода. Этнопедагог Г.Н. Волков, основатель научной школы чувашской этнопедагогике, писал: «В чувашской семье ребенок воспитывался как будущий хранитель рода, а потому слово старика для него было законом, ибо в нем – мудрость поколений». Эта мысль отражена в пословицах, например: «аслӑ ҫынна хисеплемесӑр эс хӑвна пӗтеретӑн» («не уважая старшего человека, ты погубишь себя») [2].

5. Прагматизм и Рациональность «рационаллӑх». Это качество является ключевым для выживания народа. Чуваша практичны и расчетливы, их мышление ориентировано на конкретный результат и долгосрочную перспективу. Это не скупость, а разумная экономия, дальновидность и умение адаптироваться к обстоятельствам. Проявление этих качеств выражается в тщательном планировании хозяйства; нежелании брать необдуманные долги; предпочтении надежных, проверенных решений; умении довольствоваться необходимым и создавать запасы на черный день [4].

6. Глубокая привязанность к земле и родине «Тӑван ҫӑршыва юратни». Любовь к Родине для чуваша имеет конкретный, физически ощутимый характер. Это связь с конкретной деревней, полем, лесом, рекой. Привязанность к земле и родине проявляется в сильнейшей тоске по родным местам, стремлении содержать дом и двор в образцовом порядке; глубокою знанием легенд и традиций своей малой родины. Исследователь Е. А. Ягафова в работе «Чуваша Урало-Поволжья» пишет: «Топонимика Чувашии – это не просто названия, а священная география народа. Чувашский поэт Яков Ухсай в стихотворении «Родное поле» восклицает: «Тӑван ҫӑршывӑм – манӑн, Ӑна мӗн килсен те пӑрахмӑстӑп» («Родная земля моя – мне одна живая земля, как бы ни было трудно, я не оставлю тебя...») [13].

7. Внутренняя гордость и достоинство «мӑнӑслӑх», «тивӗслӑх». Внешняя скромность «сӑпайлӑх» обманчива. Под ней скрывается огромная, негибкая внутренняя гордость за свой народ, его историю, язык и культуру. Эта гордость не криклива, но устойчива. Любое пренебрежительное отношение к национальным символам или традициям переживается очень глубоко и болезненно. Эти чувашские качества проявлены в деятельности национальной интеллигенции по сохранению и развитию языка и культуры; чувстве собственного достоинства в межличностном и межнациональном общении; обиде на насмешки или несправедливости [10].

Качества чувашского народа представляют собой не случайный набор, а целостную, взаимосвязанную систему. Терпение и трудолюбие обеспечивали выживание, скромность и уважение к старшим сохраняли социальную гармонию, а прагматизм и любовь к земле давали устойчивость в меняющемся мире. Внутреннее достоинство стало тем стержнем, который позволил народу пройти через все исторические испытания, не растеряв свою уникальную идентичность. В современном мире эти качества являются как опорой, так и вызовом, требуя гибкой адаптации, но не отказа от своей духовной основы.

Список литературы

1. Ашмарин Н.И. Словарь чувашского языка / Н.И. Ашмарин. – В 17 т. Т. 1–17. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1928–1950.
2. Волков Г.Н. Чувашская этнопедагогика / Г.Н. Волков. – Чебоксары, 2000.
3. Денисов П.В. Религиозные верования чуваш: историко-этнографические очерки / П.В. Денисов. – Чебоксары: Чуваш. гос. изд-во, 1959. – 408 с.
4. Егоров Н.И. Чувашская этнопедагогика: учебное пособие / Н.И. Егоров. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2004. – 542 с.
5. Магницкий В.К. Материалы к объяснению старой чувашской веры / В.К. Магницкий. – Казань: Типография Императорского Университета, 1881. – 268 с.
6. Мезей Д. Чуваш и их народная поэзия. – Будапешт, 1975.
7. Пушкина К.В. Семейные ценности в русских и чувашских пословицах и поговорках / К.В. Пушкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74–4. – С. 208–211. – EDN DGSP00.
8. Пушкина К.В. Чувашские пословицы и поговорки – этнопедагогическое средство приобщения к традиционным семейным ценностям / К. В. Пушкина // Развитие образования. – 2023. – Т. 6. №4. – С. 43–52. – DOI 10.31483/r-107734. – EDN GLVUZL.
9. Салмин А.К. Система религии чувашей / А.К. Салмин. – СПб.: Наука, 2007. – 654 с.
10. Чуваш: современные этнокультурные процессы / под. ред. М.И. Скворцова. – М.: Наука, 1988. – 240 с.
11. Трофимов А.А. Чувашская народная культовая скульптура / А.А. Трофимов. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1993. – 236 с.
12. Чуваш: этнографическое исследование. – В 2 ч. – Чебоксары: Чуваш. кн.изд-во, 2019. – Ч. 1. Духовная культура. – 576 с.
- Ч. 2. Материальная культура. – 688 с.
13. Ягафова Е.А. Чуваш Урало-Поволжья: история и традиционная культура / Е.А. Ягафова. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2017. – 526 с.

Пушкина Клара Владимировна

канд. пед. наук, доцент

Чумакова Анастасия Олеговна

студентка

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный

университет им. И.Н. Ульянова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРИЧИНЫ РАСПАДОВ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ЧУВАШИИ И В СЕМЬЯХ XVIII–XIX ВЕКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: статья посвящена сравнительному историко-культурологическому исследованию факторов, влияющих на распад молодых семей в современной Чувашии, и причинам разводов в семьях чувашей XVIII–XIX веков. Исторический материал сопоставляется с результатами современного исследования, проведенного посредством опроса среди жителей Красночетайского муниципального округа и анонимного анкетирования в органах ЗАГС Чувашии. Выявлены существенные различия между историческими и современными причинами разводов. Полученные результаты позволяют глубже понять динамику развития семейно-бытовых отношений в чувашском обществе и выявить тенденции, характерные для современности.

Ключевые слова: чуваш, брак, семейно-бытовые отношения, развод, причины развода.

Молодые семьи занимают особое место в социальной структуре любого общества, выступая важным элементом воспроизводства населения и сохранения культурных традиций. Однако современные реалии показывают значительное увеличение числа разводов среди молодых пар, что вызывает обеспокоенность ученых, социологов и представителей власти. Данный феномен требует глубокого изучения и понимания причин, лежащих в основе распада брачных союзов.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления факторов, влияющих на стабильность семейных отношений в современных условиях, а также сопоставления этих процессов с историческим опытом прошлого. Изучение опыта прошлых веков позволяет выявить закономерности и тенденции, характерные для разных эпох, и определить, насколько применимы исторические модели поведения и ценностей в современном обществе.

Цель исследования:

- 1) выявление особенностей исторического контекста формирования брачных отношений;

2) изучение трансформации института семьи, обусловленной социальными изменениями в современном чувашском обществе;

3) понимание динамики изменения основных причин развода и определение новых условий, влияющих на прочность семейных уз.

Материалы и методы исследования:

Исследование базируется на сравнении традиционных форм брака и семейных взаимоотношений, существовавших в XVIII-XIX веках, с современным состоянием дел. Для изучения истории использованы архивные документы, этнографические описания и свидетельства очевидцев.

Современные тенденции выявлены посредством анализа результатов анонимного анкетирования жителей Чувашии, зарегистрированных органами ЗАГС.

Свадьба у чувашей была важным обрядом, включающим множество традиций. Существовало два основных способа вступления в брак: с согласия родителей невесты и с уплатой калыма или похищение невесты. При согласии сват оставлял символический предмет (кнут), который возвращался при расторжении сделки. Размер калыма зависел от качеств невесты и материальных возможностей семей [2].

Похищение невесты использовалось для снижения свадебных затрат и также сопровождалось минимальными свадебными обрядами. Приданое, которое женщина приносила в семью мужа, оставалось её собственностью даже после развода. Семейное право не устанавливало минимального возраста для брака, позволяя детям связывать себя узами с более взрослыми партнерами [1,7].

В отличие от православной церкви, у чувашей не было ограничений на количество браков. Многоженство допускалось, но чаще всего имели не более двух жен, обычно из-за бездетности первой жены или по обычаю левирата [3].

Развод был возможен, но крайне редок и осуждался. Инициировать развод могли как муж, так и жена [4].

Существовали разные способы развода: один из них заключался в разрезании сурбана, символизировавшего замужнюю женщину. Другой способ, как отмечается по архивным документам XIX века, включал участие стариков, которые выясняли обстоятельства развода и делили имущество, после чего бывшие супруги связывались кушаком и разрывали его, символизируя окончание брака [2].

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что основными факторами стабильности семей в этот период являлись:

- 1) наличие сильной социальной поддержки со стороны родственников и старейшин общины;
- 2) высокая значимость материальных обязательств перед супругами (например, необходимость уплаты калыма);
- 3) отсутствие строгих возрастных рамок для вступления в брак;
- 4) осуждение повторного брака и разводов в рамках традиционного общественного мнения;
- 5) наличие жёстких религиозных норм, ограничивающих количество браков и разрыв связей между супругами. Однако существовала практика множественных браков (полигамия), которая оправдывалась отсутствием наследников или смертью предыдущих жён;
- 6) традиционные семейные ценности предусматривали важность деторождения. Невозможность завести ребёнка приводила к попыткам исправить ситуацию, например, временным принятием второго супруга для зачатия ребёнка;
- 7) хотя развод официально разрешался, он происходил крайне редко, ввиду отрицательного отношения общества и сложных процедур раздела собственности.

Таким образом, разводы в XVIII-XIX веках считались крайней мерой, связанной с серьёзными конфликтами внутри семьи или несоблюдением социальных норм и традиций.

По проблемам внутрисемейных отношений супругов нами были опрошены жители Красночетайского муниципального округа. На вопрос почему раньше супруги жили вместе всю жизнь, а разводов не было, респонденты единодушно отвечали, что раньше старых уважали и слушались. Пожилые люди отмечают, что девочек воспитывали в трудолюбии, прививали хозяйственность с детства, воспитывали их в уважении к старшим. Родители жениха старались найти ему только хорошую невесту, такую, чтобы с её родителями не было бы неудобно сесть за один стол. О девушке, о её родителях всё узнавали. Если ленивая или непослушная или у неё семья плохая, то такую никто и не сватал.

Под уважением к старшим респонденты понимают вообще мировоззрение невесты и жениха, а не признание силы родителей. Так, девушка с детства воспитывается в уважении к системе традиционных ценностей, а жених принимает выбор родителей ввиду уважения к этой традиционной системе, что обусловлено, в свою очередь, уже и его воспитанием.

Интересные наблюдения сделаны нами по такой теме, как отношение мужчин к женщинам. Например, решающим аргументом в споре у мужчин со строителями по поводу типа кровли становится следующее утверждение: «Так жена захотела». Мужчины-респонденты из деревни Питеркино тоже соглашались: «Они все [женщины] – настоящие хозяева!». В этих эпизодах отражается мужское дуалистическое отношение к женскому: и рациональное, и иррациональное. В традиционном обществе

женщина в семье, с одной стороны, выполняла созидательные функции (воспроизводство рода, воспитание, единение семьи и др.), а с другой – она же ещё и чужачка в роде мужа. Информант Л.С. Князькова вспоминая свою молодость в родительском доме мужа, отмечает: «Я чужая там, сядешь, они картошку на огне жарят, а мне так охота кушать, а кушать неудобно в новом доме, мне стыдно кушать одной. Стесняешься, боишься их». А.С. Тверсков подчёркивал: «Жену к родителям не пускал, чтобы не учили плохому» [5].

У респондентов ещё сильна была память о прошлой силе родов и возможных последствиях ухода жены от мужа в результате семейного конфликта, поэтому матери и не принимали своих дочерей. Г.Ф. Перепёлкина вспоминает про знакомую: «Плохо было, она вернулась к матери. В другую деревню [Салдакаево] она пошла пешком. Потом её муж пришёл за ней. Её родители ему: «Вот тебе нагайка – один раз лошадь ударь, ещё один – жену!» И она никогда больше не уходила! Вот» [5].

Собеседники называли и другие причины, по которым женщины не возвращались в родительский дом, несмотря на трудности в семейных отношениях. Например, Е. Федотова (Ермилова), говоря про старшую сестру отца, которую взяли замуж путём кражи, замечает, что та «не вернулась обратно, терпела и жила, думала вот как: «Шесть младших сестёр есть, придут к ним свататься, увидят, кто дома с ними живёт, «Разведённая и вернувшаяся в дом родителей старшая сестра есть», – скажут. Ведь могли так сказать, ей не хотелось, чтобы из-за неё страдали младшие сёстры, терпела, но жила в доме мужа. Некоторые не хотели приносить горя своим родителям, так и не разводились, терпели, но жили с мужем. Жили». Эти причины являются системными, они упоминаются в источниках ещё начала XIX в.

На вопрос о возможности заключения брака между родственниками до седьмого колена собеседники обычно отвечали, что у них такого уже не было или что так лучше, тем самым они невольно проявляли свою осведомлённость относительно этого обычая.

В органах ЗАГС Чувашии прошло анонимное анкетирование обратившихся за регистрацией расторжения брака. В нем участвовали 1832 человека, из них 41,6% мужчин и 58,4% женщин. В ходе опроса выяснились основные причины разводов в Чувашии [8].

Согласно данным, первоочередными причинами расторжения брака были названы несходство характеров (27%), разные взгляды на жизнь (23%), супружеская неверность (14,6%) и заболевание алкоголизмом, наркоманией (8,4%). Также в числе причин распада браков – работа одного из супругов за пределами республики (5,8%), отсутствие совместных детей (5,5%), материальный недостаток (5,1%), насилие в семье (4,2%), отсутствие собственного жилья (3,5%) [6].

Кроме этого стало известно, что 70% супружеских пар разводятся по инициативе жены.

Таким образом, современные факторы существенно отличаются от тех, что действовали ранее. Важную роль играют личные предпочтения партнёров, индивидуальные ожидания от совместной жизни и экономические условия. Женщины становятся инициаторами большинства разводов, демонстрируя стремление к личной свободе и равноправию в отношениях.

Заключение.

Анализируя исторические и современные причины разводов, можно выделить ряд ключевых отличий:

- 1) социальная поддержка: раньше сообщество играло важную роль в сохранении семьи, тогда как сегодня семейные конфликты решаются индивидуально;
- 2) материальные обязательства: ранее обязанность уплатить калым выступала дополнительным барьером для развода, сегодня финансовые проблемы, напротив, способствуют росту числа разводов;
- 3) семейные ценности: традиционная система воспитания и уважение к старшим обеспечивали устойчивость союза, ныне наблюдается отход от патриархальных моделей поведения;
- 4) индивидуализм: современная ориентация на личную свободу и счастье привела к ослаблению роли коллективистских установок и снижению уровня ответственности перед общиной.

Таким образом, эволюция семейно-бытовых отношений демонстрирует постепенный отказ от традиционных механизмов поддержания стабильности семьи и переход к индивидуальным критериям оценки качества брака.

Список литературы

1. Магницкий В.К. Очерк юридического быта чуваш Ядринского, Козьмодемьянского и Чебоксарского уездов / В.К. Магницкий // Казанские губернские ведомости. Казань, – 1868. – №86.
2. Михайлов В.И. Обряды и обычаи чуваш / В.И. Михайлов // Записки РГО по отд. Этнографии. – Т. 17. Вып. 2. – СПб., 1891.
3. Никольский Н.В. Христианство среди чуваш Среднего Поволжья в XVI–XVIII вв. / Н.В. Никольский – Казань: Типо-литография Императорского университета, 1912.
4. Прокопьев К.П. Брак у чуваш / К.П. Прокопьев // ИОАИЭ. Т. XIX. Вып. 1. – Казань, 1903.

5. Пушкина К.В. Отражение гендерной ментальности в чувашских поговорках семантической группы «Семейные отношения» / К.В. Пушкина // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 30 октября 2021 года) / Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова. – Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 2021. – С. 13–18. – EDN VCGVEI.

6. Пушкина К.В. Этнопедагогический аспект гармонизации межличностных отношений супругов в современной молодой чувашской семье: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... канд. пед. наук / Клара Владимировна Пушкина. – Чебоксары, 2000. – 217 с. – EDN NLUSRF.

7. Сбоев В.А. Заметки о чувашах / В.А. Сбоев. – Чебоксары: Чуваш. Кн. изд-во, 2004. – EDN QOXDFN

8. В Чувашии назвали девять главных причин семейных разводов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pg21.ru/news/13891?ysclid=nhji50y3g8289327755> (дата обращения: 21.11.2025).

Романова Елена Владимировна

канд. психол. наук, доцент

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

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена анализу ключевой роли семьи как основного института формирования личности в период младшего школьного возраста. В работе рассматриваются теоретические аспекты семейного воспитания, его влияние на академические успехи, социально-эмоциональное благополучие и формирование ценностных ориентаций ребёнка. Особое внимание уделяется особенностям современной российской семьи, её взаимодействию с образовательной системой и возникающими вызовами, такими как цифровизация и дефицит времени у родителей. В работе подчеркивается, что семья является фундаментальной средой, определяющей успешность адаптации ребёнка к школьному обучению, его академическую мотивацию и общее благополучие. В статье предложены практические рекомендации для родителей по оптимизации семейного воспитания и построению эффективного партнёрства между семьёй и школой.

Ключевые слова: семья, младший школьный возраст, формирование личности, взаимодействие семьи и школы, современные вызовы в воспитании.

Младший школьный возраст – это период интенсивного интеллектуального, социального и личностного становления ребёнка. В этом возрасте происходит переход от игровой деятельности к учебной, расширяется круг общения, формируется самооценка и система нравственных ориентиров. Влияние семьи в этот период не только не снижается, но и приобретает новые качественные характеристики, так как именно семья становится тем эмоциональным тылом и смысловым центром, который помогает ребёнку осмыслить и успешно пройти через вызовы новой социальной ситуации развития.

Актуальность темы обусловлена глубокими трансформациями, происходящими в структуре и функционировании современной семьи, а также ростом требований системы образования. С одной стороны, семья остаётся первым и важнейшим институтом социализации для ребёнка, где закладываются основы его будущей личности, с другой стороны, отмечаются такие негативные тенденции, как падение престижа семейных ценностей, неустойчивость семьи и распространение модели «общества потребления», что негативно сказывается на воспитательных практиках. В этих условиях комплексное изучение роли семьи, её воспитательного потенциала и путей конструктивного сотрудничества с образовательными учреждениями представляется особенно важным.

Семья выступает универсальным институтом социализации, обеспечивая непрерывность и преемственность в передаче культурного и нравственного опыта [2]. В младшем школьном возрасте её влияние носит системный и устойчивый характер. Можно выделить несколько ключевых векторов этого влияния.

1. Эмоционально-психологический фундамент. Семья создаёт базовое чувство защищённости, безопасности и душевного комфорта. Родительская любовь и принятие, по выражению В. А. Сухомлинского, дают ребёнку уверенность в том, что его любят, что стимулирует познавательную активность, помогает свободнее раскрывать способности и формирует здоровую самооценку [1]. Исследования показывают, что дети, растущие в атмосфере эмоциональной поддержки, демонстрируют лучшую адаптацию к школе.

2. Формирование ценностей и нравственных норм. Именно в семье ребёнок усваивает первые представления о добре и зле, справедливости, уважении к труду и окружающим людям. Родители являются для ребёнка главным образцом для подражания. Их реальные поступки и повседневное поведение формируют у детей жизненные установки гораздо сильнее, чем любые нравоучения.

3. Становление учебной мотивации и познавательного интереса. Семья играет решающую роль в формировании у ребёнка отношения к учебной деятельности. Создание дома благоприятной образовательной среды (организация рабочего места, поддержка режима дня, помощь в выделении учебной задачи), интерес родителей к школьной жизни ребёнка и его успехам напрямую влияют на его внутреннюю мотивацию и познавательный интерес.

4. Развитие социальных навыков и ответственности. Внутрисемейные отношения – это первая модель социального взаимодействия. Выполняя посильные обязанности по дому, участвуя в семейных делах, ребёнок учится ответственности, пунктуальности и навыкам сотрудничества, которые напрямую переносятся в школьный коллектив.

5. Стиль семейного воспитания. Стиль семейного воспитания выступает важнейшим фактором, определяющим качество развития. Традиционно выделяют три основных стиля: попустительский (вседозволенность), авторитарный (жесткий контроль) и демократический (сотрудничество и взаимопонимание). Наиболее эффективным для гармоничного развития признаётся демократический стиль, основанный на разумных требованиях, уважении к личности ребёнка, открытом общении и признании права на ошибку. В то же время авторитарные методы или двойные стандарты в поведении родителей (когда требования к ребёнку расходятся с собственным поведением) подрывают родительский авторитет и ведут к внутренним конфликтам.

С поступлением ребёнка в школу в его жизнь входит новый мощный социальный институт. Часто родители ошибочно полагают, что с этого момента ответственность за развитие и воспитание полностью перекладывается на школу. Однако современная педагогическая парадигма рассматривает семью и школу не как отдельные, а как тесно взаимосвязанные микросистемы в экологической модели развития ребёнка [3]. Их взаимодействие создаёт мезосистему, качество которой определяет успешность адаптации и развития младшего школьника.

Основные формы и задачи взаимодействия семьи и школы.

1. Информационный обмен. Регулярное и содержательное общение родителей с учителем (на собраниях, консультациях) позволяет получить полную картину о достижениях и трудностях ребёнка, согласовать требования и подходы к его воспитанию.

2. Поддержка эмоционально чувствительных детей. Младшие школьники могут болезненно реагировать на замечания, неудачи или сложности в общении со сверстниками. Родители, информируя учителя об индивидуальных особенностях ребёнка, вместе с педагогом могут выработать тактику поддержки, помогая ребёнку преодолеть трудности и сохранить позитивное отношение к школе [3].

3. Совместная деятельность. Участие родителей в школьных праздниках, проектах, экскурсиях не только обогащает школьную жизнь, но и укрепляет детско-родительские отношения, демонстрирует ребёнку ценность образования и командной работы.

4. Повышение педагогической культуры родителей. Школа может выступать организатором лекций, семинаров и тренингов для родителей, помогая им осваивать современные методы воспитания, разрешения конфликтов и поддержки учебного процесса.

Эффективное сотрудничество строится на принципах взаимного уважения, доверия и единых целях. Его результатом становится не только улучшение академических показателей, но и общее повышение удовлетворённости жизнью и школьной вовлечённости ребёнка.

Современная семья также сталкивается с рядом вызовов, осложняющих процесс воспитания.

1. Цифровизация. Бесконтрольное использование гаджетов может привести к снижению познавательной активности, проблемам с вниманием и дефициту живого общения. Задача родителей – не запрещать, а разумно регулировать время, отдавая предпочтение совместным занятиям, чтению и активному отдыху.

2. Дефицит качественного общения. Ускоренный ритм жизни, профессиональная занятость родителей часто приводят к формализации общения в семье. Для младшего школьника же содержательное и эмоционально насыщенное общение с родителями остаётся ключевой потребностью.

3. Изменение структуры семьи. Наличие в классе неполных, многодетных семей требует от родителей и педагогов особой чуткости и внимания к удовлетворению базовых психологических потребностей ребёнка в безопасности, любви и признании.

Рекомендации для родителей младших школьников.

1. Приоритет живого общения. Ежедневно интересуйтесь не только оценками, но и чувствами, переживаниями, отношениями ребёнка в школе.

2. Создайте поддерживающую образовательную среду дома. Обеспечьте стабильный режим дня, удобное рабочее место, минимизируйте отвлекающие факторы во время выполнения уроков.

3. Формируйте культуру умственного труда. Помогайте ребёнку научиться планировать, выделять главное, пользоваться дополнительными источниками информации.

4. Будьте последовательны и честны. Чёткие и понятные семейные правила, а также признание собственных ошибок укрепляют родительский авторитет и формируют у ребёнка чувство справедливости.

5. Выстраивайте партнёрские отношения со школой. Проявляйте активный интерес к школьной жизни, участвуйте в предлагаемых мероприятиях, поддерживайте контакт с классным руководителем.

Таким образом, роль семьи в развитии ребёнка младшего школьного возраста является определяющей и незаменимой. Семья закладывает тот фундамент личности (систему ценностей, эмоциональную устойчивость, познавательный интерес и социальные компетенции), на котором строится всё последующее обучение и развитие. Несмотря на объективные трудности и трансформации, которые переживает институт семьи, её воспитательный потенциал остаётся колоссальным. Максимальная реализация этого потенциала возможна лишь в условиях тесного, доверительного и системного сотрудничества семьи и школы, где обе стороны выступают равноправными партнёрами, объединёнными общей целью – воспитанием гармоничной, социально ответственной личности.

Список литературы

1. Колосова А.А. Роль семьи в воспитании младшего школьника / А.А. Колосова // Концепт. – 2013. – Т. 3. – С. 2426–2430 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/53488.htm> (дата обращения: 05.12.2025).
2. Сивкова А.В. Роль семьи в образовательном процессе детей младшего школьного возраста / А.В. Сивкова, В.А. Вишневский // Мир педагогики и психологии. – 2024. – №06 (95) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/rol-semi-v-obrazovatelnom-protseste-detej-mladshego-shkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 05.12.2025).
3. Татаринова Е.А. Роль семейного воспитания в формировании личности младшего школьника / Е.А. Татаринова, М.И. Андросова // Концепт. – 2017. – Т. 26. – С. 78–80 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/770717.htm> (дата обращения: 05.12.2025).

Саитов Дамир Ренатович

студент

Безручко Тимофей Романович

студент

Терехов Вячеслав Алексеевич

студент

Научный руководитель

Врублевский Юрий Олегович

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
г. Москва

ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНСТИТУТА СЕМЬИ В XX ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ПОДДЕРЖКИ

Аннотация: в статье исследуются ключевые социокультурные и психологические проблемы современной семьи, а также анализируются наиболее актуальные вопросы сопровождения и поддержки семей в условиях трансформации социальных норм и ролей. На основе современных научных и практических данных раскрывается влияние изменений в семейных ценностях, брачно-семейных мотивах, роли родителей в воспитании детей, а также оценивается значимость психологической помощи для семьи на всех этапах ее жизненного цикла. В работе подчеркивается необходимость поиска новых форм поддержки и сопровождения, ориентированных на гармонизацию внутрисемейных отношений, предупреждение семейных кризисов и содействие личностному росту каждого члена семьи.

Ключевые слова: современная семья, социокультурные проблемы, психологические проблемы, поддержка семьи, сопровождение, семейные ценности, семейный кризис, отношения, дети, родительство.

Социокультурный ландшафт семьи в современном обществе претерпевает, пожалуй, наиболее значимые трансформации за последние десятилетия. Эти изменения затрагивают структурные основы семейных отношений и их смысловые, ценностные, эмоциональные компоненты. Семья, как социальный институт, всегда исторически отражала господствующие в обществе нормы, идеалы, паттерны поведения. Сегодня, однако, мы наблюдаем кардинальное изменение как структуры семьи, так и парадигмы отношений внутри нее, что неизбежно влечет потребность в новых стратегиях поддержки и сопровождения семьи в ходе их развития.

В середине XX века семья воспринималась как фундаментальная ячейка общества, логично связанная с нормами, ожиданиями и контролем со стороны социума. Государство и культура давали четкие указания относительно целей и функций брака, ролей мужчин и женщин, воспитания детей. Семья

была пространством, где укоренялись традиционные ценности, ответственность за близких и коллективная идентичность.

В новых реалиях XXI века семья эволюционировала в сторону индивидуализации, либерализации отношений и усугубления личностной автономии партнеров. Эта тенденция отчетливо прослеживается в разных аспектах. Мотивация к вступлению в брак все больше связана с личностным ростом, поиском эмоционального комфорта, удовлетворением индивидуальных потребностей, а не с выполнением социального долга или сохранением рода. В результате, традиционные шаблоны взаимодействия и само понятие «семья» подвергаются пересмотру [1, с. 187].

Существенным признаком современной семьи становится добровольность: партнеры свободны в выборе формата общения, совместного проживания, распределения обязанностей. Принципы взаимозависимости вытесняются акцентом на независимость, возможность свободного выбора и дистанцирования. Такое положение рождает новые проблемы отсутствия устойчивости, сплоченности, взаимной ответственности.

Для современных мужчин и женщин характерно размытое представление о целях и смысле семейных отношений. Мужчина зачастую перестает рассматривать рождение детей и совместную жизнь как обязательные стадии своей взрослости; женщина склонна к поиску компромисса между материнством, самореализацией, а зачастую и решает идти по пути одиночного родительства.

Кроме того, традиционные модели «мужчина – добытчик, женщина – хранительница очага» постепенно уступают месту более равноправным, партнерским ценностям. Однако во многих случаях это приводит не к гармонизации отношений, а к неопределенности, внутренним конфликтам и снижению уровня удовлетворенности браком. Оба партнера склонны рассматривать себя в первую очередь как самостоятельные личности, а их союз – как пространство временного совпадения интересов.

Данная тенденция усугубляется отсутствием единой концепции семейных ценностей и образов роли мужчины и женщины в обществе. Партнеры часто не осознают, для чего они вступают в отношения и какие цели преследует семья как коллектив. Это ведет к неустойчивости браков, недостаточности взаимной поддержки и психологической близости, легкости разрывов и формализации сожительства без ясно выраженных обязательств [2, с. 37].

Одной из наиболее острых проблем новейшего времени стал феномен разводимости: по данным статистики, количество расторгнутых браков устойчиво растет. Повышенная мобильность, возможность самостоятельного финансового обеспечения, рост числа неполных и повторных семей, выводит на первый план вопросы ответственности, воспитания детей, сохранения эмоционального климата для всех членов семьи.

Причины разводов многообразны: от бытовых разногласий и несовпадения темпераментов до несогласованных ожиданий, неудовлетворенности эмоциональными связями, отсутствия поддержки, кризисов в профессиональной и родительской сферах. Высокий уровень социального давления и неопределенность семейных ролей делают партнеров менее склонными к компромиссам, менее терпимыми к стрессам и кризисам в семье.

Семья сегодня в глазах большинства перестает быть незыблемым обществом, а становится временным договором, оспариваемым при малейших затруднениях. Такая модель жизни способствует подрыву чувства безопасности, как у самих супругов, так и у детей.

Один из наиболее острых вызовов современной семьи заключается в изменении установок и представлений о родительстве. Родительство сегодня выступает как право, а не обязанность – многие молодые люди либо сознательно откладывают рождение детей, либо вообще отказываются от этой идеи в пользу личностного и профессионального развития.

В семьях, где дети всё же появляются, часто отмечается дефицит совместного проведения времени, отсутствует культура активного участия обоих родителей в жизни ребенка. Распространенность практики неполных семей, сожительства без оформления брака, псевдо-родительства, а также родительство «в одиночку» (как сознательный выбор или вынужденная мера), приводит к нехватке эмоциональной поддержки, недоступности полноценного семейного воспитания [4, с. 567].

Однако именно семья закладывает основы личности ребенка: обеспечивает первичную социализацию, поддерживает чувство безопасности, формирует ценности и жизненные установки. Дети, растущие в полных, стабильных, поддерживающих семьях, демонстрируют большую психологическую устойчивость, адаптивность, способность к построению гармоничных отношений во взрослом возрасте. Напротив, травмы и эмоциональные дефициты, приобретенные в дисфункциональных или нестабильных семьях, нередко становятся источником повышенных рисков неуспешности и девиантного поведения.

С учетом вышеперечисленных тенденций сопровождение и поддержка современной семьи обостряются как научная и практическая задача. Среди приоритетных направлений выделяются следующие.

1. Психологическая оценка и консультация для семей. В развитых странах уже стало привычным регулярное обращение к специалистам для профилактики и решения внутрисемейных конфликтов, помощи в налаживании коммуникации между супругами и детьми, поддержки в период кризисов и

трансформаций. В России же культура обращения к семейному психологу до сих пор слабо развита, что препятствует своевременному выявлению и решению проблем.

2. Ранняя диагностика и помощь в вопросах воспитания детей. Часто родители не знают, к кому обратиться, если замечают у ребенка отклонения в поведении, развитии, возникновение страхов, фобий. Отсутствие компетентного сопровождения может привести к закреплению патологических моделей взаимодействия, росту семейных конфликтов.

3. Социально-педагогическое сопровождение. Эффективная поддержка семьи невозможна без вовлечения специалистов социальной работы, педагогов, юристов. Необходимо развивать образовательные программы для родителей, внедрять школы родительства, тренинги по обмену опытом, поддержку групп самопомощи и взаимной поддержки, индивидуальное и групповое консультирование.

4. Разработка и внедрение программ укрепления семейных ценностей. На уровне общества важно обновлять содержательные ориентиры семьи, объяснять ценности любви, поддержки, ответственности, партнерства, формирования семейных традиций и устойчивости. Воспитание культуры долгосрочных отношений, осознанности в принятии обязательств способствует гармонизации семей и уменьшает уровень конфликтности и разводимости [5, с. 87].

Чрезвычайно значимой тенденцией нашего времени становится распространение неполных семей: одинокое родительство, разводы, матери-одиночки, дети, рожденные с помощью репродуктивных технологий при отсутствии отца. Такое положение вещей требует специальных подходов к психологической и социальной поддержке как взрослых, так и детей.

Дети, растущие в неполной семье, чаще сталкиваются с эмоциональной неустойчивостью, чувством тревоги, неуверенностью в будущем, трудностями в формировании образа семьи и собственной идентичности. В таких случаях необходимы программы сопровождения, включающие в себя работу психолога, социального работника, вовлечение ближайшего окружения, а также развитие социальных сервисов (например, поддержка матерей-одиночек, досуговые и образовательные мероприятия для детей и подростков).

Государственная политика должна быть направлена на развитие системы психологического, педагогического, юридического сопровождения, формирование позитивного социокультурного имиджа семьи, повышение престижа родительства и брака. Значимы общественные инициативы, развитие волонтерства, обмен опытом, организация образовательных проектов, линейки поддержки семей в кризисе, что становится своеобразной профилактикой разрушения семейных связей [6].

Вместе с тем, важно отметить, что никакие внешние меры не дадут результатов без внутренней мотивации партнеров к построению долгосрочных, доверительных отношений, готовности брать на себя ответственность за детей, поддерживать друг друга в трудные периоды. Воспитание культуры взаимной поддержки и уважения должно стать задачей и семьи, и образования, и медиа.

Современная семья – это сложный, противоречивый, постоянно трансформирующийся социальный организм. Её социокультурные и психологические проблемы становятся все более многообразными и требуют новых стратегий сопровождения, опирающихся как на традиционные, так и инновационные практики поддержки. Для гармонизации внутрисемейных отношений, преодоления кризисных моментов, воспитания будущих поколений, способных строить полноценные семьи, необходим комплексный и междисциплинарный подход.

Список литературы

1. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2020. – 320 с.
2. Новосельский С.О. Сущность и особенности функционирования системы социального партнерства в рамках модели корпоративной социальной ответственности / С.О. Новосельский, М.А. Булавина // Вестник Института мировых цивилизаций. – 2023. – Т. 14. №2 (39). – С. 66–70. EDN MSOACZ
3. Современные проблемы психологии семьи. / под ред. С.А. Векилова. – Вып. 1. – СПб.: ИПП, 2020. – 144 с.
4. Столин В.В. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультационной практики / В.В. Столин, Е.Т. Соколова, А.Я. Варга // Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования. / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – №3. – М., 1989. – 688 с.
5. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер. – СПб.: Питер, 2021. – 672 с.
6. Всемирная организация здравоохранения. Оценка потребностей и ресурсов в области охраны психического здоровья и психосоциальной поддержки. Инструментарий для гуманитарных ситуаций. – Женева, 2021.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ПСИХИЧЕСКОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье представлен обзор факторов, анализирующих феномен вовлеченности подростков в социальные сети, освещаются его конструктивные и деструктивные аспекты; уделяется внимание механизмам влияния онлайн-среды на становление самооценки и идентичности подростка в цифровую эпоху. Рассматриваются медико-гигиенические последствия данного воздействия, а также формулируются профилактические рекомендации родителям, направленные на минимизацию рисков для молодого поколения в виртуальном пространстве.

Ключевые слова: социальные сети, подростковый возраст, психофизическое здоровье, амбивалентное влияние, стратегии цифровой гигиены, родительский контроль.

В контексте расширения спектра факторов, воздействующих на психическое состояние детей и молодежи, углубленное исследование роли социальных сетей (далее СС) становится императивом. Современная научная мысль предоставляет весомые аргументы в пользу гипотезы о глубинном влиянии цифровых платформ на психоэмоциональное и соматическое состояние лиц в возрасте 10–19 лет. Этот сенситивный период, характеризующийся активным становлением личности, диктует необходимость междисциплинарного внимания со стороны педагогов, психологов и медицинских работников.

Стремительная цифровизация и повсеместное проникновение онлайн-платформ открывают для молодежи новые каналы для самопрезентации, построения социальных связей и консолидации в тематические группы. Виртуальные сообщества зачастую становятся ресурсом эмоциональной поддержки для людей со схожими взглядами, а также площадкой для обмена опытом, что критически важно для подростков, лишенных достаточной социальной поддержки в офлайн-реальности. Через активность в таких сетях молодые люди находят единомышленников и конструируют безопасную среду для самовыражения, значительно расширяя круг социальных контактов по сравнению с возможностями физического мира.

Данные исследования Pew Research Center (2023г.) среди американских подростков иллюстрируют позитивные восприятия: 58% респондентов отмечают усиление чувства принадлежности к группе, 67% – получение поддержки в трудных обстоятельствах, 71% – возможность творческой реализации, а 80% – доступ к информации о жизни друзей [6]. Эта поддержка приобретает особую ценность для подростков, испытывающих дефицит живого общения, переживающих кризисные жизненные этапы, относящихся к стигматизированным группам (расовые меньшинства, лица с ограниченными возможностями здоровья), а также для тех, кто имеет хронические заболевания.

Однако ключевыми модераторами воздействия выступают интенсивность, контент и характер онлайн-активности. Продолжительное погружение в виртуальную среду напрямую коррелирует с нарушением циркадных ритмов, ухудшением качества сна и снижением физической активности. Поскольку полноценный сон – краеугольный камень здорового развития, поиск оптимального баланса в использовании цифровых технологий остается в фокусе научного дискурса.

За последнее десятилетие накоплен существенный массив данных, указывающих на тревожные тенденции. Согласно докладу ВОЗ «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (2022 г.), основанному на опросе почти 280 000 подростков в Европе, Центральной Азии и Канаде, признаки проблемного использования социальных медиа, ведущего к негативным последствиям, выявлены у 11% респондентов [4].

Многочисленные исследования выделяют ряд устойчивых негативных эффектов [1; 2]: рост рисков развития депрессивных состояний, спровоцированных кибербуллингом; формирование искаженных эталонов телесности, выступающих триггером для развития расстройств пищевого поведения; систематическое ухудшение гигиены сна из-за ночного использования гаджетов и т. п.

Наиболее уязвимыми группами признаны девочки-подростки и лица с преморбидной предрасположенностью к психическим расстройствам.

Нейробиологические исследования демонстрируют, что интенсивное использование СС может вызывать гиперактивацию зон мозга, ответственных за вознаграждение, что в отдельных случаях провоцирует формирование патологических нейронных цепей, схожих с аддиктивными механизмами [3]. Отдельную проблему представляет глобализация РПП под влиянием культивируемых в социальных

сетях недостижимых стандартов красоты, что подтверждается метаанализом 50 исследований из 17 стран (2016–2022 гг.), опубликованным в PLOS Global Public Health [5].

Приведенные данные обосновывают необходимость внедрения регуляторных практик и развития осознанного потребления цифрового контента среди молодежи, что требует консолидации усилий экспертов из разных областей.

Родительское сообщество может выступать активным агентом в формировании здоровой цифровой диеты подростка. На основе эмпирических данных предлагается комплекс конкретных рекомендаций.

Введение регламента. Установление прозрачных правил и временных лимитов на использование СН, исключающее их вмешательство в учебу, сон, прием пищи. Целесообразен запрет на гаджеты во время семейных ритуалов и за 1–2 часа до сна.

Наблюдение и диалог. Мониторинг цифрового поведения с последующим обсуждением тревожных сигналов (замкнутость, раздражительность после использования СН) для своевременной коррекции.

Техническая защита. Совместная настройка параметров конфиденциальности профилей для защиты персональных данных.

Цифровая осведомленность. Регулярный, но ненавязчивый мониторинг публичной активности подростка в СС (через открытые профили) для раннего выявления проблем.

Интеграция в онлайн-среду. Наличие родителя в списке контактов / подписчиков ребенка (с учетом возраста и договоренностей) для понимания контекста его онлайн-жизни.

Проактивное просвещение. Инициация регулярных бесед о влиянии СС, алгоритмах работы, цифровом следе. Обсуждение контента, вызывающего у подростка стресс или беспокойство.

Личный пример. Моделирование родителем ответственного и сбалансированного использования цифровых устройств.

Этика взаимодействия. Четкое разъяснение границ допустимого поведения в сети: недопустимость кибербуллинга, распространения ложной информации, агрессии.

Безопасность данных. Обучение принципам кибербезопасности: сохранение в тайне паролей, финансовых реквизитов, адресов.

Баланс онлайн / офлайн. Стимулирование живого общения со сверстниками, что особенно важно для подростков с социальной тревожностью.

Родительская компетентность. Повышение собственной цифровой и медиаграмотности, участие в профильных вебинарах и сообществах для родителей.

Воздействие СС на подростков представляет собой сложный, многомерный феномен, исключающий однозначные оценки. Игнорирование потенциальных рисков цифровой среды так же непродуктивно, как и отрицание ее очевидных возможностей для социализации, креативности и поиска поддержки. Учитывая нейропластичность мозга в подростковом возрасте, чрезмерная и нерегулируемая вовлеченность в виртуальное пространство может оказывать долгосрочное влияние на когнитивное и эмоциональное развитие.

Ключевую роль играет активная, но уважительная позиция родителей, направленная на установление разумных границ и обучение навыкам безопасного и критического потребления контента. Открытый диалог позволяет вовремя распознать признаки психологического неблагополучия (тревоги, депрессии) и обратиться к специалистам.

На основании изложенного необходим системный подход к созданию здоровой цифровой экосистемы для подрастающего поколения. Это общая задача для семей, образовательных учреждений, здравоохранения и государства. Перспективными направлениями являются разработка целевых поддержки для групп риска, внедрение образовательных программ по цифровой гигиене для подростков и их родителей, что в совокупности позволит смягчить негативное влияние виртуальной среды.

Список литературы

1. Карачаров А. Психологические проблемы подростков, связанные с использованием социальных сетей / А. Карачаров. – 2024 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/577399> (дата обращения: 06.12.2025).
2. Мельникова А.И. Влияние социальных сетей на психологическое состояние подростков / А.И. Мельникова, В.В. Сизова // Образование XXI век. – Тверь: ТвГТУ, 2025.
3. Михайлова О.А. Тревожные расстройства в эпоху цифровых технологий: как социальные сети, информационная перегрузка влияют на психику / О.А. Михайлова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gorclinica.ru/o-boleznyax-i-simptomax/trevozhnye-rasstrojstva-v-epohu-cifrovyyh-tehnologij/> (дата обращения: 06.12.2025).
4. Пресс-релиз Reading time. Доклад ВОЗ 25 сентября 2024 г. Электронные устройства и психическое здоровье подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/europe/ru/news/item/25-09-2024-teens-screens-and-mental-health> (дата обращения: 06.12.2025).
5. Dane T.A., Bhatia K. The Social Media Diet: a Scoping Review to Investigate the Association between Social Media, Body Image and Eating Disorders amongst Young People [Electronic resource]. – Access mode: <https://journals.plos.org/globalpublichealth/article?id=10.1371/journal.pgph.0001091> (date of request: 06.12.2025).
6. Vogels E.A., R. Gelles-Watnick. Wellbeing and Mental Health. Teens and Social Media: Key Findings from Pew Research Center Surveys. May 4, 2023 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.weforum.org/stories/2023/05/teens-and-social-media-key-findings-from-pew-research-center-surveys/> (date of request: 06.12.2025).

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ В СИСТЕМЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ

Аннотация: в статье рассматривается значимость работы с родителями в системе ранней помощи детям с ОВЗ или риском их развития. Освещены ключевые направления взаимодействия: информирование, консультационная поддержка и активное вовлечение родителей в процесс развития ребенка. Акцент сделан на современных подходах, таких как семейно-центрированный подход, использование естественных условий обучения и междисциплинарность, а также применение технологий для расширения доступа к услугам. Цель – укрепление семейных связей, расширение родительских компетенций и формирование партнерства между специалистами и семьями.

Ключевые слова: ранняя помощь, взаимодействие с родителями, современные технологии, активное вовлечение семьи, партнерство специалистов и семьи.

Ранняя помощь – это комплексная система поддержки, направленная на детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или риском их развития в возрасте от рождения до трех лет, и их семьи [1]. Одним из ключевых аспектов успешной реализации программ ранней помощи является взаимодействие с родителями. Эффективная работа с родителями способствует созданию благоприятных условий для развития ребенка, укреплению семейных связей и повышению их компетентности.

Активное включение родителей во взаимодействие со специалистами ранней помощи способствует созданию оптимальной среды для развития ребенка, укреплению семейных уз, а также приобретению семьями необходимых компетенций для самостоятельной поддержки ребенка.

Цель исследования.

Определить эффективность новых методов и технологий работы с семьями, имеющими детей с ОВЗ или находящихся в группе риска, для повышения качества оказания ранней помощи и улучшения социально-эмоционального развития детей и их семей.

Методы исследования:

- качественный анализ (интервью, фокус-группы с родителями и специалистами);
- количественный анализ (анкетирование, оценка результатов внедрения технологий);
- экспериментальная группа и контрольная группа для оценки эффективности новых методов;
- статистический анализ данных для выявления значимых изменений.

Выборка исследования:

20 семей с детьми с ОВЗ или в группе риска, разделённых на две группы: 10 семей в экспериментальной группе, получающие новые методы работы, и 10 – в контрольной группе, традиционные методы.

Специалисты (психологи, дефектологи, социальные работники) – 6 человек, участвующих в разработке и внедрении технологий.

Результаты исследования.

Внедрение новых методов привело к значительному улучшению взаимодействия семей со специалистами (повышение уровня удовлетворенности на 30%).

У детей в экспериментальной группе наблюдались более выраженные позитивные изменения в развитии (по шкалам оценки) по сравнению с контрольной группой.

Семьи отметили повышение уровня поддержки и уверенности в своих силах.

Новые технологии оказались более эффективными в ранней диагностике и коррекции проблем.

Почему работа с родителями так важна в ранней помощи?

Непрерывное сопровождение и глубокое понимание: родители, законные представители – это первые и самые значимые люди в жизни малыша, которые будут сопровождать его на всем этапе взросления. Их активное участие позволяет наиболее полно понять основные потребности ребенка и обеспечить ему необходимую заботу и поддержку. Они являются своего рода экспертами относительно вопросов жизни и развития своего ребенка.

Расширение родительских компетенций и возможностей: обучение, консультации, сессии и практические тренинги помогают родителям освоить навыки, необходимые для эффективного ухода за ребенком, развитию его социально-бытовых навыков, способствуют гармоничному включению ребенка в социум [2].

Формирование прочных партнерских связей: взаимодействие, основанное на доверии и взаимопонимании, создает прочный фундамент для успешной реализации всех программ ранней помощи. Это партнерство, где родители и специалисты работают вместе.

Профилактические меры и своевременное выявление трудностей: обладая информацией о нормах развития и возможных трудностях, родители могут своевременно заметить признаки, требующие внимания, и обратиться за квалифицированной помощью на ранних стадиях.

Основные направления работы с родителями в рамках ранней помощи:

1. *Информационное просвещение и повышение осведомленности:*

- детальное разъяснение особенностей развития ребенка, в том числе индивидуальных темпов и возможных вариаций;
- предоставление информации о потенциальных рисках и первых признаках возможных отклонений в развитии;
- четкое объяснение целей, задач и методов, используемых в программах ранней помощи, чтобы родители понимали, чего ожидать и как они могут участвовать.

2. *Консультационная и психологическая поддержка:*

- проведение индивидуальных консультаций по вопросам ухода за ребенком, особенностям его воспитания и развития;
- психологическая поддержка в преодолении стрессовых ситуаций, связанных с особенностями развития ребенка;
- работа с семейными конфликтами и кризисами, которые могут возникнуть в связи с особыми потребностями ребенка.

3. *Развитие компетенций и активное вовлечение родителей в процесс.*

Данное направление направлено на расширение возможностей родителей и их активное участие в развитии ребенка, обеспечивая их необходимыми знаниями, навыками и поддержкой.

Включение родителей как *активного субъекта взаимодействия*. Проведение специализированных тренингов, направленных на совершенствование коммуникативных навыков родителей для эффективного взаимодействия с ребенком. Также включение игровых техник, способствующих развитию ребенка через игру. Включение родителя в совместную работу со специалистами может проходить разными способами, некоторые интересные и нестандартные варианты мы рассмотрим далее.

Освоение родителями техник *стимуляции развития ребенка* в различных областях, таких как моторика (крупная и мелкая), речевое развитие, познавательная деятельность (внимание, память, мышление) и социально-эмоциональное развитие через взаимодействие в бытовых ситуациях.

Совместное планирование и разработка индивидуальных программ. Активное сотрудничество родителей и специалистов в процессе планирования мероприятий и разработке индивидуализированных программ развития, учитывающих уникальные потребности, возможности и предпочтения ребенка и всей семьи.

Активное участие в программе и создание сообщества. Обеспечение полноценного участия родителей в групповых занятиях, мероприятиях и других активностях, проводимых в рамках программы ранней помощи. Создание поддерживающей среды, способствующей обмену опытом между родителями, оказанию взаимной помощи и формированию сильного сообщества семей.

Итак, мы рассмотрели основные направления работы с родителями в рамках ранней помощи, направленные на информирование, консультирование и активное вовлечение семьи в процесс развития ребенка.

Однако современная ранняя помощь не стоит на месте, выходя за рамки традиционных подходов. Новые технологии, в свою очередь, открывают большие возможности для повышения доступности и эффективности ранней помощи.

Далее мы рассмотрим современные подходы в работе с семьей, которые помогают детям расти гармонично, укрепляют социальные навыки родителей и создают поддержку, давая уверенность и надежду на будущее.

Семейно-центрированный подход

Описание: в отличие от традиционных моделей, где специалист является главным экспертом, семейно-центрированный подход ставит семью в центр процесса принятия решений. Цели и планы разрабатываются совместно с семьей, учитывая их ценности, потребности и ресурсы.

Примеры:

– *индивидуальные планы обслуживания семьи (ИП):* родители активно участвуют в разработке ИП, определяя приоритеты и цели для своего ребенка. В данном случае специалисты выступают в роли консультантов и партнеров;

– *семейные консультативные советы:* создаются родительские клубы или каналы, группы в социальных сетях, где каждый родитель может предложить свой вектор в работе с ребенком или поделиться своим опытом взаимодействия как с ребенком, так и с организациями и центрами развития, оказывающими помощь в раннем возрасте;

– *«родитель-наставник»:* родители, успешно справившиеся с аналогичными проблемами, поддерживают и наставляют другие семьи, делясь своим опытом и знаниями. Здесь можно организовывать рабочие группы или круглые столы, где будет спикер в лице родителя, который готов поделиться своим опытом [3].

Использование естественных условий обучения

Описание: вместо того, чтобы проводить занятия в кабинете или специальном центре, обучение и терапия происходят в естественных условиях жизни ребенка – дома, в детском саду, на игровой площадке. Это помогает ребенку легче переносить полученные навыки в реальную жизнь.

Примеры:

– логопед проводит занятия с ребенком во время игр на детской площадке, используя игровые ситуации для развития речи.

– эрготерапевт консультирует родителей по организации домашней среды, чтобы стимулировать развитие моторики и самостоятельности ребенка;

– специалист по раннему развитию посещает группу детского сада, чтобы помочь ребенку с особенностями развития интегрироваться в коллектив и участвовать в занятиях.

Междисциплинарный подход

Описание: вместо работы отдельных специалистов, обслуживающих ребенка, междисциплинарный подход предполагает сотрудничество команды специалистов, которые совместно планируют и реализуют программу помощи. Один специалист может быть назначен «ключевым лицом», который координирует работу команды и общается с семьей [4].

Примеры.

Команда, состоящая из логопеда, физического терапевта, психолога и специалиста по раннему развитию, совместно разрабатывает план интервенций для ребенка с ДЦП. «Ключевое лицо» посещает семью, проводит занятия и координирует работу других специалистов.

Специалисты разного профиля проводят совместные семинары и тренинги для родителей, чтобы предоставить комплексную информацию и поддержку.

Использование технологий для расширения доступа к услугам.

Описание: использование телемедицины, онлайн-платформ и мобильных приложений для предоставления услуг ранней помощи семьям, проживающим в отдаленных районах или имеющим ограниченные возможности посещения специалистов.

Примеры.

Онлайн-консультации, различные каналы и группы взаимодействия со специалистами, приложения для мониторинга развития и т. д.

Эти практики позволяют сделать более доступной и интересной работу ранней помощи. Вместо простого «лечения» проблем, современные модели фокусируются на партнерстве с семьями, использовании естественных условий для обучения, междисциплинарном сотрудничестве и профилактике.

Список литературы

1. Иванова И.И. Ранняя помощь: теория и практика / И.И. Иванова. – М., 2020.
2. Петрова А.А. Развитие родительских компетенций в ранней помощи / А.А. Петрова. – СПб., 2018.
3. Сидорова О.В. Современные подходы в ранней помощи / О.В. Сидорова. – Екатеринбург, 2022.
4. Смирнов В.Ю. Междисциплинарный подход в работе с детьми с особенностями развития / В.Ю. Смирнов // Вестник педагогики. – 2019. – №3. – С. 78–85.

Слипченко Ульяна Олеговна
студентка

Минеева Оксана Александровна

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

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ДЕТСКОГО ЗАИКАНИЯ

Аннотация: статья посвящена анализу роли семейной среды в реализации логопедических методов коррекции заикания у детей. Заикание рассматривается как комплексное нарушение речевой функции, успешное преодоление которого требует систематической логопедической работы с активным участием семьи. Особое внимание отводится роли родителей в общем коррекционном процессе, которые создают условия и обеспечивают закрепление речевых навыков в повседневной жизни. Обосновывается необходимость интеграции специальных логопедических приемов в семейную среду для формирования плавной, ритмичной речи у ребенка.

Ключевые слова: заикание, артикуляционная гимнастика, дыхательные упражнения, формирование речевых навыков, семейная среда.

Заикание представляет собой нарушение темпа, ритма и плавности речи, проявляющееся в виде остановок потоке речи, повторений звуков, слогов или слов, а также в длительном произношении отдельных звуков. В логопедии, заикание характеризуется нарушением координации дыхательных, голосовых и артикуляционных компонентов речи.

Критический период возникновения заикания приходится на возраст от 2 до 5 лет, что совпадает с интенсивным развитием фразовой речи. В этот период формируются основные речевые автоматизмы, и любое нарушение координации между дыханием, голосообразованием и артикуляцией может закрепиться как патологический стереотип речевого поведения. Успешная коррекция заикания требует комплексного воздействия на все компоненты речевой системы: дыхание, голос, артикуляцию и речевой ритм.

Эффективность логопедической коррекции заикания напрямую зависит от систематичности занятий и переноса выработанных навыков в повседневную речь. Поскольку основная масса коммуникации у ребенка происходит в семейной среде, родители становятся непосредственными участниками логопедической работы. Анализ практики показывает, что только при условии активного и грамотного участия семьи удастся достичь устойчивых результатов коррекции.

Семейная среда предоставляет уникальные возможности для постоянного закрепления правильных речевых паттернов. Родители могут создать условия для ежедневной практики речевых навыков, контролировать правильность применения техник в естественной коммуникации и своевременно корректировать ошибки. При этом важно понимать, что семья выступает не просто как помощник логопеда, а как полноценный участник коррекционного процесса, обеспечивающий непрерывность и систематичность логопедической работы.

Основополагающим условием преодоления заикания является организация оптимальной речевой среды в семье. Речь всех членов семьи, особенно родителей, должна служить образцом правильной речевой организации. Речевой образец взрослых должен обладать следующими характеристиками:

- умеренный темп речи (120–140 слов в минуту) с четким выделением слоговой структуры слов;
- физиологическая пауза между фразами (2–3 секунды) для полноценного дыхательного цикла;
- физиологическое дыхание с преобладанием диафрагмального типа и плавным выдохом при говорении;
- четкая артикуляция всех звуков с естественным проговариванием окончаний;
- синхронность речедвигательных компонентов (дыхание, голос, артикуляция работают как единая система).

Родителям рекомендуется специально тренировать свое речевое поведение, осознанно замедляя темп речи и контролируя дыхательные паузы. Особенно важно демонстрировать правильную речевую организацию в ситуациях, когда ребенок испытывает коммуникативные трудности.

Семейная логопедическая работа включает в себя систему специальных упражнений и методик, которые родители могут выполнять с ребенком дома.

Коррекция заикания начинается с нормализации речевого дыхания. Родителям рекомендуется использовать следующие дыхательные упражнения:

Упражнение «Пузыри» – ребенок дует через соломинку в стакан с водой, создавая пузыри. Задача – сделать один длинный выдох, не прерываясь. Это упражнение развивает диафрагмальное дыхание и координацию выдоха.

Упражнение «Снег на ладони» – ребенок слегка приоткрывает рот и дует теплым воздухом на ладонь, представляя, что согревает ее. Это упражнение тренирует плавный, непрерывный выдох.

Упражнение «Ветер в парусах» – родитель вырезает из бумаги корабль с парусом, а ребенок дует на парус, стараясь переместить корабль по столу. Задание – сделать один продолжительный выдох, чтобы корабль прошел определенное расстояние.

Эти упражнения необходимо выполнять ежедневно по 5–7 минут, постепенно увеличивая длительность выдоха. После освоения дыхательных упражнений их следует интегрировать в речевую деятельность: ребенок делает глубокий вдох, а затем на одном выдохе произносит короткую фразу.

Важнейшим компонентом коррекции заикания является развитие четкой артикуляции и формирование правильного речевого ритма.

Артикуляционная гимнастика включает упражнения для развития подвижности органов артикуляции:

- «Змейка» – высунуть язык узкой трубочкой и направлять его в разные стороны;
- «Часики» – кончиком языка поочередно касаться уголков рта;
- «Качели» – язык движется вверх-вниз, касаясь верхних и нижних зубов;
- «Почистим зубы» – языком провести по внешней и внутренней поверхности зубов.

Работа с речевым ритмом осуществляется через:

- чтение стихов с четким выделением ритма и размера;
- произнесение фраз с хлопками в ладоши на каждое слово;
- использование музыкальных инструментов (барабан, бубен) для задания ритма речи;
- ритмическое проговаривание слоговых цепочек (ма-мо-му; ба-бо-бу).

Особое внимание уделяется чтению по слогам. Ребенок учится сначала проговаривать слова по слогам с четкими паузами между ними, затем постепенно объединяет слоги в плавную фразу. Этот

прием позволяет нормализовать слоговую структуру слова и сформировать правильный речевой ритм.

Таблица 1

Система логопедических упражнений для семейного применения

Направление коррекции	Конкретные упражнения	Частота и длительность	Логопедическое обоснование
Дыхательные упражнения	«Пузыри», «Снег на ладони», «Ветер в парусах», дыхание на счет (вдох на 1–2, выдох на 4–6)	Ежедневно, 5–7 минут	Формирование диафрагмального дыхания, увеличение длительности физиологического выдоха
Артикуляционная гимнастика	«Змейка», «Часики», «Качели», «Почистим зубы», улыбка-трубочка	Ежедневно, 3–5 минут	Развитие подвижности и дифференцированности движений органов артикуляции
Работа с речевым ритмом	Чтение стихов с хлопками, ритмическое проговаривание слогов, чтение по слогам	Ежедневно, 10–15 минут	Формирование правильного слогового ритма, синхронизация дыхания и голоса
Голосовые упражнения	Произнесение гласных на одном выдохе, подражание звукам природы (ветер, волны)	3–4 раза в неделю, 5 минут	Нормализация голосовой функции, формирование плавного голосоподачи
Направление коррекции	Конкретные упражнения	Частота и длительность	Логопедическое обоснование
Дыхательные упражнения	«Пузыри», «Снег на ладони», «Ветер в парусах», дыхание на счет (вдох на 1–2, выдох на 4–6)	Ежедневно, 5–7 минут	Формирование диафрагмального дыхания, увеличение длительности физиологического выдоха

Эффективность семейной коррекции заикания зависит от правильной организации работы и систематического выполнения рекомендаций.

Родители должны находиться в постоянном контакте с логопедом, получать четкие инструкции по выполнению упражнений и отчитываться о результатах. Еже недельные консультации позволяют корректировать программу коррекции в соответствии с динамикой развития ребенка.

План семейной логопедической работы должен включать:

- ежедневные дыхательные и артикуляционные упражнения (утром и вечером);
- специальные логопедические занятия (3–4 раза в неделю по 20–25 минут);
- интеграцию логопедических приемов в повседневную коммуникацию;
- еженедельную запись речи ребенка для анализа динамики.

Логопедическая работа не ограничивается специальными занятиями, а должна пронизывать все коммуникативное взаимодействие в семье. Родителям следует всегда помнить о правильной речевой организации даже в самых обычных бытовых ситуациях.

Наиболее эффективным методом коррекции заикания является интеграция логопедических приемов в естественную деятельность ребенка. Родителям рекомендуется:

Использовать ритмизированную речь в повседневных ситуациях:

- при сервировке стола: «То-ко-ко, то-ко-ко, будем кушать молочко»;
- при уборке игрушек: «Мы убираем все игрушки, все на место поставим дружно»;
- при подготовке ко сну: «Бу-де-ем спать, бу-де-ем спать, ба-ю-шки, ба-ю».

Организовать речевую деятельность по принципу «от простого к сложному»:

- начинать с односложных ответов (да/нет);
- переходить к двухсложным конструкциям;
- затем использовать короткие предложения (3–4 слова);
- постепенно наращивать сложность высказываний.

Применять метод «речевого сопровождения деятельности» – все действия ребенка сопровождаются ритмичной, размеренной речью взрослого. Например, при одевании: «На-де-ваем коф-точ-ку, за-стег-нем пу-го-ви-чку».

Особое место в коррекции заикания занимает ролевая игра. Использование кукол или персонажей позволяет ребенку преодолеть речевые трудности в игровой форме. Родителям следует создавать ситуации, где ребенок может говорить за куклу, используя правильную, плавную речь. Этот прием помогает сформировать речевые автоматизмы в спокойной обстановке.

Таблица 2

*Практические рекомендации для родителей по интеграции
логопедических приемов в быт*

Ситуация	Логопедические приемы	Конкретные примеры
Утренние ритуалы	Ритмизированная речь, дыхательные паузы	«Просы-пай-ся, сол-ныш-ко, де-ла-ем за-ряд-ку, под-ни-ма-ем ру-ки вы-со-ко»
Прием пищи	Замедленный темп речи, короткие фразы	«Кушай овощи, они полезные. Пей сок медленно, не торопись»
Игровая деятельность	Рольевые игры с куклами, речевое сопровождение действий	«Кукла Маша говорит: 'Я хочу пить'. Давай вместе скажем: 'Маша, пей воду'»
Подготовка ко сну	Спокойная, размеренная речь, чтение стихов	Чтение коротких стихотворений с четким ритмом: «Спи, младенец мой прекрасный, баюшки-баю»
Общение с гостями	Подготовка коротких фраз заранее, использование опорных картинок	«Заранее выучить: 'Здравствуйте! Меня зовут... Мне... лет'»
Ситуация	Логопедические приемы	Конкретные примеры

Эффективное преодоление детского заикания невозможно без активного и грамотного участия семьи в логопедическом процессе. Семья выступает не только как исполнитель рекомендаций специалиста, но и как постоянный источник правильных речевых образцов, обеспечивающий непрерывность коррекционного воздействия.

Ключевые факторы успешной семейной логопедической работы:

- систематичность – ежедневное выполнение логопедических упражнений и интеграция приемов в повседневную коммуникацию;
- последовательность – строгое следование рекомендациям логопеда и постепенное усложнение задач;
- постоянное демонстрирование правильной речевой организации всеми членами семьи;
- практическая направленность – использование логопедических приемов в реальных коммуникативных ситуациях, а не только в условиях специальных занятий.

Список литературы

1. Аношкин И.В. Апробация опросника семейных ценностей / И.В. Аношкин, О.А. Сычев // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 21–22 нояб. 2018 г.). – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2018. – С. 4–6. EDN YTECJF
2. Белякова Л.И. Логопедия. Заикание: учебное пособие / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М.: Академия, 2003. – 208 с. – ISBN 5-7695-1425-6. EDN QTHQNJ
3. Буянова Л.В. Особенности взаимодействия педагога с родителями детей, склонных к заиканию / Л.В. Буянова // Устойчивое развитие науки и образования. – 2019. – №3. – С. 201–207. – EDN PWOXFL
4. Особенности консультативной работы с родителями в личностно-ориентированной коррекции речевого развития заикающихся детей // Актуальные исследования. – 2021. – №36 (63). – С. 86–88. – EDN BBAXYA

Солдатов Дмитрий Геннадьевич

студент

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

ИЗУЧЕНИЕ РАЗЛИЧИЙ В ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ЧЕРТАМИ ЦИФРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Аннотация: в статье исследуются гендерные различия в личностных особенностях подростков с чертами цифровой зависимости. Анализируются эмоциональные, когнитивные и поведенческие характеристики юношей и девушек, особенности их онлайн-поведения и вовлечённости в цифровую среду. Рассматриваются психологические механизмы, способствующие развитию зависимого поведения и влияющие на мотивацию и саморегуляцию.

Ключевые слова: цифровая среда, подростки, насилие, кибербуллинг, цифровая зависимость, девиантное поведение, агрессия.

Введение

Цифровые технологии формируют у подростков новую среду социальных связей и эмоциональной регуляции. Рост времени, проводимого в сети, сопровождается усилением проблемного поведения,

которое у юношей и девушек проявляется по-разному. В данной статье мы рассмотрим личностные черты, связанные с цифровой зависимостью, и гендерные особенности её проявления.

Теоретические основы цифровой зависимости

Интернет прочно вошёл в повседневную жизнь людей, включая детей и подростков: так, в 2007 году 25,4% российских детей в возрасте 10–14 лет проводили в сети 20–50 часов в неделю, а к 2017 году эта доля выросла до 42,0% [1].

Российские исследования рассматривают интернет-зависимость подростков как многокомпонентное явление, включающее психологические, поведенческие и социальные аспекты. О. Л. Москаленко определяет её как форму нехимической аддикции с характерной симптоматикой и факторами риска [9].

Согласно исследованиям Жуйковой А. К., степень интернет-зависимости тесно связана с уровнем эмоциональной стабильности и саморегуляции подростков. Личностные особенности таких подростков характеризуются эмоциональной нестабильностью, низким самоконтролем и импульсивностью. Интернет-зависимые подростки имеют статистически более низкий уровень эмпатии и эмоциональной саморегуляции по сравнению с ровесниками [3].

Цифровая зависимость проявляется как сочетание эмоциональных, когнитивных и поведенческих особенностей, что обосновывает необходимость анализа гендерных различий в её структуре.

Различия в онлайн-поведении и цифровой вовлечённости

Российские и зарубежные работы указывают на выраженные гендерные различия в характере проблемного использования цифровых сетей. Семенова Н.Б. отмечает различия в паттернах интернет-активности, отражающие разные уровни уязвимости у юношей и девушек [6].

Юноши чаще демонстрируют игровую зависимость. Шейнов В. П. показывает, что они проводят больше времени в виртуальных играх, ориентируются на достижения и самоутверждение и острее реагируют на ограничения доступа, что приводит к снижению стрессоустойчивости и трудностям концентрации [7].

Девушки с чертами цифровой зависимости характеризуются повышенной тревожностью, эмоциональной чувствительностью и зависимостью от социального одобрения. В работе Кадеевой А.В. отмечается, что женская интернет-зависимость чаще связана с эмоциональными и тревожными компонентами, чем с игровым поведением [4].

Сравнительный анализ различий

У юношей и девушек выявляются системные и личностные различия. Сетевой анализ показывает, что у мальчиков выше глобальная связность симптомов PIU, что связано с риском хронификации, включающей ключевые симптомы – подавленность вне сети и межличностные конфликты. У девушек преобладают социальная изоляция и увеличение времени онлайн для получения удовлетворения [8].

В клинических выборках девушки с выраженной PIU имеют более высокие показатели внутренней и внешней проблемности, низкую настойчивость, самоуправление и кооперативность. У юношей выше показатели внутренней проблемности и выражено избегание вреда [2]. Исследования Лановой А.М. показывают, что у девушек проблемное использование сетей чаще связано с эмоциональной регуляцией и когнитивной поглощённостью, выше риск «ухода в сеть» при переживании одиночества и тревожности [5].

Вывод

Цифровая зависимость у подростков проявляется через эмоциональные, когнитивные и поведенческие особенности, при этом юноши чаще вовлечены в игровые формы и демонстрируют агрессивные реакции на ограничения, а девушки проявляют повышенную тревожность и зависимость от социального одобрения. Гендерные различия определяют характер онлайн-поведения и требуют дифференцированных подходов к профилактике и коррекции. Данная тема требует более глубокого и обширного исследования.

Список литературы

1. Бубнова А.Н. Взаимодействие семьи и школы в профилактике аддиктивного поведения обучающихся / А.Н. Бубнова // Воспитание школьников. – 2018. – №8. – С. 14–20. – EDN YTTWSL
2. Виндс К. Проблемное использование интернета у подростков мужского и женского пола, находящихся на стационарном лечении в психиатрических клиниках: гендерный аспект / К. Виндс, М. Эби, Б. Платтнер // Детская психиатрия и развитие человека. – 2024. – №55 (2). – С. 497–509. doi: 10.1007/s10578-022-01408-6. – EDN RTEUPD
3. Жуйкова А.К. Эмоциональный интеллект у интернет-зависимых подростков / А.К. Жуйкова // Вестник науки. – 2025. – Т. 3. №5 (86). – С. 1299–1304. – ISSN 2712-8849 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.вестник-науки.pf/article/23151> (дата обращения: 25.11.2025). – EDN UVWGGN
4. Кадеева А.В. Личностные особенности подростков, склонных к интернет-зависимости / А.В. Кадеева, Д.В. Иванов // Бюллетень науки и практики. – 2020. – №12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnyye-osobennosti-podrostkov-sklonnyh-k-internet-zavisimosti> (дата обращения: 25.11.2025). – DOI 10.33619/2414-2948/61/43. – EDN YUPFNP

5. Лановая А.М. Гендерные различия проблемного использования информационно-коммуникационных сетей / А.М. Лановая, Е.В. Фадеева // Психология. Психофизиология. – 2023. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-razlichiya-problemnogo-ispolzovaniya-informatsionno-kommunikatsionnyh-setey> (дата обращения: 25.11.2025). – DOI 10.14529/jpps230105. – EDN NWXJXF
6. Характеристика психического статуса интернет-зависимых подростков: гендерные и возрастные особенности / Н.Б. Семенова, С.Ю. Терешенко, Л.С. Эверт, М.В. Шубина // Профилактическая медицина. – 2022. – №25 (8). – С. 83–89. – DOI 10.17116/profmed2022508183. – EDN JNDKLT
7. Шейнов В.П. Личностные корреляты цифровой зависимости / В.П. Шейнов, В.А. Карпиевич // Системная психология и социология. – 2025. – №1 (53) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-korrelyaty-tsifrovoy-zavisimosti> (дата обращения: 25.11.2025).
8. Liu S., Zhang D., Tian Y. [et al.]. Gender differences in symptom structure of adolescent problematic internet use: A network analysis. Child Adolesc Psychiatry Ment Health 17, 49 (2023). <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00590-2>. EDN UJFJQC
9. Москаленко О. Интернет-зависимость: факторы риска и индивидуально-психологические особенности подростков / О. Москаленко // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. – 2023. – №15 (5). – С. 389–412. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2023-15-5-948>. – EDN PPVMSF

Тихонова Кристина Николаевна
бакалавр, 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

DOI 10.31483/r-152169

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье поднимается значимая задача совершенствования навыков продуктивного взаимодействия и урегулирования разногласий между взрослыми и подростками. В современных реалиях, отличающихся повышенной нестабильностью и воздействием стресса, способность взрослого поколения эффективно взаимодействовать с подрастающим поколением приобретает особое значение для поддержания гармонии и благополучия внутри семьи.

Исследовав важные элементы мастерства родительского поведения, включающего осознание факторов появления трудностей, способность различать эмоциональные реакции и потребности молодежи, а также владение приемами грамотного диалога и устранения противоречивых моментов, выделяется важность воспитания чувствительной отзывчивости, умения контролировать эмоции и сохранять спокойствие, что позитивно влияет на снижение числа проблемных ситуаций и повышение качества семейных взаимоотношений.

Работа включает советы и инструменты, ориентированные на улучшение указанных качеств у старших поколений, способствующие улучшению воспитательного процесса и созданию комфортной среды для всестороннего развития подростков.

Ключевые слова: конфликт, конфликтологическая компетентность, родительское поведение, взаимодействие, потребности молодежи.

Введение

Вопросы взаимодействия родителей и детей давно интересуют ученых разных областей знания: психологов, педагогов и социологов. Но именно в последние десять лет эта тема приобрела особенную актуальность благодаря значительным переменам в общественной жизни и смене представлений о роли взрослых и детей в семье.

Современные родители сталкиваются с рядом серьезных вызовов, ранее неизвестных предыдущим поколениям. Среди них выделяются быстрый ритм жизни, широкий доступ к различным источникам информации и появление новых форм общения. Все это ведет к возникновению особых трудностей в воспитании детей и подростков, поскольку традиционные методы взаимодействия часто перестают справляться с новыми условиями.

Понимание природы этих изменений и разработка практических подходов, позволяющих родителям успешно решать возникающие проблемы, становятся крайне важными задачами. Ведь качество взаимоотношений между родителями и детьми оказывает огромное влияние на благополучие семьи и полноценное развитие нового поколения.

Понятие конфликтологической компетентности

Конфликтологическая компетентность – это способность взрослого распознавать признаки возникновения конфликтов, понимать их природу и причины, а также выбирать наиболее эффективные стратегии разрешения конфликтных ситуаций. Она включает в себя ряд компонентов:

- когнитивный компонент: знание теории конфликтов, умение анализировать ситуацию и оценивать её последствия;
- эмоциональный компонент: осознание и управление собственными эмоциями, а также эмпатия к чувствам другого участника конфликта;
- поведенческий компонент: владение эффективными коммуникативными навыками, готовность к конструктивному диалогу и компромиссам.

Развитие конфликтологической компетентности позволяет родителям избегать деструктивных моделей поведения, минимизировать негативные последствия столкновений и содействовать установлению доверительных отношений с подростком.

Значение конфликтологической компетентности для родителей подростков

Различные научные исследования показывают, что низкий уровень конфликтологической компетентности родителей отрицательно сказывается на эмоциональном состоянии подростков, ухудшая показатели успеваемости, социальную адаптацию и самооценку. Развитие конфликтологических навыков у родителей имеет важные преимущества:

- уменьшение частоты и интенсивности конфликтных ситуаций в семье;
- улучшение коммуникации и взаимопонимания между членами семьи;
- формирование положительной атмосферы в доме, снижение тревожности и стресса у всех участников конфликта;
- создание предпосылок для успешной социализации подростка, помогая ему освоить необходимые навыки разрешения споров вне дома.

Кроме того, обучение родителей основам конфликтологии способно предотвратить многие потенциальные проблемы, позволяя заранее подготовиться к возможным кризисным ситуациям и выбрать оптимальные способы реагирования.

Пути формирования конфликтологической компетентности родителей подростков

Для успешного решения возникающих конфликтов важно разработать систему мер, направленных на повышение уровня конфликтологической грамотности родителей. Среди основных направлений выделяются следующие.

1. Информационно-просветительная работа. Организация лекций, семинаров и тренингов, посвященных вопросам семейной конфликтологии, позволит родителям ознакомиться с основными понятиями и методами управления конфликтами. Важно создать доступную площадку для обмена опытом и консультативной помощи семьям, испытывающим серьезные трудности.

2. Психологическое сопровождение. Работа квалифицированных психологов и педагогов необходима для оказания своевременной помощи семьям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации. Психологи помогают выявить глубинные причины конфликтов и подобрать подходящие стратегии преодоления кризиса.

3. Самообразование родителей. Рекомендации по литературе, статьям и другим источникам, содержащим полезную информацию о конфликтах и путях их разрешения, помогут повысить общую осведомленность родителей о природе конфликтов и способах их профилактики.

4. Использование цифровых инструментов. Интернет-ресурсы, онлайн-курсы и мобильные приложения становятся удобными инструментами, позволяющими родителям получать необходимую информацию в удобное время и в удобной форме.

5. Создание пространства для открытого диалога. Обучение родителей искусству ведения переговоров и конструктивного диалога поможет сформировать атмосферу доверия и уважения в семье, снижая вероятность появления острых конфликтных ситуаций.

Эти меры направлены на обеспечение всесторонней поддержки родителей, стремящихся обрести уверенность и навыки для эффективного разрешения внутрисемейных конфликтов.

Причины конфликта компетентности

Изменение социальной среды

Современное общество отличается высоким уровнем мобильности, информационной насыщенностью и быстрым развитием технологий. Подростки быстро осваивают новые знания и умения, часто опережая своих родителей. Это вызывает чувство неуверенности у взрослых, которым сложно соответствовать ожиданиям подрастающего поколения.

Несоответствие ожиданий и реальности

Родители нередко ожидают от детей определенного поведения, основанного на собственных представлениях о правильном воспитании. Однако реальность оказывается иной: дети развиваются иначе, чем представляли себе взрослые. Это несоответствие порождает недовольство и раздражение обеих сторон.

Недостаточная информированность родителей

Многие родители недостаточно осведомлены о современных методиках воспитания, психологии развития подростков и особенностях возрастной группы. Они полагаются на собственный опыт, полученный много лет назад, что не всегда соответствует современным реалиям.

Факторы, влияющие на уровень компетентности родителей

Образование и профессиональная подготовка

Высокий уровень образования и наличие специальных знаний способствуют формированию адекватных представлений о воспитании. Родители, прошедшие курсы повышения квалификации или изучившие литературу по детской психологии, лучше понимают потребности своего ребенка.

Социальный статус и культурный уровень

Социально-экономическое положение семьи также оказывает значительное влияние на отношение родителей к воспитанию. Семьи с низким доходом и ограниченным доступом к ресурсам испытывают больше трудностей в обеспечении качественного воспитания.

Опыт взаимодействия с предыдущими поколениями

Опыт собственного детства играет важную роль в формировании родительских установок. Если родители сами росли в условиях дефицита любви и поддержки, они склонны воспроизводить аналогичные модели поведения в своей семье.

Рекомендации по повышению уровня компетентности родителей

В условиях современного общества, характеризующегося высокой эмоциональной напряжённостью и сложностью межличностных отношений, родителям подростков важно обладать навыками конструктивного разрешения конфликтов. Эффективное взаимодействие между родителями и подростками способствует формированию доверительных отношений, снижению уровня стресса и повышению качества внутрисемейного общения.

Основные рекомендации по разрешению конфликтов.

1. Понимание подростка и его эмоционального состояния.

Родители должны внимательно относиться к эмоциональным проявлениям подростка, проявлять эмпатию и понимание его переживаний. Важно учитывать, что подростковый возраст сопровождается значительными изменениями в психике и поведении, что требует от родителей особого внимания и терпения.

2. Активное слушание и диалог.

Родителям следует активно слушать подростка, не перебивая его и не оценивая сказанное. Это помогает подростку почувствовать себя услышанным и понятым, что способствует снижению уровня напряжения и конфликтности.

3. Использование техники «я-сообщений».

Вместо обвинений и критики рекомендуется использовать технику «я-сообщений», выражая свои чувства и потребности без обвинений и осуждения. Например, вместо фразы «Ты всегда опаздываешь» лучше сказать: «Мне неприятно, когда ты опаздываешь, потому что я переживаю за тебя».

4. Самоконтроль и управление эмоциями.

Родителям важно научиться контролировать свои эмоции и не поддаваться импульсивным реакциям. Это позволяет избежать эскалации конфликта и способствует более конструктивному разрешению спорных ситуаций.

5. Установление чётких границ и правил.

Четко обозначенные и согласованные правила и границы поведения помогают подростку чувствовать себя уверенно и безопасно, а также способствуют формированию ответственности и самостоятельности.

6. Поддержка и поощрение позитивного поведения.

Родителям следует поощрять позитивное поведение подростка, отмечая его достижения и успехи. Это способствует укреплению позитивного эмоционального фона и повышению самооценки подростка.

7. Совместное решение проблем.

Родителям рекомендуется вовлекать подростка в процесс совместного решения проблем и конфликтов. Это помогает подростку развивать навыки самостоятельного принятия решений и ответственности.

8. Обучение подростков навыкам саморегуляции и управления эмоциями.

Родителям следует обучать подростков навыкам саморегуляции и управления эмоциями, что способствует снижению уровня эмоциональной напряжённости и конфликтности.

Заключение

Конфликты, возникающие между родителями и подростками, являются естественным следствием изменения общественных норм и ценностей. Для успешного преодоления этих противоречий родителям необходимо повышать свою компетентность, развивать навыки общения и поддерживать

доверительные отношения с ребенком. Только таким образом можно обеспечить гармоничное развитие личности подростка и укрепить семейные связи.

Список литературы

1. Андреева Т.В. Семейная психология: учеб. пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3QoJJV> (дата обращения: 27.11.2025). EDN QXHASF
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pedklassy.bspu.by/files/docs/books/1_knigi/2_gippenreyter.pdf (дата обращения: 27.11.2025).
3. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://psychlib.ru/mgppu/SPs/SPs-001.HTM#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/SPs/SPs-001.HTM#$p1) (дата обращения: 27.11.2025).

Улаева Елена Юрьевна
магистрант

Филатова Лилия Эльдаровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет»
г. Воронеж, Воронежская область

ОБЩЕНИЕ В СЕМЬЕ. ПОДРОСТКИ И РОДИТЕЛИ. ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы взаимоотношений между родителями и детьми-подростками. Автор раскрывает причины возникновения конфликта и способы его решения.

Ключевые слова: родители, подростки, конфликт, взаимоотношения, компромисс.

На протяжении наверно всей жизни человека на земле проблема взаимоотношений между детьми и родителями существует. Об этом много раз писали классики, много современных исследований проводится.

Подростковый возраст – это очередной этап в развитии детей. Это новое отношение родителей к детям, новое – в отношении детей к родителям. Данный этап обе стороны взаимоотношений (дети и родители) должны пройти с минимальными «потерями».

Казалось бы, совсем недавно, дети были веселыми, любознательными и жизнерадостными, с ними было легко общаться, они отзывались на просьбы и выполняли указания, а сейчас у них пропало желание делиться с родителями секретами, участвовать в семейных обсуждениях, проводить время с семьей. Мать и отец, воспитывая подростков, замечают, что те все чаще нуждаются в уединении или общении с друзьями, а в ответ на вмешательство в свою личную жизнь, могут нагрубить или обмануть [4, с. 109–116].

Во все времена ссоры между поколениями имели место, и родные люди, сталкиваясь с непониманием во время общения, переживали тревоги и отрицательные эмоции. Другой вопрос – как решать семейные проблемы, которые не дают жить полноценно, радоваться друг другу и отравляют отношения.

Ребенок 12–15 лет претерпевает серьезные личностные изменения, примешиваются разные взгляды на жизнь старших и младших членов семьи, их ожидания друг от друга, неприятие образа жизни или круга общения. Это самые частые причины разногласий в семье, где воспитываются подростки. Что делать родителям, чтобы восстановить и сохранить мир в семье, где подрастают дети, которые уже очень скоро станут взрослыми и самостоятельными?

Следует внимательно изучать корни потенциального конфликта и выработать способы его решения.

Психологи-практики выделяют следующие причины возникновения конфликта между родителями и детьми-подростками:

1) стремление детей к самостоятельности на данном этапе их развития, начинают претерпевать значительные изменения их нравственные ориентиры. Если раньше родители для ребенка были идеалом, то в подростковом возрасте их образ уходит на задний фон, ребенок его оценивает и сравнивает [2, с. 75–101].

Ранее сформированные социальные роли учителей и наставников, т.е. образ отца и матери, уже не в приоритете, поэтому подросток начинает стремиться к равноправию в отношениях с родителями. Появляется некоторая противоречивость;

2) отсутствие интереса родителей к воспитанию своих детей. Родители расценивают проблемы своего ребенка-подростка как не достойные пристального внимания и неважные. Родители, не желая мириться с тем, что их ребенок уже подросток, продолжают относиться к сыну или дочери-подростку как

«к малышу» вызывает ответный протест, в итоге возникают многочисленные ссоры, ситуации обоюдного недопонимания и конфликты;

3) иногда причина непонимания между старшими и младшими членами семьи – недоверие к родителям. Как правило, оно появляется не на ровном месте, а в результате ошибок в воспитании. В таких случаях дети стараются не делиться сокровенными мыслями с матерью и отцом, выбирая себе наставников среди педагогов и друзей – тех, кому могут доверять;

4) родители и дети не понимают друг друга, если взрослые имеют привычку относиться к младшим насмешливо и пренебрежительно. Подобное отношение проявляется в таких фразах как «ты ничего не понимаешь!», «да что ты умеешь!», «у тебя вечно ничего не получается!» и других, которые косвенно унижают личность и достоинство ребёнка;

5) ребёнок осуждается взрослыми за дружбу с тем, кто не очень нравится родителям.

Для устранения проблем и улучшения взаимоотношений между родителями и подростком требуется ответственный подход.

1. Создание доверительных отношений между родителем и ребёнком. Доверительные отношения остаются даже во время посторонних конфликтов, так как они доказаны временем и взаимовыгодны; необходимо научиться полагаться на детей, верить в них, быть честными перед ними и минимизировать попытки любого открытого манипулирования [1, с. 75–92].

2. Сотрудничество. Необходимо дать ребёнку возможность участия в разработке важных решений, особенно в отношении его судьбы; таким образом подросток развивается и получает дальнейшее саморазвитие. Необходимо дать ребенку возможность высказывать собственное мнение и не бояться быть обсмеянным. Сотрудничество должно присутствовать не при совместном принятии решений, но и в образовании, домашнем быте и т. п.

3. Уважение личной свободы. Данный подход означает, что в этом возрасте ребенка надо понемногу «отпускать», предоставляя в некотором роде свободу. Контроль при этом в любом случае должен присутствовать, чтобы знать ход мыслей и поступков подростка. Помнить о том, что существует компромисс при решении неразрешимых проблем. Главное – помнить, что давить на ребёнка собственным авторитетом нельзя, учитывая только личные желания.

4. Родители не должны быть безразличными. Жизнь своего ребенка родители должны постоянно интересоваться, даже, если с первого взгляда это не пробуждает никакого любопытства.

5. Сила личного примера. Необходимо помнить о том, что в этом возрасте у ребенка двойное восприятие родителей: с одной стороны – хочется быть самостоятельным, идти против них и делать все так, как не делают родители, а с другой – ребенок всё-таки тянется за ними. Подросток с подсознательного обожествляющего пьедестала свергает родителей и одновременно находит в них возможность, чтобы зацепиться, подтянуться до «самостоятельного», «взрослого» уровня.

6. Ребенку не надо мешать проявлять эмоции: грустить, молчать, быть задумчивым, пробовать разные хобби, фантазировать на тему будущей жизни и профессии.

7. Родители должны стараться не обращать внимания на вспышки гнева и раздражительности у подростка, поскольку чувствительность в подростковом возрасте сильно обостряется [5, с. 212–254].

8. Относиться к ребенку как к полноценной личности – советоваться, спрашивать мнения, говорить на серьезные темы.

9. Не «давить» на ребёнка, пытаясь наладить отношения навязчивыми вопросами и чрезмерным вниманием;

10. Запреты могут действовать на подростков в обратном направлении – чем больше вы запрещаете им, тем сильнее они закрываются от вас и делают все наоборот.

11. Родители должны подружиться со своим подрастающим ребёнком – так вы избавите его не только от необходимости искать приятелей на стороне, но и будете в курсе того, что происходит в его жизни.

Таким образом, неотъемлемым этапом развития ребенка является подростковый возраст. В этот период появляется больше всего проблем во взаимоотношениях между родителями и детьми. Это один из тех этапов, во время которого закладываются взаимоотношения на всю жизнь, поэтому надо стараться не допускать проблем или их минимизировать.

Список литературы

1. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Т.П. Авдулова. – М.: Юрайт, 2024. – 394 с.
2. Бурмистрова Е. Взрослеем с подростком: воспитание родителей / Е. Бурмистрова. – М.: Дарь, 2021. – 352 с.
3. Еромасова А.А. Общая психология. Методы активного обучения: учебное пособие для вузов / А.А. Еромасова. – 4е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 182 с.
4. Компернолле Т. Подросток и гаджеты / Т. Компернолле; пер. Е. Терешко. – М.: Альпина Паблишер; Альпина. Дети, 2024. – 369 с.
5. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология: учебник для бакалавров, студентов вузов по спец. 031000 «Педагогика и психология»/ О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова; Моск. гор. психолого-пед. ун-т. – М.: Юрайт, 2013. – 367 с. EDN VTTMHV

Ухова Эвелина Ибрагимовна
бакалавр, студентка

Научный руководитель

Асмадовская Оксана Анатольевна
соискатель, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Аннотация: в статье освещается вопрос негативного влияния речевых дефектов на развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста. Рассматривается возможность эмоционального развития детей с нарушениями речи силами семьи.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, семья, дети с нарушением речи.

На сегодняшний день в условиях дошкольных образовательных организаций у детей старшего дошкольного возраста все чаще фиксируются случаи отклонения в речевом развитии. Что проявляется в незрелости эмоциональной сферы, трудностях в выражении эмоций и понимании состояний других людей. Поэтому эмоциональное развитие детей данной категории является важной психолого-педагогической проблемой. Особое место в развитии этой сферы ребенка старшего дошкольного возраста с нарушением речи занимает его семья.

Перед нами стояла задача выявить особенности развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Под эмоциональной сферой принято понимать комплекс психических процессов, связанных с возникновением, переживанием и выражением эмоций, чувств и настроений. Она включает в себя такие аспекты человеческих эмоций, как радость, грусть, страх, гнев, и влияет на поведение, мышление и отношения с окружающими. Сюда же относится способность управлять своими эмоциями и контролировать их.

К старшему дошкольному возрасту у детей эмоциональная сфера включает в себя понимание социальных форм выражения эмоций, формирование чувства долга и таких понятий как нравственные, интеллектуальные, эстетические. Так же для старших дошкольников с нарушениями речи свойственны трудности в установлении контактов со сверстниками и взрослыми. Дети часто проявляют неуверенность в себе, их характеризует эмоциональная нестабильность и им свойственны трудности в понимании и контроле собственных эмоций.

Исследования Е.Е. Дмитриевой, А.Ю. Марковой позволяют утверждать, что к 5 годам дети с нарушениями речи имеют поверхностное представление о гамме эмоций, что приводит к тому, что старшие дошкольники в процессе речевого общения не способны распознавать и понять эмоции партнера по общению. А, следовательно, не могут полноценно играть, учиться, социализироваться, развиваться.

Ключевую роль в развитии эмоциональной сферы ребенка с нарушением речи играет семья, которая выступает в качестве первого источника эмоциональной поддержки, стабильности и безопасности. Именно в условиях семьи ребенок учится распознавать чужие эмоции и выражать свои. А также формирует основы эмоционального интеллекта, влияет на формирование мировоззрения. Семья также через общение ребенка с родителями способствует развитию у него эмпатии и самоконтроля. Однако, на практике члены семьи, в которой воспитывается ребенок с нарушением речи, не связывают влияния речевого дефекта на эмоциональное развитие ребенка.

Анализ проведенного нами исследования позволил выделить основные особенности развития эмоциональной сферы у дошкольников с нарушением речи в условиях семьи:

- удовлетворение базовых эмоциональных потребностей. Так, именно семья обеспечивает детям эмоциональную поддержку, чувство защищенности и принадлежности, что является фундаментом для здорового эмоционального развития;
- формирование эмоциональных навыков. Через общение в кругу семьи ребенок учится распознавать и выражать собственные эмоции, а также понимать чувства других людей;

Таким образом, именно семья помогает старшему дошкольнику с нарушением речи учиться выражать и понимать эмоции. А также распознавать чувства других людей. Таким образом, в семье закладываются основы межличностных отношений и эмоционального реагирования. А это служит его дальнейшему адекватному существованию в социуме.

Список литературы

1. Гвоздев А.Н. Вопрос изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2020. – 472 с.
2. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика: учебное пособие / Е.И. Изотова. – М.: Юрайт, 2022. – 288 с.
3. Маркова А.Ю. Проблема развития эмоционального интеллекта и эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А.Ю. Маркова, Е.Е. Дмитриева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69–3. – С. 196–199. EDN OPZMRQ
4. Прудникова Е.И. Особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: метод. пособие / Е.И. Прудникова. – Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2023. – 138 с. EDN HKOEVF
5. Шашкина Г.Р. Логопедия. Работа с дошкольниками: учебное пособие для высшего профессионального образования / Г.Р. Шашкина. – М.: Юрайт, 2024. – 246 с.

Федоровская Дарья Александровна
студентка

Научный руководитель

Бобровникова Наталия Сергеевна
старший преподаватель

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

ПРОФИЛАКТИКА ФЕНОМЕНА «ДИПФЕЙК (DEEPFAKE)» КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЦИФРОВОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема кибербуллинга, усугубляемая распространением феномена «дипфейк», который используется киберагрессорами для нанесения ущерба репутации жертве. Подчеркивается важность профилактических мер, включая повышение осведомленности о дипфейках, развитие критического мышления и разработку инструментов для их обнаружения. Автором анализируются признаки, по которым можно идентифицировать сгенерированный контент, и предлагаются стратегии противодействия, такие как соблюдение правил кибербезопасности и проверка информации из альтернативных источников.

Ключевые слова: дипфейк, профилактика дипфейков, кибербуллинг, буллинг, компрометирующие изображения.

В цифровом обществе, характеризующимся стремительным развитием информационных технологий, проблема кибербуллинга приобретает новые, более сложные формы, связанные с созданием и распространением дипфейков. Дипфейки, синтезированные видео- или аудиозаписи, представляют собой один из инструментов кибербуллинга, позволяющий злоумышленникам создавать заведомо ложные материалы, компрометирующие репутацию автора оригинала видео, распространять дезинформацию и манипулировать общественным мнением. Отмечая рост случаев применения технологии дипфейков для реализации стратегий травли в онлайн-среде, возникает острая необходимость в разработке и внедрении комплексных мер профилактики, направленных на повышение осведомленности, развитие критического мышления, создание технических инструментов обнаружения и совершенствование нормативно-правовой базы.

Кибербуллинг – это современное понятие, которое обозначает психологическое насилие в сети. Первичным же было понятие «буллинг» (от англ. «bullying» – хулиган, насильник), обозначающее насилие, запугивание, направленное на то, чтобы вызвать у жертвы страх и тем самым подчинить себе [1]. Несмотря на то, что термин «буллинг» относительно нов, он описывает давнее, укоренившееся явление – проявление жестокости в социальной среде.

Существенный вклад в изучение феномена буллинга внесли многочисленные зарубежные работы таких исследователей как Д. Олвеус, К. Салмивалли, П.К. Смит, Д. Лэйн и др., которые позволили расширить понимание его проявлений и идентифицировать определяющие факторы. Так, например, американский исследователь Дэвид Иден Лэйн дает следующее определение буллинга: «Буллинг – это длительное физическое или психическое насилие со стороны одного человека или группы в отношении отдельного ученика, который в данной негативной ситуации не может за себя постоять [6]».

Согласно результатам опроса «Лаборатории Касперского», каждый десятый ребенок получал оскорбляющие его сообщения в Интернете либо сталкивался с активной травлей в виде специально созданных для этого пабликов и чатов. О том, что в подобной ситуации оказывались их друзья и знакомые, сообщили 18% детей [3]. Одной из новейших форм онлайн-агрессии является травля с использованием дипфейков – технологии, позволяющей с помощью искусственного интеллекта создавать синтезированный медиаконтент, подменяя одного человека другим для создания компрометирующих

ситуаций. Согласно данным исследования «Лаборатории Касперского» так же было выяснено, что 1% детей и 2% взрослых уже сталкивались с кибербуллингом, включающим создание дипфейков с их участием, и, вероятно, эта проблема будет лишь обостряться по мере развития технологий ИИ.

Термин «дипфейк» впервые появился в 2017 году на платформе Reddit [2] и первоначально означал использование искусственного интеллекта для реалистичной модификации лиц на изображениях. Однако, с развитием технологии, дипфейки стали включать в себя как изображение, так и звук, создаваемые одновременно или по отдельности. Современные дипфейк-технологии позволяют создавать аудио- и видеоматериалы, имитирующие голос и/или изображение другого человека, и они стали доступны широкому кругу пользователей благодаря простым приложениям для смартфонов (например, FaceApp, Zao, ReFaceApp). Несмотря на положительное применение дипфейков в киноиндустрии, образовании, здравоохранении и развлечениях, их доступность для обычных пользователей повышает риск неправомерного использования этой технологии. Таким образом, дипфейки представляют собой значительную угрозу, потенциал которой требует детального изучения. Ключевую роль в снижении негативного влияния дипфейков играет профилактика, которая должна носить комплексный характер и охватывать различные уровни [5].

Профилактика распространения дипфейков должна носить многоуровневый характер, включающий просветительскую деятельность, направленную на повышение медиаграмотности, и внедрение технологических решений, позволяющих выявлять и блокировать компрометирующий контент. Проанализируем практические способы для распознавания дипфейков и их признаки, а также рассмотрим стратегии активной защиты как элементы комплексной профилактической программы.

Для повышения вероятности идентификации дипфейков и снижения рисков, связанных с их распространением, рекомендуется учитывать следующие признаки сгенерированного контента, проявляющиеся при анализе аудио- и видеоматериалов, вызывающие сомнения в их достоверности [4]:

- область лица более размыта, чем другие участки изображения или видео;
- освещение лица отличается от освещения остального пространства;
- область по периметру лица имеет измененный оттенок кожи в сравнении с другими его участками;
- брови, нос, губы, глаза или все лицо периодически дублируются или «пикселизируются»;
- мимика и движения кажутся неестественными;
- речь собеседника постоянно прерывается;
- интонации собеседника меняются часто и неестественно;
- фоновые звуки не соответствуют пространству, в котором находится собеседник.

При оценке достоверности аудио- и видеоматериалов рекомендуется учитывать совокупность перечисленных критериев и руководствоваться собственными ощущениями, возникающими при просмотре. Субъективное ощущение несоответствия может являться дополнительным аргументом в пользу сомнения в подлинности ролика.

Российский сервис для проведения онлайн-конференций Контур.Толк рекомендует придерживаться следующих практических стратегий для противодействия технологии дипфейков [7]:

- *соблюдайте правила кибербезопасности.* Антивирусы, двухфакторная аутентификация, сложные неповторяющиеся пароли, постоянное обновление ПО – это база кибербезопасности, без которой данные под угрозой;
- *ограничьте доступ к соцсетям.* Закройте доступ к своим социальным сетям от незнакомых пользователей. Лучший вариант – выкладывать как можно меньше данных о себе в открытые источники и на сторонние сайты;
- *проверяйте людей по второму каналу связи.* Если вам поступила необычная просьба, например передать конфиденциальные данные или перевести деньги, свяжитесь с человеком другим способом, чтобы подтвердить информацию. Например, если написали в мессенджере, позвоните по сотовому телефону или напишите в соцсети.

Список литературы

1. ABBYY Lingvo Англо-русский словарь общей лексики «Lingvo Universal» // Словариум. Словари для компьютеров и смартфонов: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.1963.ru/121> (дата обращения: 02.11.2025).
2. Kugler Matthew B., Pace Carly. Deepfake Privacy: Attitudes and Regulation. 116 Nw. U. L. Rev. 611 (2021).
3. Большинство детей, рассказавших родителям об онлайн-травле, справились с проблемой благодаря этому [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/bolshinstvo-detej-rasskazavshih-roditelyam-ob-onlajn-travle-spravilis-s-problemoj-blagodarya-etomu?ysclid=mb4wqgiy9y739595527> (дата обращения: 02.11.2025).
4. Власов Е. Как не стать жертвой дипфейка – 8 советов для защиты личной и корпоративной репутации / Е. Власов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rb.ru/columns/deepfake-defence/> (дата обращения: 04.11.2025).
5. Ефремова М.А. Дипфейк (deepfake) и уголовный закон / М.А. Ефремова, Е.А. Русскевич // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2024. – Т. 15. №2 (56). – С. 97–105. – DOI 10.37973/VESTNIKKUI-2024-56-13. – EDN LXAWLM
6. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / Д.А. Лэйн. – СПб., 2001 – 438 с.
7. Теплоухов Р. Как распознать дипфейк / Р. Теплоухов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://kontur.ru/talk/spravka/80808-raspoznat_dipfeyk#header_80808_5 (дата обращения: 04.11.2025).

Федотенко Инна Леонидовна

д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

Лукашениа Зоя Владимировна

канд. пед. наук, доцент, профессор
УО «Мозырский государственный педагогический
университет им. И.П. Шамякина»
г. Мозырь, Республика Беларусь

СОТРУДНИЧЕСТВО РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ – ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые базовые идеи организации успешного взаимодействия учителя, школьного психолога и родителей ребенка. Особую сложность создает общение педагога с семьей, имеющей ребенка с физическими или психическими проблемами. От педагога требуется не только особый такт и профессиональная деликатность, но и достаточный уровень информированности о специфике состояния родителей, об особенностях самочувствия ребенка. Приоритетными формами общения учителя, школьного психолога с семьей должны быть индивидуальные, при групповых и фронтальных форматах трудно добиться конфиденциальности и открытости. Обращение к идеям Макаренко помогает обогатить контент взаимодействия семьи и школы: за устаревшей терминологией («резонерство», «чванство») скрываются актуальные и современные феномены «ложных авторитетов».

Ключевые слова: сотрудничество, педагог, особый ребенок, благополучие.

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минпросвещения России № 073-00065-25-01 от 18.03.2025 года.

В последнее десятилетие проблема счастья и благополучия ребенка в образовательной организации все чаще становится предметом адресного исследования ученых. Эта тенденция связана с особой ролью изучаемого феномена в жизни юного человека, запросом со стороны общества, а также с ростом числа стрессовых ситуаций, трудностями социализации, необходимостью улучшения психологического здоровья субъектов учебного процесса. Учить ребенка быть счастливым, получать удовольствие и удовольствие от разных аспектов школьной жизни, общения с друзьями, взаимодействия с педагогами, отношений в семье. Самочувствие школьника в учебном процессе конкретной образовательной организации стало одним из важнейших факторов, который стараются учесть родители при выборе школы. Хорошо ли ребенку в школе, с каким настроением он туда идет, как его воспринимают одноклассники, учителя, родители его друзей, какие страхи он испытывает, какие негативные эмоции переживает.

Состояние ребенка определяет не только психологический климат образовательной организации, доброжелательная атмосфера в школьном классе, но и взаимоотношения родителей и педагогов. К сожалению, нередко учитель и родители воспринимают друг друга в качестве оппонентов, противников, которых нужно победить или соперников, у которых необходимо выиграть. И проигравшей стороной, независимо от конкретного результата, в любом случае оказывается ребенок. Взаимодействие педагогов и семьи должно базироваться на ясном понимании всеми субъектами образовательного процесса своих функциональных обязанностей, обязательном соблюдении личностных и профессиональных границ.

Влияние учителя на ребенка может быть значительным только тогда, когда он для ученика референтный и уважаемый человек. Потому очень важно содействовать повышению авторитета педагога в глазах школьников, их родителей, участников профессионального сообщества. Беседуя со своим ребенком, родители должны поддерживать учителя как профессионала, и как уникальную личность. Помочь самому учителю осознать свое ответственное положение перед детьми, их родителями, коллегами, обществом в целом, перед настоящим и будущим страны. Важно создать условия, при которых педагог поверит в собственный успех, в уникальность своей миссии, в свое профессиональное призвание. Только в такой культурно-образовательной ситуации раскрывается индивидуальность учителя, реализуется его талант, корректируется педагогический стиль, более убедительными становятся приводимые им аргументы, более выразительными и яркими эмоциональные реакции. Сотрудничеству семьи и школы способствует совместное обсуждение художественных и документальных фильмов, телепередач, театральных спектаклей, статей из журналов «Семья и школа», «Народное образование». Полезно обратиться к произведениям великого польского педагога, психолога Януша Корчака

«Как любить ребенка» [1], к страницам «Книги для родителей» А.С. Макаренко, осуществить анализ предложенной им типологии ложных родительских авторитетов. Некоторые термины, которые использовал замечательный советский педагог, устарели, непонятны родителям современных школьников, но сущность описанных им явлений не исчезла. Комиссия ЮНЕСКО назвав А.С. Макаренко в числе других четырех великих педагогов, чьи труды стали ориентирами на будущее, не только выразила глубочайшее уважение к его идеям, но и способствовала Ренессансу его трудов. Предметом групповой дискуссии родителей со школьным психологом, классным руководителями ребенка могут стать такие ложные авторитеты как «подавление», «резонёрство», «подкуп», «расстояние» и другие. Авторитет подавления (чаще характерен для отца) по-прежнему, остается наиболее типичным, банальным, вызывая детскую ложь, воспитывая в ребёнке жестокость.

Макаренко писал, что из забитых и безвольных детей нередко получаются взрослые, «мстящие за свое подавленное детство» [4]. При авторитете «резонёрства» родители наполняют детскую жизнь бесконечными нотациями и назиданиями. Они уверены, что в их нравоведениях заключается главная педагогическая мудрость. Авторитет «подкупа» педагог назвал самым безнравственным видом авторитета. Родители открыто говорят ребенку: будешь слушаться – куплю тебе машинку, помоешь посуду – пойдём в цирк. Педагог подчеркивал, что в семье возможно некоторое поощрение, но нельзя покупать послушание детей, их хорошее отношение к родителям.

При авторитете «доброты» родители всё разрешают ребенку, они боятся любых конфликтов, готовы чем угодно пожертвовать, только бы всё было мирно и спокойно. В такой семье дети начинают манипулировать родителями, их капризы и требования безграничны [4].

Связующим звеном между школой и семьей является ученик, именно он – эмоциональный и рациональный центр их взаимодействия. Доброжелательное общение родителей и учителей складывается только на основе взаимного признания ребенка как основной ценности. Такая позиция оберегает взрослых от взаимных претензий, позволяя родителям получить от учителя новую (иногда неожиданную) информацию о своем ребенке, а педагогу – расширить палитру представлений об ученике в беседах с родителями. Важную для эффективного взаимодействия информацию можно получить, предложив родителям заполнить анкету, узнав их пожелания о потенциальных мероприятиях, экскурсиях, посещениях музеев, театра, темах диспутов, групповых дискуссий.

Учитель должен учитывать влияние семьи на всех этапах жизни ребенка, укреплять сотрудничество на основе взаимного уважения и доверия. Для педагога и школьного психолога особенно важно «научиться говорить с другими людьми, которые совсем иначе думают. Надо научиться ценить других людей за то, что они другие, не требовать, чтобы они были похожи на нас» [3]. Профессиональному сообществу важно осмыслить ценность такой атмосферы, которая, с одной стороны, была бы безопасной и комфортной, с другой, симулировала бы творческий потенциал личности, желание развиваться, совершенствовать свою профессиональную деятельность, преобразовывать образовательный процесс.

Особенно тактичным и деликатным должно быть общение учителя, классного руководителя, школьного психолога с родителями ребенка в условиях инклюзии, как в узком, так и в широком контексте. Учитель должен представлять себе особенности самочувствия школьника, имеющего физические или психические проблемы, понимать специфику протекания его заболевания. Общаясь с родителями «особого» ребенка, учителю важно учитывать возможные негативные эмоциональные реакции родителей: чувство вины, депрессию, агрессию, обиду, тревожность. В качестве приоритетного целесообразно выбрать формат индивидуальной беседы, личностно-ориентированного диалога, групповые или фронтальные формы взаимодействия не способствуют откровенности и конфиденциальности. Если в школьном классе представлена инклюзия в широком контексте, вместе учатся дети разных культур, конфессий, языков, то эффективный учитель должен понимать культурный контекст, учитывать этнический код, знать национальную символику, специфику традиций, обычаев, ритуалов [6].

Доверие учителя, школьного психолога и семьи ребенка, взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний для определения оптимального подхода к ученику, равноправное сотрудничество на всех стадиях работы – необходимое условие успешного сотрудничества.

Успешное взаимодействие взрослых вводит школьников в культуру человеческих отношений, помогает развитию их ценностных приоритетов. Каждый учитель выступает в роли посредника между культурой и юным человеком, входящим в мир знания. Школа должна гордиться педагогами, психологами; развивая у родителей уважение к учителю, повышая его авторитет [5].

Важно убедить родителей, что уважение к учителю чрезвычайно значимо для интеллектуального, эмоционально-волевого развития ребенка, его личностного становления, для его благополучия в образовательной организации, для чувства безопасности и защищенности. Доброжелательные партнерские отношения между семьей и школой помогают каждому ребенку учиться, расти, ощущать удовлетворение и счастье от особенностей школьной жизни.

Список литературы

1. Корчак Януш. Как любить ребенка / Я. Корчак. – М.: Азбука, 2021.
2. Лотман Ю.М. Воспитание души / Ю.М. Лотман. – СПб., 2003.

3. Лукашенин З.В. Консалтинг как форма непрерывной профессиональной подготовки педагогических кадров / З.В. Лукашенин // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – Т. 8. №2. – С. 100–114.
4. Макаренко А.С. Педагогические работы 1936–1939 / А.С. Макаренко. – Т. 4. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 566 с.
5. Сластёнин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В.А. Сластёнин. – М.: Магистр-Пресс, 2000.
6. Федотенко И.Л. Подготовка будущего учителя к созданию психологически безопасной инклюзивной образовательной среды / И.Л. Федотенко // Стратегии ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика. – М.: Психологический институт РАО, 2022. – С. 104–107.

Хирина Евгения Валерьевна
студентка

Научный руководитель
Брешиковская Каринэ Юрьевна
канд. пед. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация: статья посвящена анализу семейных традиций как важного инструмента социализации детей в современном обществе. Рассматриваются педагогические и психологические аспекты влияния семьи как первичного социального института на развитие личности ребенка. Приводятся примеры различных типов традиций, подчеркивается их роль в создании атмосферы безопасности и поддержки, необходимой для успешной интеграции ребенка в общество. Отмечается адаптация традиций к современным условиям и необходимость их сохранения для гармоничного развития будущих поколений.

Ключевые слова: семейные традиции, социализация, семья, ценности.

Семья для ребенка представляет собой среду, в которой формируются все аспекты его развития – физическое, психическое, эмоционально-волевое, интеллектуальное и духовно-нравственное.

С педагогической точки зрения семья выступает как первичный социальный институт, отвечающий за рождение и воспитание детей. В психологии наиболее распространенным является определение семьи Н.Я. Соловьева: «Семья – малая социальная группа, являющаяся основной формой организации личного быта. Она основана на супружеском союзе и родственных связях, то есть отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, а также другими родственниками, проживающими вместе и ведущими общее хозяйство» [1].

В.Ю. Минаков трактует социализацию как непрерывный процесс интеграции индивида в социальную группу. В ходе этого процесса индивид усваивает групповые ценности и нормы, осваивает социальные роли, связанные с определенными позициями в обществе, а также приобретает необходимые навыки и способности. Социализация предполагает изменения в личности, направленные на адаптацию к общественным нормам, что позволяет ему успешно функционировать в социуме и соблюдать установленные правила и традиции [1].

В.С. Катрич определяет традиции как элементы социального и культурного наследия, передаваемые из поколения в поколение на протяжении длительного периода. К числу традиций она относит общественные институты, нормы поведения, ценностные установки, обычаи [1].

Семейные традиции представляют собой совокупность социальных и культурных элементов, передаваемых из поколения в поколение внутри малой социальной группы, основанной на брачных узах и родственных связях.

К ним относятся устоявшиеся обычаи, ценности и нормы поведения, характерные для конкретной семьи. Данное понятие многогранно и включает в себя разнообразные представления, которые уникальны для каждой семейной структуры [1].

Несмотря на уникальность каждой семьи, можно выделить характерные типы семейных традиций. К ним относятся:

- совместные увлечения: общие хобби и интересы, сближающие членов семьи;
- традиции семейного чтения: совместное чтение книг, обсуждение прочитанного, формирование любви к литературе;
- традиции семейного досуга: организованный отдых в виде путешествий, праздников, чаепитий или воскресных прогулок;

- традиции трудового воспитания: совместные работы по хозяйству, садово-огородные дела, приятие ценности труда;
- поддержание родовых ценностей: составление родословной, посещение родственников, взаимная забота и поддержка, сохранение семейной истории.

В соответствии с культурно- исторической концепцией Л.С. Выготского, семья играет ключевую роль в поэтапной социализации ребенка. Развитие и преобразование нервно- психических процессов от их изначального состояния к более сложным осуществляется посредством культурного воздействия, особенно активного взаимодействия с социальной средой. Семья выступает в качестве первичной и определяющей такой среды [2].

Процесс социализации личности начинается в семейной среде. Именно семья служит основой для овладения навыками межличностного общения, усвоения общепринятых норм и ценностей, а также формирования модели взаимодействия с окружающими людьми.

Семейные традиции играют важную роль в передаче опыта предшествующих поколений и формировании системы ценностей семьи. В качестве примера можно привести традицию еженедельных посещений бабушки и дедушки в деревне. Такая практика способствует развитию навыков общения у детей не только со сверстниками и родителями, но и с представителями старшего поколения.

Семейные традиции оказывают существенное влияние на развитие у детей чувства приверженности и защищенности. Осведомленность о наличии определенных обычаев и ритуалов в семье создает для ребенка ощущение защищенности и уверенности в своем окружении. Это способствует установлению здоровых взаимоотношений как внутри семьи, так и с внешним миром.

В семье, где царит атмосфера доверия и понимания, например, существует правило спокойно обсуждать проблемы вместо того, чтобы повышать голос, ребенок не будет бояться признаться в своих проступках, таких как разбитая чашка или неудовлетворительная оценка в школе. Более того, наличие традиции совместного просмотра фильмов вечером, направленной на поднятие настроения члена семьи, столкнувшегося с трудностями, позволит ребенку чувствовать не только безопасность, но и ощутимую поддержку со стороны близких [3].

Современная семья сталкивается с рядом вызовов: нехватка времени, изменение форматов воспитания, цифровизация. Однако содержание традиций адаптируется к новым реалиям, а их роль остается значимой. Сегодня традиции могут включать не только классические формы, но и современные: совместный просмотр фильмов, семейные выезды, создание цифровых альбомов, волонтерская деятельность. Главное – регулярность и искренность участия.

Важно отметить, что именно неброские традиции, часто остающиеся невидимыми для посторонних глаз, а порой даже для самих членов семьи, оказывают наиболее сильное влияние на построение здоровых семейных отношений. К примеру, постоянный диалог и обмен мнениями о прочитанном, увиденном, произошедших событиях, совместных планах и т. д., хотя и кажется обыденным, является важным инструментом поддержания благополучия всех членов семьи [3].

Таким образом, семейные традиции оказывают существенное влияние на социализацию детей, создавая благоприятные условия для их успешного взросления и интеграции в общество. Необходимо ценить и развивать положительные ценности семейной жизни, чтобы дети могли стать счастливыми и уверенными в себе людьми. Сохранение актуальных традиций, а также изучение новых, играет важную роль в воспитании будущих поколений. Главным хранителем и источником этих традиций является семья. Семья – это не только совместное проживание, ведение бюджета и межличностные отношения. Она представляет собой уникальную атмосферу, неповторимый уют и дух, присущий именно этой семье.

Список литературы

1. Алексеева О.В. Влияние семейных традиций на социализацию детей / О.В. Алексеева, А. А. Полякова // Царскосельские чтения. – 2024. – №5. – С. 67–71. EDN IUIZUP
2. Омарова П.О. Семья как институт социализации и воспитания / П.О. Омарова, З.З. Гасанова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №3. – С. 173–186. EDN PFSPEH
3. Яковлева М.В. Семейные традиции как фактор становления личности ребенка / М.В. Яковлева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2021. – №6 (43). – С. 59–62. EDN VPJNBO

Шалагинова Ксения Сергеевна
канд. психол. наук, доцент, доцент
Диденко Диана Максимовна
студентка

Хрипкова Анастасия Дмитриевна
студентка

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

КОНСТРУКТИВНАЯ ПОЗИЦИЯ РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ ДЕТСКИХ КОНФЛИКТОВ

Аннотация: в статье рассматривается ключевая роль родителей в разрешении конфликтных ситуаций в детском возрасте. Основное внимание уделяется анализу различных типов родительских позиций, определяющих характер интерпретации конфликта и усвоение ребёнком стратегий его разрешения. В качестве наиболее эффективной модели выделяется конструктивная позиция, основанная на эмоциональной нейтральности, признании закономерности конфликта и ориентации на понимание мотивов поведения. В противовес ей анализируются непродуктивные стили родительского участия: авторитарный, попустительский, гиперопекающий, псевдопартнёрский, обвинительный и защитный.

Ключевые слова: конфликт, конструктивное разрешение конфликтов, родительская позиция, детско-родительские отношения.

Конфликтные ситуации, возникающие в детском возрасте, представляют собой естественный и закономерный элемент процесса социализации, однако характер их разрешения в значительной степени определяется качеством участия взрослых, прежде всего родителей. В этом контексте родители выступают в роли посредника между детским переживанием и социальными нормами поведения, а следовательно, именно они определяют характер интерпретации конфликтных обстоятельств и способствуют усвоению ребёнком стратегий их разрешения.

Такая посредническая, медиативная функция наиболее эффективно реализуется в рамках конструктивной родительской позиции, где взрослый, выступает не как контролёр, а как партнёр, создающий «зону ближайшего развития» ребенка в сфере социального поведения [1].

Конструктивная позиция родителей в ситуации детского противостояния предполагает признание конфликта как закономерного элемента социального развития, требующего не подавления, а сопровождения [4]. Родитель сохраняет эмоциональную нейтральность, учитывает позиции всех участников и ориентируется на понимание мотивов и причин поведения, а не на поиск виновного. При этом он способствует формированию у ребёнка навыков саморегуляции, анализа ситуации и социально приемлемых способов взаимодействия.

Однако, наряду с конструктивной позицией, существуют и другие варианты родительского участия в детских конфликтах, которые нередко препятствуют формированию у ребёнка навыков эффективного взаимодействия [2].

Одной из таких, наиболее распространённых, является авторитарная позиция родителя, характеризующаяся жёстким контролем, акцентом на подчинении и стремлением подавить конфликт силовым путём. В работах Е.О. Смирновой и её коллег отмечается, что родители, придерживающиеся авторитарной модели, склонны не разбирать ситуацию, а искать виновного, опираясь на собственное понимание правил и норм [6]. Это приводит к тому, что дети либо перенимают агрессивные формы реагирования, либо учатся избегать конфликтов, не имея возможности освоить навыки аргументации и признания взаимных интересов. Эмоциональная сфера ребёнка при этом часто оказывается подавленной, что негативно отражается на формировании произвольной регуляции.

Противоположной является попустительская позиция, когда родители занимают отстранённую, пассивную роль, избегая вмешательства в конфликтные ситуации. По наблюдениям Я.Л. Коломинского, такие родители либо считают детские конфликты незначительными и самоустраниваются, либо стремятся сохранить комфорт любой ценой, минимизируя собственное участие [3]. Попустительская позиция препятствует развитию у ребёнка понимания социальных норм и границ, а также не формирует у него навыка поиска решения. В результате конфликтные модели поведения становятся хаотичными, и ребёнок чаще испытывает трудности в самоконтроле.

Нередко встречается и гиперопекающая позиция, при которой родитель стремится полностью взять ситуацию под контроль, лишая ребёнка возможности самостоятельного участия в решении конфликта. Такая позиция приводит к снижению самостоятельности и инициативности ребёнка, формированию зависимости от взрослого и неуверенности в собственных социальных действиях [2]. В

контексте конфликта гиперопекающий родитель фактически «ведёт переговоры» за ребёнка, что препятствует развитию у последнего важных коммуникативных навыков и способности к эмоциональной регуляции.

Особого внимания требует позиция «псевдопартнёрства», описываемая современными специалистами как форма внешне демократичного, но внутренне непоследовательного поведения родителей. В этом случае взрослый декларирует уважение к ребёнку, но в реальности избегает чётких правил, допускает смену требований и критериев оценки поведения. Подобная непоследовательность приводит к тому, что дети не могут сформировать устойчивые представления о справедливости, ответственности и границах, что значительно осложняет их участие в конфликтных ситуациях и увеличивает вероятность эмоциональной дезорганизации.

Существует также обвинительная позиция, при которой родители склонны воспринимать участие своего ребёнка в конфликте исключительно в негативном контексте. Они заранее предполагают его виновность, используя конфликт как повод для критики или коррекции поведения. Эта позиция приводит к снижению самооценки ребёнка и формированию установки на беспомощность. Дети, сталкивающиеся с постоянным обесцениванием со стороны родителей, чаще избегают конфликтов, не выражают собственную позицию и не верят в возможность справедливого решения.

В противоположность этому существует и защитная позиция, когда родители безусловно принимают сторону своего ребёнка, отвергая любые сведения о его возможной ответственности. Такая позиция способствует формированию у ребёнка тенденции перекладывать ответственность и избегать анализа собственных действий. Это ведёт к закреплению конфликтных стратегий, а также снижает способность ребёнка учитывать позицию другого и вступать в равноправное взаимодействие [5].

Таким образом, позиция родителей оказывает значительное влияние не только на протекание динамики детских конфликтов, но формирование у ребёнка навыков их разрешения и способов поведения в конфликтных ситуациях.

В рамках исследования роли родительского поведения в разрешении детских конфликтов было проведено анкетирование на базе МБОУ «Центр образования №22 – Лицей искусств», в котором приняли участие 25 родителей и 25 детей. Целью исследования был анализ преобладающих стратегий вмешательства родителей, их восприятия детьми и выявление наиболее эффективных путей формирования навыков конструктивного диалога в семье. По итогам обработки данных были получены следующие результаты.



Рис. 1. Соотношение ответов на 4 вопрос анкеты «Детские конфликты»

Анализ ответов родителей показал, что 45% из них видят свою первоочередную цель в немедленном восстановлении спокойствия (вопрос 3), а 60% чаще всего начинают вмешательство с фразы «Немедленно прекратите!» (вопрос 4). Это свидетельствует о доминировании реактивной, а не проактивной модели поведения, направленной на сиюминутное устранение симптомов конфликта, а не на его глубинные причины.

Какую роль вы преимущественно играете в разрешении детского конфликта?



Рис. 2. Соотношение ответов на 5 вопрос анкеты «Детские конфликты»

Роль «судьи» или «прокурора» присваивают себе 72% опрошенных родителей (вопрос 5). Однако детские ответы рисуют иную картину последствий такого подхода: 65% детей чувствуют обиду или злость, когда родители вмешиваются в их ссору (вопрос 2), а 40% признаются, что учатся в такие моменты «молчать, чтобы не ругали» или «доказывать свою правоту любым способом» (вопрос 5). Это указывает на явный диссонанс между целью родителя («навести порядок») и реальным педагогическим эффектом, которым часто становится подавление эмоций или усугубление конфликтности.

Как правило, основными причинами выявленной тенденции являются высокий уровень родительской тревожности и дефицит психолого-педагогических знаний. Около 50% родителей признались, что при виде детской ссоры испытывают раздражение и желание поскорее ее прекратить (вопрос 6). При этом лишь 25% респондентов воспринимают конфликт как естественный этап и возможность научить ребенка чему-то важному. На вопрос о развитии навыков 70% родителей верно отметили важность «умения слушать» и «понимать чувства», однако на практике лишь единицы (15%) описывают конкретные действия для достижения этого, такие как активное слушание или «Я-сообщения» (вопрос 10). Ярким показателем является и тот факт, что, несмотря на авторитарные методы, 35% родителей хотели бы развить в себе навык медиатора – нейтрального посредника (вопрос 12), что говорит о наличии рефлексии и желании изменить ситуацию.

Проведенное исследование демонстрирует, что текущие стратегии разрешения конфликтов в большинстве семей носят неконструктивный характер, фокусируясь на сиюминутном результате и подавлении, а не на обучении. Это приводит к тому, что дети не приобретают ключевых социально-эмоциональных навыков: эмпатии, аргументации, поиска компромисса. Для изменения сложившейся парадигмы необходима системная работа по просвещению родителей. Ключевыми шагами должны стать, во-первых, освоение и применение на практике техник активного слушания и ненасильственного общения, во-вторых, смещение роли с «судьи» на «фасилитатора», который помогает детям озвучить свои чувства и найти взаимоприемлемое решение, в-третьих, развитие собственного эмоционального интеллекта родителей для управления своими реакциями. Только переход от авторитарного контроля к осознанному сопровождению детских конфликтов позволит превратить их из источника стресса в ценнейший ресурс для развития гармоничной и социально адаптированной личности.

Список литературы

1. Джумагалиева Г.Р. Психолого-педагогический потенциал родителей в профилактике конфликтов в семье: безопасность, зона комфорта, благополучие семьи / Г.Р. Джумагалиева, О.М. Коробкова, А.С. Джангазиева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №3. – С. 1–12.
2. Коваль О.В. Воспитательные установки родителей и их представления о конфликтах с детьми младшего подросткового возраста / О.В. Коваль // Вестник практической психологии образования. – 2022. – Т. 19. №4. – С. 96–103. DOI 10.17759/bppe.2022190405. EDN VQUOWN
3. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива / Я.Л. Коломинский. – Минск: Белорусский государственный университет, 2000. – 279 с.
4. Магомедова З.Ш. Роль педагогов в формировании корректного поведения детей в конфликтных ситуациях / З.Ш. Магомедова // Успехи современного естествознания. – 2010. – №5. – С. 74–78. EDN LKSFRN
5. Смирнова Е.О. Детские конфликты и пути их разрешения / Е.О. Смирнова, Г.Р. Хузеева. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 121 с.
6. Смирнова Е.О. Психология ребёнка и детско-родительские отношения / Е.О. Смирнова. – М.: МГППУ, 2017. – 167 с.

Шишкарёва Татьяна Александровна
студентка

Рыжкова Ольга Владимировна
канд. ист. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПОЛОЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ СТУДЕНЧЕСКИХ СЕМЕЙ ПО МАТЕРИАЛАМ АО «НПО «СПЛАВ» ИМ. А.Н. ГАНИЧЕВА

Аннотация: *молодые студенческие семьи, во-первых, явление для России не новое, явление с продолжительной историей, расцвет которого пришелся на период СССР. Во-вторых, явление свойственное любому государству, а в зависимости от исторического этапа развития общества, особенностей менталитета студенческие семьи имеют свои отличительные особенности и проблемы. Статья преследует целью рассмотрение особенностей современного социального положения студенческих семей и тех проблем, с которыми они сталкиваются.*

Ключевые слова: *семья, студенческая семья, молодежь.*

По определению доктора психологии *Лидия Бернгардовны Шнейдер* семья представляет собой» сложное многоаспектное образование, в котором участвуют четыре характеристики: 1) семья – ячейка общества; 2) семья – важнейшая форма организации личного быта; 3) семья – супружеский союз; 4) семья – многосторонние отношения с родственниками» [8, с. 174].

В XXI веке семья продолжает оставаться уникальным социальным институтом, осуществляющим трансляцию базовых ценностей культуры и социализацию каждого нового поколения. Ее роль зачастую рассматривают через призму тех функций, реализацию которых она обеспечивает: репродуктивная, воспитательная, социально-статусная, хозяйственно-бытовая, досуговая, эмоциональная.

Существует огромное множество оснований для типологии семей, например, по составу (большие и нуклеарные); структуре (полные, неполные); по количеству детей (бездетные, малодетные и многодетные); типу отношений (патриархальные и партнерские).

В контексте настоящей статьи интерес представляет типология семьи доктора социологических наук *Татьяны Керимовны Ростовской* в зависимости от количества совместно прожитых супругами лет:

- 1) молодая семья – возраст супругов не превышает 30 лет (для участников жилищных программ 35);
- 2) семья среднего супружеского возраста (возраст супругов 35–50 лет, стажем семейной жизни от 5 до 15 лет);
- 3) семья старшего супружеского возраста (возраст 50–60 лет со стажем семейной жизни от 15 до 25 лет);
- 4) пожилые супружеские пары (от 60 лет и выше со стажем семейной жизни от 25 лет).

Остановимся на рассмотрении молодой семьи – это супружеская пара или родитель в неполной семье с несколькими или одним ребенком; возраст родителя или супруга не должен превышать 35 лет [2, с. 10].

Молодые семьи находятся на этапе своего становления и развития, этот период характеризуется несколькими особенностями:

- поиском места в жизни (процесс получения образования или первый опыт трудовой деятельности);
- экономическими трудностями (начало совместной жизни, чаще всего совпадает, с нестабильным доходом);
- эмоциональными изменениями (возможны резкие эмоциональные колебания – от счастья до стрессов, связанных с адаптацией);
- формирование родительских навыков (если в семье появляются дети);
- поддержка со стороны (молодые зачастую нуждаются в поддержке родственников, друзей) [4, с. 72].

Студенческая семья является частью молодой семьи. Студенческой супружеский союз можно считать, если люди до 35 лет включительно состоят в официальном браке; могут воспитывать ребенка или детей, при этом получают образование по очной или очно-заочной форме обучения в организациях среднего профессионального и высшего образования, а также родители в возрасте до 35 лет, воспитывающие детей в одиночку и одновременно с этим получающие образование.

Студенческая семья гомогенная по социальному статусу обоих супругов, т.е. и муж, и жена являются студентами очного обучения, возраст до 35 лет [6, с. 150]. Специфика студенческой семьи

заключается в особенностях деятельности супругов (учеба) и временности их социального положения [1, с. 79]. Стоит отметить, что именно в период обучения в вузе происходит наибольшее количество заключаемых молодыми людьми браков [5, с. 8].

Студенческие семьи сталкиваются с целым рядом проблем, во-первых, психологические трудности. Новгородова Л.Г. в работе «Актуальные проблемы современной студенческой семьи» отмечает, что в первый год совместной жизни семья преодолевает ряд психологических нагрузок связанных с адаптацией супругов к друг другу – это является серьёзным испытанием. Супруги учатся распределять между собой роли и домашние обязанности, жить совместно; у них формируется общее представление о браке и совместной семейной жизни.

Во-вторых, финансовые или материальные затруднения студенческих семей, которые влекут за собой ряд других проблем: жилищные проблемы, организацию досуга, зависимость от родителей или обостряют взаимоотношения между супругами. Часто у молодоженов складывается финансовая зависимость от родителей, что ставит молодых супругов в неловкое положение и не позволяет ощущать себя самостоятельными. Также зависимость может привести к ухудшению эмоционального состояния студенческой семьи и даже спровоцировать конфликт.

В-третьих, проблема проведения досуга. С.Н. Явон утверждает: «Досуг молодых людей характеризует их социально-психологические особенности и склад характера» [8, с. 175]. Досуг, являясь важным аспектом в деятельности, играет значительную роль в жизни молодежи. Это время для отдыха, развлечений и занятий хобби, которое позволяет людям расслабиться, развиваться и общаться с окружающими. Отсутствие свободных денежных средств у супружеской пары – ограничивает досуг.

В-четвертых, жилищная проблема. Как отмечает Верещагина Э.И. в работе «Основная проблематика и тенденции формирования студенческих общежитий»: «В число основных функций общежитий входят: обеспечение условий для отдыха, сна, приготовления и приема пищи, общения с друзьями, занятий общественной работой и другие процессы, которые должны быть между собой функционально взаимно увязаны. Жилая комната используется не только для сна, но и для индивидуальных занятий» [3, с. 11]. Иногда санитарные условия могут оставлять желать лучшего. Проблемы с уборкой, общими туалетами и кухнями создают дополнительные трудности. Ограниченное пространство и близкое соседство могут вести к конфликтам. Разные привычки, режим дня и уровень шумности могут вызывать недовольство.

В-пятых, медицинские проблемы, связанные с неподготовленностью молодых семей к браку, недостаточное половое воспитание, культура половых отношений [1, с. 80]. Неосознанное отношение к репродуктивному поведению может привести к незапланированным беременностям, а также к заболеваниям, передающимся половым путем. Молодые пары пренебрегают необходимостью в регулярных медицинских осмотрах и профилактических мерах. Нежелание обращаться к врачу так же связано с платностью и дороговизной частной медицины [1, с. 81].

В-шестых, проблема совмещения учебной деятельности и семейных ролей. Члены студенческой семьи должны осваивать не только семейные роли, но и не забывать о том, что они являются студентами и им необходимо продолжать обучение в вузе [1, с. 82]. Студенты должны научиться правильно распределять время между учебной и семейными обязанностями, а зачастую и работой или подработкой.

Еще одной нагрузкой студенческих семей является организация быта. Совместное ведение домашнего хозяйства (под этим мы понимаем уборку, покупка продуктов и приготовление пищи, обустройство жилого помещения и многое другое) у молодых людей в первое время совместной жизни чаще всего только формируется. Супруги знакомятся с привычками друг друга, а также учатся выполнению данных обязанностей.

Большая часть проблем студенческих семей связана с отсутствием денежных средств. Для ее решения организации и предприятия выделяют целевые места, оплачивают производственную практику. Ярким примером такой работы является АО «НПО «СПЛАВ» им. А.Н. Ганичева. Общество трудоустраивает студентов, что решает их финансовую проблему.

Итак, студенческие семьи сталкиваются с целым рядом проблем: психологические, финансовые или материальные, проведение досуга, жилищные, медицинские (репродуктивное здоровье), проблема совмещения учебной деятельности и семейных ролей – этот перечень не является исчерпывающим, потому что каждая семья уникальна.

Важным аспектом сохранения и поддержания молодых студенческих семей является их поддержка, со стороны родных и друзей, а также доступ к социальным программам, наличие льгот, возможностей.

Ключевым фактором успешной адаптации является открытая коммуникация и готовность работать над отношениями, что поможет создать крепкий фундамент для будущей совместной жизни.

Список литературы

1. Авдеева Л.Н. Психолого-педагогическое сопровождение студенческой семьи в вузе: проблемы и пути решения / Л.Н. Авдеева // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – №59 (6). – С. 77–83. EDN JWBYPX
2. Аникина К.А. Проблемы молодых семей и пути их решения в современной России / К.А. Аникина, К.С. Крикун // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – №10–2. – DOI 10.24412/2500-1000-2022-10-2-58-60. – EDN YLJHRT

3. Верещагина Э.И. Основная проблематика и тенденции формирования студенческих общежитий / Э.И. Верещагина // АМІТ. – 2012. – №2 (19). – С. 11. EDN PCFZPR
4. Козлова Е.С. Проблемы молодых семей в Российской Федерации / Е.С. Козлова, В.В. Сыроижко // РСЭУ. – 2018. – №3 (42). – С. 71–75. EDN YLLEMX
5. Лотова И.П. Студенческая семья: современный портрет, характеристика основных проблем и пути разрешения / И.П. Лотова // Учёные записки ЗабГУ. – 2017. – №3.
6. Полещук А.М. Студенческая семья как особая категория молодых семей / А.М. Полещук // Традиционное, современное и переходное в условиях модернизации российского общества: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 2017 г.) / под науч. ред. Г.Б. Кошарной, В.В. Ухоботова, Н.В. Корж. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2017. – 188 с. EDN YKZMVH
7. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: учебник для вузов / Л.Б. Шнейдер. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 488 с.
8. Явон С.В. Досуг первокурсников вузов / С.В. Явон // Знание. Понимание. Умение. – 2021. – №4. – С. 174–175. DOI 10.17805/zpu.2021.4.14. EDN NBJPTH

Ярукова Ольга Владимировна

учитель-логопед

Иванова Галина Ильинична

воспитатель

Осипова Инна Петровна

воспитатель

МАДОУ «Батыревский Д/С «Сказка»
Батыревского района Чувашской Республики
с. Батырево, Чувашская Республика

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация: статья раскрывает педагогический опыт формирования этнокультурной направленности у детей дошкольного возраста средствами современной мультимедийной среды в условиях инклюзивной образовательной практики. Проект включает систему целей, задач и методик, направленных на ознакомление детей, включая ребят с особыми потребностями (например, тяжелые расстройства речи), с историей родного края, культурой и языком коренного населения, используя активное внедрение анимационных техник. Большое значение придается развитию цифровых компетенций и художественно-эстетического опыта, позволяющих интегрировать традиционные методы воспитания с современными технологиями и создать инновационный мультимедийный контент – короткие фильмы на чувашском языке.

Ключевые слова: анимационные техники, особые образовательные потребности, этнокультурное просвещение.

Актуальность проблемы

Сегодня одной из приоритетных задач образовательного процесса является развитие этнокультурных ориентиров у будущих поколений, обеспечивающих интеграцию личности ребёнка-дошкольника как представителя определённого этнического сообщества и гражданина Российской Федерации. Важнейшей задачей педагогов выступает содействие ребёнку в осознании ценностей родного края, расширяя представление о регионе проживания, знакомя с историческими фактами и традициями местного населения.

Чтобы оценить уровень осведомлённости детей о ценностях региона, была проведена диагностика среди родителей наших воспитанников. Результаты показали следующее: большинство взрослых признаёт необходимость знакомства детей с традиционной культурой (83%), однако знания самих родителей ограничены. Только треть респондентов имеет чёткое представление о местных культурных особенностях и праздниках, родным (чувашским) языком свободно владеет менее половины семей. Вместе с тем абсолютное большинство родителей (100%) поддерживают идею просмотра мультфильмов и сказок на чувашском языке, выражая заинтересованность в создании оригинальных детских анимационных фильмов.

Основные положения проекта

Педагогическим коллективом нашего учреждения разработан уникальный проект, направленный на обучение детей основам функционирования в социуме, эффективному применению информационных ресурсов и партнёрскому сотрудничеству. Основной особенностью проекта стало создание детьми коротких анимационных лент на чувашском языке, что способствует возрождению национального языка, традиций и культуры чувашского народа. Интеграция цифрового пространства и творческого подхода позволяет формировать новый тип продукта, вдохновляя малышей на творчество и прививая уважение к наследию предков.

Каждый ребёнок участвует в проекте согласно своим интересам и возможностям: одни придумывают сценарий, другие занимаются иллюстрированием героев, третьи помогают подготовить реквизит и провести съёмочный процесс. Это помогает детям развивать навыки взаимодействия и командной работы.

По завершении этапа производства проводится демонстрация готового фильма, сопровождаемая обсуждением результатов. Эта процедура стимулирует рефлексию и мотивирует детей к новым начинаниям.

Таким образом, реализация такого педагогического проекта направлена на достижение важных образовательных целей, включая развитие эмоциональной сферы, когнитивных способностей и коммуникативных качеств детей, создавая условия для гармоничного роста личности в эпоху высоких технологий.

Цель и задачи проекта

Цель проекта: Формирование позитивного образа родного края, уважения к местным традициям и языку через освоение анимационной технологии в инклюзивном пространстве.

Основные задачи:

- обеспечение благоприятных условий для реализации интеллектуально-творческого потенциала всех участников проекта;
- повышение мотивации дошкольников к изучению культурного наследия чувашского народа;
- возрождение и сохранение уникальных элементов чувашской культуры путём разработки серии учебных анимационных роликов на чувашском языке.

Использование анимации в образовательном процессе открывает широкие возможности для всестороннего развития ребёнка в цифровую эпоху. Оно объединяет искусство литературы, живописи и кинематографа, развивая воображение, креативность и оригинальность мышления.

Создание мультфильмов дошкольниками даёт уникальную возможность раскрыть таланты детей, поддерживать их инициативность и индивидуальность. Процесс увлекателен и полезен, формируя устойчивый интерес к обучению и творчеству.

Новаторская обстановка, многообразие материалов и современные цифровые инструменты способствуют активной вовлечённости детей в процесс познания и творчества. Работа с анимационными фильмами помогает расширить представления дошкольников о своём регионе, развить чувство патриотизма и понимания значимости национальных корней.

Таким образом, использование анимации как средства этнокультурного просвещения служит залогом сохранения богатого культурного наследия народов России и готовит почву для появления талантливых деятелей искусства будущего.

Список литературы

1. Аромашташ М.И. Дети смотрят мультфильмы: психолого-педагогические заметки. Практика «производства» мультфильмов в детском саду / М.И. Аромашташ. – М.: Чистые пруды, 2006.
2. Васильева Л.Г. Изучение искусства чувашского орнамента дошкольниками / Л.Г. Васильева. – Чебоксары: Институт повышения квалификации работников образования, 2002.
3. Дмитриев В.Д. Историко-культурные легенды чувашского народа / В.Д. Дмитриев. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1983. – 109 с.
4. Капустина М.А. Методическое пособие по совершенствованию методики обучения чувашскому языку в дошкольных учреждениях / М.А. Капустина. – Чебоксары: Ин-т повышения квалификации работников образования, 2002.

ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ: СЕМЕЙНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ, ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ, ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВА

Аббасов Раул Бахтияр оглы

аспирант

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

DOI 10.31483/r-152199

ЗНАЧЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается значение семейного воспитания и формирования семейных ценностей на основе междисциплинарного подхода. Указывается на важность взаимодействия школы и государства в вопросах, затрагивающих сложную трансформацию институтов семьи и образования. Выделяются некоторые проблемы современной семьи, и подчеркивается, необходимость сохранения ее традиционных основ. Особое значение придается семейному образованию, которое всегда было главной составляющей воспитания. В работе обосновывается неразрывная связь между сохранением традиционных семейных ценностей и полноценным развитием личности.

Ключевые слова: личность, институт семьи, семейные ценности, воспитательный процесс, гуманизация образования, социализация.

Институт семьи выполняет ключевые воспроизводственные функции: обеспечивает преемственность поколений, выступает первичным агентом социализации индивида, гарантирует биологическое и социокультурное воспроизводство рода. Генерируя устойчивые паттерны межпоколенной трансляции норм, ценностей, идеалов, духовных ориентиров и социального опыта, семья формирует базовые механизмы социокультурной преемственности. В ходе воспитательного процесса осуществляется фундаментальная детерминация ключевых характеристик личности. Структура семейных взаимоотношений обладает амбивалентным потенциалом влияния на формирование личности, проявляя как конструктивные, так и деструктивные характеристики. В сфере современного образования большинство инноваций основываются на идее его дальнейшей «гуманизации и гуманитаризации», фундаментом которых «...является мысль о создании условий для становления культуры личности, т. е. культуры жизненного (личностного и профессионального) самоопределения учащихся, гарантирующего их дееспособность и адаптацию к существующим социально-экономическим условиям посредством сохранения и воспроизводства культуры [8, с. 147].

Оптимальное воспитательное воздействие реализуется посредством целенаправленной деятельности членов семьи, способствующей формированию социально значимых качеств личности и обеспечению гармоничного развития психофизического развития индивида. При этом важно акцентировать внимание на проблеме, которая связана «...с заметным отставанием наиболее важных социальных институтов, отвечающих за процессы социализации личности от информационной и коммуникативной эволюции» [2, с. 12]. Надо отметить, что принципиально важно для сохранения базовых ценностей в обществе поддерживать стабильность в виде традиционных форм взаимодействий, к которым относится и семья. Однако надо отметить, что сегодня распространен повсеместно технократический подход, так распространяется идея, в которой «...доминирует главенство средств над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами. Сохраняется разрыв между декларируемыми общечеловеческими ценностями, ценностями русской духовной традиции и реальными ценностями личности и общества [1, с. 20]. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может нанести столько вреда в воспитании детей, сколько эта ячейка общества. В условиях современного социума наблюдается комплекс дисфункций института семьи, включающий нарушения в процессе формирования духовно-нравственной сферы личности, этическую некомпетентность родителей, деформацию аксиологических ориентиров подрастающего поколения относительно категорий добра и зла, а также дезориентацию молодежи в сфере брачно-семейных отношений вследствие популяризации альтернативных форм гендерного взаимодействия.

Ключевым направлением семейного развития выступает формирование комплексной системы личностных характеристик, способствующих успешной социализации и преодолению жизненных трудностей. Немаловажное значение в становлении личности ребёнка имеют образовательные институты и социокультурное пространство его жизнедеятельности.

В различные исторические периоды развития социума вопросы воспитания подрастающего поколения характеризовались существенной вариативностью подходов и не имели однозначного решения.

В античной римской культуре превалировала концепция, согласно которой исключительно институт семьи обладал потенциалом для обеспечения полноценного воспитательного процесса. Античная греческая цивилизация характеризовалась превалированием институциональных форм образования над семейными в системе воспитательных приоритетов. Античные философы Платон и Сократ постулировали концепцию государственного образования как единственно верной формы получения истинного воспитания, предусматривая начало образовательного процесса с достижения ребенком семилетнего возраста. В средневековый период доминирующим институтом, оказывающим существенное влияние на развитие личности ребёнка, выступала церковь, при этом качественное образование было доступно исключительно в рамках церковных и монастырских образовательных учреждений. В эпоху Нового времени произошла трансформация парадигмы организации воспитательного процесса.

Значительный вклад в развитие гуманистической педагогики внес швейцарский педагог И.Г. Песталоцци, который в конце XVIII – начале XIX века обосновал концепцию рационального семейного воспитания [7]. До периода второй мировой войны в социокультурной парадигме России доминировала патриархальная модель семьи, характеризующаяся авторитарной позицией мужчины и иерархической субординацией остальных членов семейного союза. В послевоенные годы, начиная с конца 40-х годов до 80-х, произошла трансформация семейных отношений, характеризующаяся становлением детоцентристской модели семьи, где приоритетное значение приобретали интересы и благополучие детей, а также сохранение брачных союзов в их интересах. В современных социально-демографических условиях наблюдается становление супружеской семьи как формы семейного устройства, характеризующейся равноправным партнерством, при этом качество брачных отношений полностью определяется волей и действиями ее участников.

Современные изменения семейного института в XXI веке характеризуются триединой динамикой: переосмыслением системы базовых ценностей, расширением типологического разнообразия семейных форм и усложнением механизмов брачного выбора. В современных исследованиях подчеркивается, что традиционная модель семьи, трансформируясь и подстраиваясь под новые реалии, все еще сохраняет свое значение. В контексте современных социокультурных реалий первостепенной задачей общественного развития является создание комплексной системы благоприятных факторов, обеспечивающих стабильность модернизированного семейного института. Сохранение традиций ведет к гуманизации общества и особенно сегодня необходимым, поскольку помогает укрепить социальные связи, сплотить общество, дать надежду и устойчивость.

Трансформационные процессы в социуме оказывают существенное воздействие на парадигму семейных ценностей и их культурное осмысление. Формирование личности в современных условиях связано «... с интенсивным получением, обменом и использованием различного рода информации. Вследствие этого, жизнедеятельность человека приобретает новое функциональное значение, что заметно выражено уже сегодня в изменении способа общения, коренном переустройстве знаковой системы и т.д. [4, с. 238–239].

В процессе социализации индивид постоянно подвергается воздействию разнообразных факторов социокультурной среды, оказывающих влияние на его развитие. Различные социальные факторы демонстрируют разнонаправленное воздействие на воспитательную функцию семьи: часть из них способствует её укреплению и оптимизации, тогда как другие провоцируют дестабилизацию и дисфункцию. «Это касается и сферы традиционных ценностей, поскольку именно они сегодня становятся частью глобальной манипуляции. Рассуждения о духовно-нравственных ценностях подменяют важные ориентиры в повседневной практике, выдавая за традиции определенные ритуальные действия, жизнеспособность которых была утрачена еще столетия назад» личности [3, с. 26].

Семья представляет собой основу для формирования важнейших характеристик личности, задает определенный вектор ее развития. Семейные ценности выступают как духовно-нравственные ориентиры, определяющие цели, содержание и методы воспитания. При этом они играют важную роль в формировании эмоциональных связей между членами семьи, влияют на формирование нравственных установок, включают в себя традиции, обычаи, историческую память и т. д. Гуманистическая педагогика рассматривает семью как первичную ячейку воспитания, где формируется личность ребенка, закладываются основы мировоззрения, происходит становление характера и воли.

Гуманистический подход в современной системе воспитания имеет свои особенности и является важным инструментом развития современной теории социализации и формирования личности с позиции философии и педагогики. К ключевым принципам гуманистического воспитания в семье относятся уважительное отношение к личности ребенка, создание атмосферы понимания и поддержки, развитие творческих способностей, формирование трудовых навыков, приобщение к культурным традициям, воспитание ответственности. Совместная работа семьи и образовательных учреждений должна быть направлена на формирование целостной системы воспитания, сохранение и укрепление семейных ценностей, а также на поддержку индивидуальности ребенка и развитие его творческого потенциала. Несмотря на то, что ряд современных исследователей отмечает, что «...гуманитарные ценности утрачиваются в нашем современном обществе [5, с. 50]. Можно скорее согласиться с тем, что

сегодня «...кризис ценностей не означает их полного исчезновения, а скорее трансформацию и переосмысление» [6, с. 82].

В современных условиях особенно важно возрождать и поддерживать семейные ценности, так как именно они являются фундаментом для формирования духовно богатой личности и основой гуманистического образования. «Человеку во все времена необходимо знать свою историю, свои корни, культурное наследие, традиции и обычаи, чтобы сохранить нравственные, этические, моральные качества, заложенные нашими предками» [9, с. 98]. Семья должна оставаться главным институтом воспитания, где ребенок получает первые уроки жизни и формирует базовые представления о мире и своем месте в нем. Таким образом, важно подчеркнуть, что семья является фундаментальной ценностью человечества, создавшей уникальную среду для социализации ребенка. Именно в семье происходит первичное формирование культурного самосознания, духовно-нравственных основ личности и усвоение обществено-исторического опыта.

Список литературы

1. Бедерханова В.П. Гуманистические смыслы образования / В.П. Бедерханова, И.Д. Демакова, Н.Б. Крылова // Проблемы современного образования. – 2012. – №1. – С. 16–27. EDN OXRYVF
2. Гутова С.Г. Особенности формирования современной личности: философско-антропологический подход / С.Г. Гутова, В.С. Богатырь // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 24 сентября 2024 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 11–13. – EDN RWXLHY.
3. Гутова С.Г. Роль традиций в формировании гуманистического фундамента образования / С.Г. Гутова, Н.Н. Самохина, З.А. Целищева // Общество: философия, история, культура. – 2023. – №4 (108). – С. 22–29. – doi 10.24158/fik.2023.4.2. – EDN KZIZUR.
4. Гутова С.Г. Формирование коллективной личности в информационном обществе как элемент социокультурной динамики / С.Г. Гутова, Н.Н. Самохина // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – №2–1 (26). – С. 234–249. – DOI 10.12731/2077-1770-2016-2-234-249. – EDN WAAMBT.
5. Логачева Т.Н. Ценность семьи в содержании гуманитарного образования как условие формирования картины мира личности / Т.Н. Логачева, В.А. Лукьянова // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2016. – №4. – С. 47–50. DOI 10.31775/2305-3100-2016-4-47-50. EDN XDNHFQF
6. Мойлашова О.В. Код культуры как основа мировоззрения: опыт философской рефлексии / О.В. Мойлашова // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции (Тула, 15–16 октября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 81–85. – doi 10.31483/r-151469. – EDN OEABKY.
7. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения / И.Г. Песталоцци; под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – В 2 т. – М.: Педагогика, 1981. – 334 с.
8. Романюк Л.В. Феномен гуманистической педагогической традиции // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – №1. – С. 144–147. EDN IYFJJY
9. Moylashova O.V. Old Russian cultural heritage: philosophical and anthropological analysis // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. 2023. No. 1. Pp. 94–101. EDN HKQOMO.

Антонова Екатерина Михайловна

студентка

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы эстетического воспитания младших школьников. Отмечено, что эстетическое воспитание младших школьников является важным условием всестороннего развития подрастающего поколения.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, воспитание, эстетика, эстетическое чувство, дети младшего школьного возраста.

Актуальность исследования. Современному обществу нужен эстетически развитый и воспитанный человек. Эстетическое воспитание способствует формированию сознательного гражданина своего общества и высококвалифицированного специалиста, в котором нуждается общество для дальнейшего полноценного развития. Эстетическое воспитание предполагает развитие в человеке прекрасного, воспитание чувств, таких качеств, как понимание, формирование умения видеть прекрасное. Эстетическое воспитание является средством формирования высокообразованной, высоконравственной и культурной личности. Также в этом контексте нравственный потенциал религиозного воспитания может выступать важным дополнением, обогащая внутренний мир личности духовными ценностями и укрепляя её моральные ориентиры [8].

В соответствии с Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая составляет методологическую основу ФГОС НОО, приоритетным направлением воспитательной работы в начальной школе является духовно-нравственное развитие обучающихся на основе моральных норм, нравственных установок и отечественных культурных традиций [14].

Эстетическое воспитание представляет собой целенаправленный процесс, направленный на создание условий для эстетического развития личности. В ходе эстетического воспитания у человека формируется отношение к действительности, формируются ценностные ориентации, развивается способность к эстетическому восприятию и переживанию. На основе эстетического воспитания у человека формируется вкус и идеал [17].

С помощью эстетического воспитания формируются нравственные установки, образ жизни и стиль поведения. Эстетическое воспитание осуществляется в тесной взаимосвязи с нравственным, трудовым, экологическим и физическим воспитанием. Любовь к природе, литературе, театру, музыке, поэзии, живописи и другим видам искусства, служит стимулом для всестороннего умственного развития [13].

Эстетическое воспитание приобщает детей к мировому искусству, формирует и развивает эстетически культурную личность. Связь эстетического воспитания с искусством, предполагает, что содержание воспитания должно быть направлено на приобщение школьников к различным жанрам искусства. Потребность школьников в овладении искусством является основой эстетического воспитания [9].

Особую роль в эстетическом воспитании играет природа как источник красоты, что обуславливает тесную взаимосвязь эстетического и экологического воспитания. Последнее, помимо воспитательной, несёт и познавательную функцию – оно способствует расширению кругозора, формированию научного мировоззрения, а также развитию у детей осознанных взглядов и убеждений в отношении окружающей среды [3].

Любой учебный предмет своим содержанием и материалом вызывает эмоциональный отклик у детей. На уроках имеет место разыгрывать инсценировки и драматизации. На основе таких методов, дети овладевают умениями и навыками вести диалог, красиво говорить, вести себя.

Эмпирическое исследование было направлено на изучение условий эстетического воспитания младших школьников в условиях реализации современных программ образования. Особое внимание при этом уделялось взаимосвязи эстетического и патриотического воспитания, основанной на обращении к историческому наследию как источнику духовно-нравственных и художественных ценностей [15]. Для реализации поставленных целей и задач было проведено исследование в общеобразовательной школе. В качестве испытуемых были задействованы 2 начальных класса (3 «а» и 3 «б»). Данные классы были разделены на экспериментальную группу и контрольную.

Первичная диагностика уровня эстетической воспитанности младших школьников показала, что в обеих исследуемых группах преобладают низкие показатели. В обеих исследуемых группах был получен большой процент учеников с низкими показателями. Младшие школьники с высокими показателями проявили неподдельный интерес к различным видам искусства. Их стремление познать красоту проявляется в стремлении наблюдать за красотой природы и стремлении держать свой внешний вид всегда в чистоте и опрятности. У учеников со средними показателями стремление наблюдать за красотой природы и восхищаться им проявляется не всегда, они выборочно относятся к видам искусства. В основном, ученики со средними показателями интересуются теми видами искусства, которые носят развлекательный характер. Ученики с низкими показателями редко проявляют интерес к искусству.

На основе данных результатов появилась необходимость разработки развивающей работы в данном направлении. Работа основывалась на знакомстве с художественной литературой, слушании песен, музыки, знакомстве с традициями обычаями, посещении музея и другое. Эти формы деятельности были систематизированы и интегрированы в образовательные маршруты, что позволило повысить целостность, мотивацию и качество эстетического и нравственного воспитания обучающихся [11]. Также нами была рассмотрена интеграция эстетического воспитания на уроках. С данной целью нами были разработаны и проведены уроки по окружающему миру с интеграцией уроками по технологии, музыки и литературному чтению. Работа проводилась с детьми экспериментальной группы. Контрольная диагностика позволяет говорить об эффективности и результативности проведённой работы на формирующем этапе.

Результаты контрольной диагностики свидетельствуют, что дети стали интересоваться посещением библиотек, изучением именно книг, в которых рассказывается о различных видах искусства. Ученики с высокими показателями начали интересоваться сайтами про искусство. Также ученикам стало нравиться прокручивать в памяти интересные события, которые произошли за день (в частности концерты, театры, выставки). По сравнению с показателями контрольной группы, показатели в экспериментальной группе значительно выше.

На основе проведённого экспериментального исследования, нами было отмечено, что эстетическое воспитание младших школьников является важным условием всестороннего развития подрастающего поколения. Поэтому эстетическое воспитание должно быть включено во все направления обучения и воспитания учеников. Одним из эффективных условий в эстетическом воспитании младших школьников является интеграция уроков с другими уроками, которые наиболее отражает эстетический мир, такие как музыка, изобразительное искусство, литература и другое. Кроме того, необходимо продолжить работу по знакомству детей с народной педагогикой, поскольку, именно народная педагогика наиболее близка к человеку, через природу, искусство и творчество.

Список литературы

1. Ванслова Е. Раздвигаем границы эстетического образования / Е. Ванслова // Искусство. – 2018. – №2. – С. 28–29.
2. Ильенков Э.В. К беседе об эстетическом воспитании / Э.В. Ильенков // Школа должна учить мыслить. – М.; Воронеж, 2021. – С. 91–94.
3. Кнященко Н.И. Эстетика жизни / Н.И. Кнященко. – М.: Инфра-М, 2020. – 248 с.
4. Липский В.Н. Эстетическая культура и личность / В.Н. Липский. – М.: Знание, 2017. – 128 с.
5. Лихачёв Б.Т. Теория эстетического воспитания / Б.Т. Лихачёв. – М.: Просвещение, 2019. – 176 с.
6. Лихачёв Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачёв. – М.: Просвещение, 2017. – 176 с.
7. Муртазина Л.Э. Изменения уровня эстетической культуры / Л.Э. Муртазина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №2 (51). – С. 79–82.
8. Нравственный потенциал религиозного воспитания: монография / О.Д. Агапов, А.В. Скоробогатов, Е.Л. Яковлева [и др.]; Институт экономики, управления и права. – Казань: Познание, 2012. – 148 с. – ISBN 978-5-8399-0398-2. – EDN VMZJMJZ.
9. Алиев Ю.Б. Основы эстетического воспитания / Ю.Б. Алиев. – М.: Просвещение, 2016. – 240 с.
10. Проблемы эстетического развития личности школьника / под ред. А.И. Букова, Е.В. Квятковского. – М.: Педагогика, 2017. – 97 с.
11. Ситдикова Г.Р. Проектирование образовательных маршрутов как фактор повышения качества образования / Г.Р. Ситдикова // Европейский журнал социальных наук. – 2014. – №6–3 (45). – С. 83–87. – EDN TJLCUD.
12. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности / Л.Н. Столович. – М.: Политиздат, 2018. – 271 с.
13. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности / Л.Н. Столович. – М.: Политиздат, 2018. – 271 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2018. – 45 с.
15. Ханмурзина Р.Р. Цифровой проект «Книга памяти» как средство патриотического воспитания молодежи: историческое наследие Великой Победы / Р.Р. Ханмурзина, А.А. Хайруллина // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – №3. – С. 216–223. – EDN OYNBKM.
16. Эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства / под ред. В.В. Колокольников. – М., 2018. – 147 с.
17. Эстетическое воспитание школьников / под ред. М.Д. Таборидзе. – М.: Педагогика, 2018. – 102 с.

Бестужев Павел Сергеевич

магистрант

Научный руководитель

Вдовина Маргарита Владимировна

д-р социол. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Российский государственный

социальный университет»

г. Москва

ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНОГО ФАКТОРА НА РЕПРОДУКТИВНУЮ КУЛЬТУРУ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

Аннотация: в статье рассматривается влияние возрастного фактора на репродуктивную культуру современной российской семьи. Анализируются статистические данные Росстата о динамике среднего возраста материнства в России за период 1995–2023 гг. Исследуются социально-экономические, культурные и демографические причины откладывания рождения детей. Выявлены основные тенденции трансформации репродуктивного поведения. Рассматриваются вопросы благополучия семьи, взаимосвязи между возрастом родителей и качеством семейной жизни, а также система государственной поддержки семей с детьми. Предложены пути решения демографических проблем с учётом возрастного фактора.

Ключевые слова: репродуктивная культура, рождаемость, демографическое поведение, отложенное материнство, репродуктивные установки, благополучие семьи, государственная поддержка.

Введение

Репродуктивная культура представляет собой систему ценностей, норм и поведенческих установок, определяющих отношение людей к деторождению, планированию семьи и родительству [9, с. 125]. В современном российском обществе наблюдаются существенные изменения в

репродуктивном поведении населения, что находит отражение в демографической статистике и социологических исследованиях [5].

Актуальность исследования обусловлена тем, что Россия находится в условиях устойчивого снижения рождаемости. По данным Росстата, суммарный коэффициент рождаемости в 2023 году составил 1,41 ребенка на одну женщину, что значительно ниже уровня простого воспроизводства населения (2,1) [3, с. 78]. В 2024 году число родившихся составило 1,222 млн детей, что на 3,4% меньше показателя предыдущего года [7, с. 112; 12, с. 3].

Одним из ключевых факторов, влияющих на репродуктивную культуру, является возрастной критерий – возраст, в котором женщины и мужчины принимают решение о рождении детей [4]. Анализ влияния этого фактора позволяет выявить глубинные трансформации в системе семейных ценностей и разработать эффективные меры демографической политики [6].

Цель исследования – проанализировать влияние возрастного фактора на репродуктивную культуру современной российской семьи, рассмотреть взаимосвязь возраста родителей с благополучием семьи и оценить эффективность мер государственной поддержки.

Динамика возраста материнства в России

Статистические данные свидетельствуют о последовательном увеличении среднего возраста материнства в России [3, с. 82; 11]. Если в 1995 году средний возраст матери при рождении ребенка составлял 24,6 года, то к 2023 году этот показатель достиг 29,0 лет, увеличившись на 4,4 года [12, с. 5]. Средний возраст рождения первого ребенка вырос с 22,5 лет в 1995 году до 26–29 лет в настоящее время [4, с. 18].

По данным Министерства труда Российской Федерации, средний возраст женщин при рождении первого ребенка составляет около 26 лет, второго ребенка – 31 год, третьего – 33 года [8, с. 24]. В Москве средний возраст рождения первенца ещё выше и достигает 29 лет, при этом около 1,5 тысяч женщин ежегодно становятся матерями впервые после 40 лет [7, с. 118].

Таблица 1

Динамика среднего возраста матери при рождении ребенка в России [3, с. 84]

Год	Средний возраст матери, лет	Прирост к 1995 году, лет
1995	24,6	-
2000	25,5	+0,9
2010	27,6	+3,0
2020	28,8	+4,2
2023	29,0	+4,4

Данные таблицы 1 наглядно демонстрируют устойчивую тенденцию повышения возраста материнства на протяжении почти трёх десятилетий. Особенно интенсивным этот процесс был в период 2000–2010 годов, когда прирост составил 2,1 года [4, с. 22].

Возрастная структура рождаемости

Изменение возрастного профиля рождаемости является одной из ключевых характеристик трансформации репродуктивной культуры [5, с. 52]. Анализ вклада различных возрастных групп в суммарную рождаемость показывает существенные структурные сдвиги [12, с. 7]. По данным демографических исследований, вклад возрастной группы 30–34 лет повысился с 15% в 2000 году до 23–24% в настоящее время. Аналогичные тенденции наблюдаются в группе 35–39 лет, доля которой выросла с 5% до 13% [3, с. 86; 11].

Одновременно фиксируется снижение рождаемости среди молодых женщин [7, с. 120]. Доля рождений у женщин младше 18 лет сократилась до 0,7% от общего числа, в то время как рождаемость среди женщин старше 45 лет составляет 0,3%. Примечательно, что рождаемость среди несовершеннолетних снижается, тогда как среди зрелых женщин – растёт [12, с. 8].

Таблица 2

Вклад возрастных групп в суммарную рождаемость, % [11; 12, с. 9]

Возрастная группа	2000 год	2023 год
15–19 лет	15	5
20–24 лет	38	22
25–29 лет	27	33
30–34 лет	15	24
35–39 лет	5	13

Как видно из таблицы 2, произошло кардинальное перераспределение рождений между возрастными группами. Если в 2000 году пик рождаемости приходился на группу 20–24 лет (38%), то в 2023 году максимальный вклад вносит группа 25–29 лет (33%). Доля рождений в группе 15–19 лет сократилась втрое [12, с. 10].

Визуальное представление изменений возрастной структуры рождаемости приведено на рисунке 1.

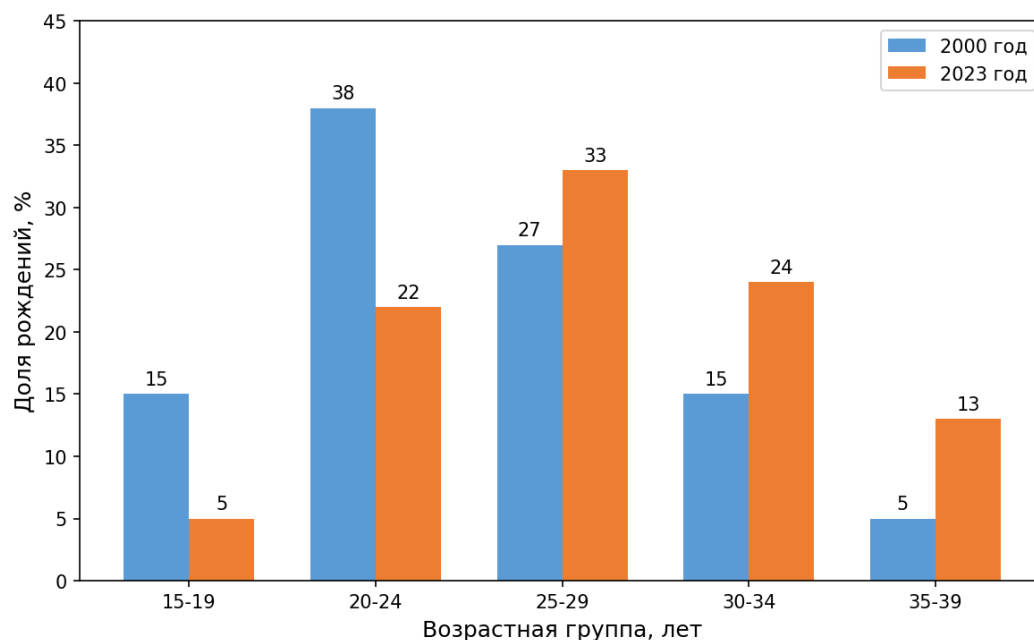


Рис. 1. Сравнение вклада возрастных групп в суммарную рождаемость в 2000 и 2023 гг. [11; 12, с. 9]

Причины откладывания деторождения

Социологические исследования позволяют выделить ключевые факторы, обуславливающие тенденцию откладывания деторождения в современной России [1; 6]. Демографы НИУ ВШЭ констатируют, что причина снижения рождаемости – не отказ от семьи, а рациональное откладывание рождения детей женщинами в условиях современной экономической и социальной среды [4].

Первая группа факторов связана с образовательными и карьерными стратегиями [5, с. 55]. Увеличение периода получения образования, стремление к профессиональной самореализации и карьерному росту приводят к отсрочке вступления в брак и рождения детей. Исследования показывают, что родители, решившиеся на материнство позже, часто обладают более высоким уровнем образования и финансовой стабильностью [6, с. 220].

Вторая группа факторов – экономические [5, с. 58; 6, с. 225]. Нестабильность экономической ситуации, проблемы с жильём, необходимость материального обеспечения семьи побуждают пары откладывать рождение детей до достижения определённого уровня благосостояния. Изменение роли женщины в обществе усиливает этот эффект: современные женщины стремятся обеспечить финансовую независимость до появления детей [4, с. 28].

Третья группа – ценностные трансформации [1, с. 18; 9]. Произошёл переход от традиционной модели раннего материнства к модели «осознанного родительства», предполагающей планирование беременности, подготовку к ней и осмысленный подход к воспитанию детей. Эта тенденция характерна для стран с высоким уровнем социально-экономического развития и соответствует общеевропейским закономерностям [4].

Благополучие семьи и взаимосвязь с возрастом родителей

Возраст родителей оказывает существенное влияние на различные аспекты семейного благополучия [6; 9]. Под благополучием семьи понимается комплексная характеристика, включающая материальное обеспечение, психологический климат, качество детско-родительских отношений и социальную адаптацию всех членов семьи [2].

Исследования показывают, что семьи с более зрелыми родителями (старше 30 лет) демонстрируют ряд преимуществ [6, с. 232]. Во-первых, они обладают более устойчивым материальным положением: к моменту рождения ребенка родители, как правило, имеют стабильный доход, решённый жилищный вопрос и финансовые накопления. Во-вторых, зрелые родители проявляют более осознанный подход к воспитанию, уделяя больше внимания развитию ребенка [10, с. 267].

Вместе с тем позднее родительство сопряжено с определёнными рисками [5, с. 63]. Увеличение возрастного разрыва между поколениями может затруднять взаимопонимание между родителями и детьми. Родители старшего возраста могут испытывать физические трудности при уходе за

маленькими детьми, а также сталкиваться с проблемой «сэндвич-поколения» – необходимостью одновременно заботиться о детях и престарелых родителях [2].

Психологическое благополучие семьи во многом определяется готовностью родителей к появлению ребенка [9]. Исследования свидетельствуют, что осознанное планирование беременности, характерное для семей с более зрелыми родителями, положительно коррелирует с удовлетворенностью семейной жизнью и качеством супружеских отношений [10].

Система государственной поддержки семей с детьми

Государственная политика в сфере поддержки семей с детьми является важнейшим инструментом влияния на репродуктивное поведение населения [8; 10]. В Российской Федерации действует комплексная система мер, направленных на стимулирование рождаемости и обеспечение благополучия семей.

Материнский (семейный) капитал остаётся одной из ключевых мер поддержки. С 2020 года программа была расширена на выплаты при рождении первого ребенка. В 2024 году размер материнского капитала на первого ребенка составляет 630 тысяч рублей, на второго – дополнительно 202 тысячи рублей [7, с. 248]. Средства могут быть направлены на улучшение жилищных условий, образование детей, формирование накопительной пенсии матери.

Ежемесячные выплаты на детей дифференцированы в зависимости от возраста ребенка и уровня доходов семьи. Действует единое пособие для семей с детьми до 17 лет, размер которого зависит от степени нуждаемости семьи. Для работающих родителей предусмотрены пособия по беременности и родам, а также по уходу за ребенком до 1,5 лет [10].

Жилищная поддержка семей с детьми включает программы льготной ипотеки [7, с. 250]. Семейная ипотека позволяет приобрести жильё по ставке 6% годовых. Для многодетных семей предусмотрена выплата 450 тысяч рублей на погашение ипотечного кредита при рождении третьего и последующих детей [7, с. 252].

Инфраструктурная поддержка направлена на обеспечение доступности дошкольного образования и развитие сети детских учреждений [8, с. 42]. Государство финансирует строительство детских садов, яслей, развивает систему групп кратковременного пребывания. Особое внимание уделяется созданию условий для совмещения родительства и профессиональной деятельности [10].

Пути решения демографических проблем

При преодолении демографического кризиса не обойтись без решения проблемы с тенденцией откладывания рождения детей. Необходимо создание условий для раннего совмещения карьеры и материнства: развитие гибких форм занятости, дистанционной работы, расширение возможностей частичной занятости для родителей с маленькими детьми. Важную роль играет обеспечение доступности качественных услуг по уходу за детьми раннего возраста – развитие сети яслей, групп кратковременного пребывания, корпоративных детских садов [8, с. 44].

Необходимо повышать рождаемость вторых, третьих и последующих детей в семье. Исследования показывают, что основным барьером для рождения последующих детей являются жилищные условия и материальное положение семьи [6, с. 245; 7, с. 255]. Эффективными мерами являются: расширение программ льготного ипотечного кредитования для семей с детьми, увеличение размера материнского капитала при рождении второго и третьего ребенка, предоставление налоговых льгот многодетным семьям. Важно также развитие системы социальных услуг для многодетных семей [10, с. 348].

Демографическая политика должна быть дифференцированной с учётом возрастных особенностей целевых групп [1, с. 35; 4, с. 37]. Для молодых семей (до 30 лет) приоритетными являются меры поддержки в начале семейной жизни: помощь в приобретении жилья, поддержка студенческих семей, развитие системы социальных выплат. Для семей с родителями старшего возраста актуальны меры по сохранению репродуктивного здоровья, развитию вспомогательных репродуктивных технологий, информирование о рисках позднего деторождения [5, с. 66].

Работодатели могут существенно влиять на репродуктивное поведение своих сотрудников [10]. Эффективными практиками являются: создание корпоративных детских садов, предоставление дополнительных отпусков по уходу за ребенком, гибкий график работы для родителей, программы материальной поддержки при рождении детей. Бизнес может рассматривать поддержку семей сотрудников как инвестицию в человеческий капитал и лояльность персонала [10]. Но без четкой поддержки государством политики работодателя, практики не станут массовыми.

Репродуктивные установки молодежи

Исследования репродуктивных установок молодежи демонстрируют значительную вариативность стратегий планирования семьи [1, с. 20]. Согласно данным Института социологии РАН, репродуктивные намерения современной российской молодежи характеризуются ориентацией на двухдетную модель семьи при существенном откладывании реализации этих намерений [1, с. 22].

Социологические опросы студенческой молодежи выявляют различные типы репродуктивных стратегий [5, с. 60]. Часть молодых людей ориентирована на традиционную модель с ранним вступлением в брак и рождением детей, другая часть – на карьерно-ориентированную модель с

отложенным родительство. Важную роль играют социокультурные факторы: семейные традиции, религиозные установки, региональная специфика [9, с. 195].

Анализ региональных особенностей репродуктивных установок показывает, что в крупных городах и мегаполисах тенденция к позднему материнству выражена сильнее, чем в сельской местности и малых городах [7, с. 125; 8, с. 28]. Это объясняется различиями в доступности образования, структуре занятости и стоимости жизни [6, с. 230].

Медико-демографические последствия позднего материнства

Увеличение возраста материнства имеет неоднозначные последствия. С одной стороны, откладывание деторождения способствует более ответственному подходу к родительству, обеспечивает лучшие материальные условия для воспитания детей. С другой стороны, с возрастом снижается фертильность, возрастают риски осложнений беременности и родов [5, с. 62].

Феномен отложенного материнства создаёт спрос на технологии сохранения фертильности (криоконсервация яйцеклеток), которые становятся всё более востребованными среди женщин, планирующих карьеру и откладывающих деторождение [4; 5].

Заключение

Возрастной критерий оказывает определяющее влияние на репродуктивную культуру современной российской семьи. За период 1995–2023 гг. произошло существенное увеличение среднего возраста материнства – с 24,6 до 29,0 лет. Это изменение отражает глубинную трансформацию репродуктивного поведения и системы семейных ценностей [3, с. 88; 9; 11].

Благополучие семьи находится в сложной взаимосвязи с возрастом родителей. Зрелые родители обеспечивают более стабильные материальные условия и осознанный подход к воспитанию, однако позднее родительство сопряжено с рисками для здоровья и увеличением межпоколенческого разрыва [2].

Система государственной поддержки семей с детьми включает широкий спектр мер: материнский капитал, ежемесячные выплаты, жилищные программы, развитие социальной инфраструктуры [8; 10]. Для повышения эффективности этих мер необходима их дифференциация с учётом возрастных особенностей целевых групп.

Решение демографических проблем требует комплексного подхода: создание условий для раннего совмещения карьеры и родительства, развитие гибких форм занятости, обеспечение доступности услуг по уходу за детьми, вовлечение работодателей в поддержку семей сотрудников [6; 10].

Список литературы

1. Архангельский В.Н. Репродуктивные намерения современной российской молодежи и оценка возможностей их реализации / В.Н. Архангельский, Е.Н. Васильева, А.Е. Васильева // Институт социологии РАН. – 2023. – 45 с.
2. Вдовина М.В. Критерии благополучия семьи / М.В. Вдовина // Социология в меняющемся мире: теория, практика, образование: материалы Всероссийской научной конференции к 35-летию социологического образования в России. – СПб., 2024. – С. 1334–1336. EDN AUUDNW
3. Демографический ежегодник России 2023: статистический сборник. – М.: Росстат, 2023. – 256 с.
4. Захаров С.В. Откладывание деторождения российскими женщинами в XXI веке / С.В. Захаров // Демографическое обозрение. – 2023. – Т. 10. №2. – С. 6–39.
5. Зверева Н.В. Факторы рождаемости в России: новые тенденции / Н.В. Зверева, В.Н. Архангельский // Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. – 2023. – №4. – С. 45–67.
6. Малева Т.М. Социально-экономические факторы рождаемости в России: эмпирические исследования и вызовы семейной политики / Т.М. Малева, О.В. Синявская // Экономический журнал ВШЭ. – 2022. – Т. 26. №2. – С. 203–252.
7. Россия в цифрах. 2024: краткий статистический сборник. – М.: Росстат, 2024. – 550 с.
8. Семья и дети в России: статистический бюллетень. – М.: Росстат, 2024. – 48 с.
9. Теория социальной работы / Е.И. Холостова, Л.И. Кононова [и др.]. – 2-е изд., пер. и доп. – М., 2014. – 386 с. – EDN VTUQRL
10. Технология социальной работы / Л.И. Кононова, Е.И. Холостова, С.Г. Анисимова [и др.]. – 1-е изд. – М., 2012. – 503 с. – EDN VTTHRB
11. Федеральная служба государственной статистики. База данных показателей рождаемости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru> (дата обращения: 10.12.2025).
12. Щербакова Е.М. Число родившихся продолжало снижаться в 2024 году / Е.М. Щербакова // Демоскоп Weekly. – 2025. – №1067–1068. – С. 1–18. EDN IXRQCR

Борисова Дарья Алексеевна

студентка

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

воспитатель

ГБОУ «Школа №1392 им. Д.В. Рябинкина»

г. Тула, Тульская область

Научный руководитель

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

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

г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПРИЧИННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМЕЙНОЙ И ИНТЕРНАТНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье сравниваются условия формирования социальной причинности у детей старшего дошкольного возраста в двух принципиально разных средах: семейной и интернатной. Социальная причинность рассматривается как ключевая когнитивная способность, позволяющая ребенку анализировать причинно-следственные связи в межличностных отношениях, прогнозировать поведение других и адаптироваться в социуме. На основе теоретического анализа и эмпирических данных раскрываются депривационные механизмы, препятствующие успешному развитию данного феномена в условиях институционального воспитания. Обосновывается тезис о том, что насыщенная эмоциональными связями и стабильными взаимодействиями семейная среда создает уникальные, не воспроизводимые в интернате предпосылки для становления социального интеллекта ребенка.

Ключевые слова: социальная причинность, семейная социализация, интернатная среда, старшие дошкольники.

Проблема развития социального интеллекта ребенка, и, в частности, такого его компонента, как социальная причинность, остается одной из наиболее актуальных в возрастной и педагогической психологии. Способность анализировать мотивы поступков других людей, предвидеть последствия собственных действий и понимать логику развития межличностных отношений является фундаментом для успешной интеграции индивида в общество. Однако процесс становления этой сложной когнитивной способности в значительной степени детерминирован социальной ситуацией развития. В данном контексте принципиально важным представляется сравнительное изучение двух полярных моделей социализации: естественной, реализуемой в семейной среде, и институциональной, характерной для учреждений интернатного типа.

Социальная причинность понимается нами как способность человека к выявлению, анализу и интерпретации причинно-следственных связей в системе социальных взаимодействий. В отличие от физической причинности, она оперирует категориями намерений, эмоций, скрытых мотивов и норм поведения. Ее формирование знаменует переход ребенка от констатации фактов к их осмыслению в контексте динамически меняющихся отношений [3].

Как показывают исследования, ключевым условием для развития данной способности является разнообразие и насыщенность социального опыта. Ребенок нуждается в постоянном наблюдении за моделями поведения, их обсуждении со взрослыми и апробации в собственной деятельности. Именно в семье, как первичной и наиболее эмоционально значимой группе, создаются оптимальные предпосылки для этого процесса [4; 5].

Семья выступает основным источником формирования социального опыта ребенка, наполненного глубоким личностным смыслом и эмоциональными переживаниями. В семейных условиях ребенок наблюдает долговременные причинно-следственные цепочки. Он становится свидетелем разрешения детско-родительских конфликтов, что позволяет ему строить сложные каузальные модели: «если извиниться, то мама перестанет сердиться»; «если папа устал, он может ответить резко, но это не значит, что он меня не любит». Родитель, находясь в тесной эмоциональной связи с ребенком, способен ментально отреагировать на его поведение, дать развернутый комментарий, объяснить последствия. Эта «обучающая» функция семьи неформальна и встроена в повседневность.

В интернате, с частой сменой кадров и ротацией детей, межличностные связи носят фрагментарный, ситуативный характер и оказываются нестабильными. Это мешает детям научиться предвидеть, как их действия могут повлиять на отношения в будущем. В условиях интерната, где один воспитатель

отвечает за группу детей, обратная связь стандартизирована, формальна и часто запаздывает, что не позволяет ребенку выстроить четкую связь между своим поступком и реакцией взрослого.

Привязанность к близким является мощным мотиватором для понимания их внутреннего мира. Желание порадовать маму или избежать ее огорчения заставляет ребенка быть более внимательным к ее настроению, словам и невербальным сигналам. В интернатной сфере, где формирование глубоких привязанностей затруднено в силу объективных причин, этот мощный внутренний двигатель социального познания оказывается не задействован в полной мере. Как отмечал Дж. Боулби, депривация эмоциональных связей может вести к формированию «безэмоционального характера», для которого анализ социальных причинно-следственных связей крайне затруднителен [1].

В семье ребенок естественным образом осваивает различные социальные роли (сына/дочери, брата/сестры, внука/внучки), каждая из которых предполагает свой набор прав, обязанностей и моделей поведения. Это тренирует гибкость мышления и способность к децентрации – умению посмотреть на ситуацию с точки зрения другого. В интернатной системе, где отношения сводятся к формальным статусам вроде «воспитанника» или «соседа по комнате», у детей практически не формируется умение ставить себя на место другого человека и понимать его позицию.

Проведенные нами исследования, а также анализ работ других авторов [2; 6], позволяют выделить комплекс факторов, препятствующих развитию социальной причинности в условиях интерната.

1. Депривация персонального внимания – ребенок не является уникальным объектом любви и заботы, его опыт обезличен. Это приводит к тому, что его собственные действия и действия других не получают глубокой каузальной интерпретации, оставаясь на поверхности («меня отчитали, потому что воспитатель строгий», а не «я расстроил воспитателя, потому что нарушил правило»).

2. Ограниченность и стереотипность социальных моделей – взаимодействия в интернате часто регламентированы расписанием дня. Ребенок наблюдает однотипные, повторяющиеся изо дня в день ситуации, что не способствует развитию вариативного мышления и комбинаторного прогнозирования.

3. Феномен «выученной беспомощности» – смена взрослых, их разный стиль общения и требований формируют у ребенка ощущение, что от его собственных усилий по пониманию социального контекста ничего не зависит. Это подавляет познавательную активность, направленную на анализ причинности.

4. Комплексное отставание в речевом и когнитивном развитии – как показала наша диагностика, у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), воспитывающихся в интернате, уровень понимания социальной причинности был значительно ниже. Условия интерната усугубляют речевой дефект, а без полноценной речи как инструмента осмысления и вербализации сложные каузальные связи не могут быть адекватно сформированы.

Наше исследование, проведенное на базе Центра содействия семейному воспитанию, наглядно продемонстрировало последствия интернатного воспитания. Использование диагностического комплекса, направленного на оценку способности к установлению причинно-следственных связей в социальных ситуациях, выявило, что 37,5% воспитанников шести лет с ОНР демонстрируют критический уровень развития социальной причинности. Для них были характерны неспособность к прогнозированию развития отношений, трудности децентрации и фрагментарность восприятия проблемных ситуаций. Эти данные служат прямым подтверждением тезиса о том, что обедненная социальная среда интерната создает системные барьеры для становления ключевых компетенций социального познания.

Проведенный анализ позволяет с уверенностью утверждать, что семейная среда обладает неоспоримыми преимуществами для развития социальной причинности у ребенка. Ее преимущества обусловлены не просто суммой позитивных воздействий, а целостной, комплексной природой, в которой эмоциональная близость, стабильность, индивидуализация и разнообразие социального опыта слиты воедино. Именно в семье ребенок учится не просто реагировать на внешние стимулы, а активно выстраивать сложные ментальные модели социального мира, понимать скрытые пружины человеческих отношений и предвидеть отдаленные последствия своих поступков.

Список литературы

1. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М., 2003.
2. Березин С.В. Социальное сиротство: дети и родители / С.В. Березин, Ю.Б. Евдокимова. – Самара: Универсгрупп, 2003. – 52 с. EDN ZZVJZP
3. Борисова Д.А. Особенности понимания социальной причинности детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, воспитывающимися в интернате / Д.А. Борисова // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: сборник материалов V Регион. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Тула, 14 мая 2025 г.) / редкол.: С.В. Пазухина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – 80–81 с/. EDN HNHQRE
4. Китаева И.В. Представления о социальной причинности в контексте теорий атрибутивных процессов / И.В. Китаева // Россия и мир. – 2006. – С. 61.
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с. EDN QXXJKN
6. Субботский Е.В. Развитие у ребенка представлений о причинности / Е.В. Субботский // Психолог в детском саду. – 2007. – №1. – С. 118–120.

Варзина Полина Андреевна
воспитатель

Капусто Инна Алексеевна
воспитатель
МБДОУ Д/С №14 «Дубравушка»
г. Оленегорск, Мурманская область

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ: ВОСТРЕБОВАННОСТЬ, НАПРАВЛЕНИЯ И ОПАСНОСТИ

Аннотация: на основе социологической и педагогической интерпретации понятия «семья» вделаны несколько функций семьи, на технологические аспекты которых оказывают значительное влияние цифровые технологии. Приведены результаты анкетирования родителей по вопросу использования современных информационных технологий и цифровых устройств как ими самими, так и их детьми. Сделан вывод о тенденциях и направлениях цифровой трансформации технологий семейного воспитания. Предложены рекомендации для сохранения семейных ценностей.

Ключевые слова: семья, информационные технологии, компьютеризация, информатизация, семейные ценности.

Информационный мир развивается очень быстро. Цифровизация затронула все сферы жизни человека. Информационные и компьютерные технологии проникают в повседневность, меняя привычный образ жизни. Социальный институт – семья так же подвергается информационным изменениям [2].

Семья с точки зрения социологического подхода определяется как союз супругов, родителей и детей, связанных брачными узами или кровным родством.

По мнению Василия Александровича Сухомлинского, семья – «школа подлинной человеческой любви, любви доверчивой и строгой, нежной и требовательной». Первичная ячейка человеческих отношений, в том числе моральных, нравственных, эстетических. Антон Семенович Макаренко считал, что семья – это коллектив, где дети получают первоначальное воспитание. Так же, как и Василий Александрович Сухомлинский Макаренко считал, что семья – это первоначальная ступень в развитии жизни ребенка. Такого же мнения придерживался еще один известный педагог – Константин Дмитриевич Ушинский. По его мнению, главной средой для воспитания является семья. Именно в этой среде ребенок получает первые знания, навыки и привычки [4–7].

Можно выделить несколько функций семьи с точки зрения педагогики.

1. Воспитательная – одна из главных функций семьи, которая направлена на передачу духовных ценностей, моральных и эстетических норм; формирование положительно-личностных качеств; приобретение социально-значимых навыков и умений.

2. Эмоционально-психологическая – обеспечивающая удовлетворение в потребностях ребенка, таких как: любовь, понимание, внимание, поддержка. Данная функция очень важна для формирования у ребенка адекватной самооценки, уверенности в себе и своих способностях.

3. Экономическая функция направлена на обеспечение материальных условий, способствующих нормальному развитию и росту ребенка. В эту функцию входит: заработок денежных средств, покупка продуктов питания, вещей первой необходимости, организация досуга, а также формирование представлений о труде и финансовой самостоятельности.

4. Рекреационная функция, обеспечивающая организацию рационального досуга, направленного на укрепление семьи, семейных отношений.

5. Функция социализации. Данная функция направлена на приобщение ребенка к привалам и нормам общества [1; 3; 8].

В эпоху развития компьютеризации и информатизации многие функции семьи меняются. Цифровая среда образует новые формы общения, меняя внутрисемейные взаимоотношения [2].

Нами было проведено добровольное анонимное исследование. В опросе приняли участие родители населенного пункта Высокий, Мурманской области. Респондентам было предложено ответить на 14 вопросов закрытого типа и на 1 вопрос открытого типа. В результате опроса получено 69 ответов. Результаты представлены в таблице.

**Цифровые технологии в семейном воспитании:
востребованность, направления и угрозы**

Вопрос	Альтернативные ответы	Результаты
1. Состав семьи Сколько детей в вашей семье?	1) 1; 2) 2; 3) 3; 4) 4 и более	1) 34,8%; 2) 39,1%; 3) 17,4; 4) 8,7%.
2. Сколько лет вашим детям (можно выбрать несколько ответов)	1) младше 2 лет; 2) от 2 до 5; 3) от 6 до 10 лет; 4) от 11 до 15 лет; 5) от 16 до 18 лет; 6) старше 18 лет	1) 15,9%; 2) 56,5%; 3) 21,7%; 4) 44,9%; 5) 4,3; 6) 23,2%.
3. Какие цифровые устройства есть у вас дома? (можно выбрать несколько)	1) Смартфон; 2) Планшет; 3) Ноутбук; 4) Стационарный компьютер; 5) Телевизор с функцией Smart TV; 6) умная колонка (Алиса, Маруся и т. п.); 7) Умные часы; 8) Устройства «Умный дом»	1) 94,2%; 2) 50,7%; 3) 75,4%; 4) 34,8%; 5) 89,9%; 6) 62,3%; 7) 37,7%; 8) 14,5%.
4. Если ваша семья пользуется системами «Умный дом», укажите, какие функции вы используете? (можно выбрать несколько из списка) 5. Для чего чаще всего, вы- родители, используете цифровые устройства в вашей семье? (можно выбрать несколько)	1) Управление освещением; 2) Умный термостат; 3) Видеонаблюдение; 4) Умная бытовая техника (стиральная машина, духовка и т. п.) 5) Голосовое управление (через Алису, Марусю и т. д.) 6) Не используем системой умный дом. 1) Работа /учеба; 2) Общение (социальные сети, мессенджеры); 3) Просмотр фильмов, сериалов; 4) Покупки в интернет-магазинах; 5) Новости и информация; 6) Развлечение (игры, музыка); 7) Управление «Умный дом»	1) 10,1%; 2) 1,4%; 3) 10,1%; 4) 7,2%; 5) 36,2%; 6) 59,4%; 1) 81,2%; 2) 82,6%; 3) 81,2%; 4) 79,7%; 5) 72,5%; 6) 62,3%; 7) 14,5%.
6. Для чего чаще всего ваши дети используют устройства в вашей семье? (можно выбрать несколько)	1) Образовательные программы и приложения; 2) Просмотр мультфильмов / видео; 3) Компьютерные игры; 4) Онлайн-обучение (уроки, курсы, занятия); 5) Общение с друзьями; 6) Творчество (рисование, музыка); 7) Онлайн-тренировки	1) 60,9%; 2) 85,5%; 3) 47,8%; 4) 39,1%; 5) 53,6%; 6) 44,9%; 7) 1,4%.
7. Часто ли члены вашей семьи объединяются в совместном использовании цифровых технологий?	1) Регулярно смотрим фильмы/мультфильмы вместе всей семьей; 2) Иногда играем совместно в игры или ищем полезную информацию; 3) Редко занимаемся общим делом, предпочитаем раздельные занятия; 4) Практически не взаимодействуем таким образом	1) 69,6%; 2) 33,3%; 3) 10,1%; 4) 10,1%.
8. Сколько времени в среднем в день вы проводите за экранами/устройствами?	1) 1 час; 2) 2–3 часа; 3) 3–4 часа; 4) больше 4 часов.	1) 10,1%; 2) 43,5%; 3) 26,1%; 4) 20,3%.
9. Сколько времени в среднем в день проводят ваши дети за экранами/устройствами?	1) до 30 минут; 2) 30–60 минут; 3) 1–2 часа; 4) 3 часа; 5) больше 4 часов.	1) 7,2%; 2) 18,8%; 3) 37,7%; 4) 20,3%; 5) 15,9%.
10. Как вы считаете, насколько использование цифровых технологий необходимо в современной семье?	1) очень необходимо; 2) Скорее необходимо; 3) Не обязательно; 4) Совсем не нужно	1) 39,1%; 2) 49,3%; 3) 11,6%; 4) 0%
11. Сколько времени в день ваша семья проводит вместе без использования цифровых устройств? (например, за ужином, во время прогулки, игр)	1) Менее 30 минут; 2) 30–60 минут; 3) 1–2 часа; 4) Более 2 часов.	1) 0%; 2) 8,7%; 3) 17,4%; 4) 73,9%.

12. Какие виды совместного досуга без использования цифровых устройств вы предпочитаете?	1) Прогулки; 2) Настольные игры; 3) Чтение книг; 4) Готовка вместе; 5) Рисование, лепка, поделки; 6) Посещение мероприятий.	1) 88,4%; 2) 44,9%; 3) 43,5%; 4) 68,1%; 5) 52,2%; 6) 56,5%;
13. Есть ли в вашей семье правила использования цифровых устройств? (например, «не брать телефон за стол», «не пользоваться после 21:00»)	1) Да; 2) Нет	1) 72,5%; 2) 27,5%.
14. Если да, опишите их кратко:	1) Не использовать телефон во время еды; 2) После определенного времени телефон запрещен; 3) Использование гаджетов не больше 1 час; 4) Использование гаджетов не более 2 часов; 5) Родительский контроль; 6) Нельзя использовать гаджеты перед сном; 7) Другое	1) 23,1%; 2) 18,8%; 3) 7,2%; 4) 1,4%; 5) 14,4%; 6) 14,4%; 7) 20,2%
15. Хотели бы вы получить консультации или рекомендации по:	1) Безопасному использованию интернета детьми; 2) Выбору полезных образовательных приложений; 3) Нахождению баланса между «экранным» и «живым» временем; 4) Настройке «Умного дома»; 5) Консультации необходимы детям; 6) Нет, не хотела бы получить консультации	1) 33,3%; 2) 33,3%; 3) 11,6%; 4) 5,8%; 5) 1,4%; 6) 14,3%

На основе полученных данных можно сделать вывод, что из всех опрошенных современных семей ни одна не обходится без использования информационных технологий. Все это ведет к проблемам во взаимоотношениях в семье – теряется доверие, поддержка, уважение, желание общаться «в живую», показывать свои чувства родным и близким. Для того, чтобы главные семейные ценности оставались неизменными необходимо разработать ряд мер, направленных на укрепление связей внутри семьи. Например, ограничение использования информационных технологий, когда вся семья находится дома, посещать мероприятия на сплочение (спортивные игры, мастер-класс, интеллектуальные игры), выезд на природу (турбазы, загородные дома, дома отдыха), вместе продумывать свои выходные и каникулы. Главная задача семьи в информационном мире – это грамотно использовать технологии не в ущерб традиционным семейным ценностям.

Список литературы

1. Акмалов А.Ю. Семейное воспитание: психология и педагогика родительства: монография / А.Ю. Акмалов. – Челябинск, 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.csu.ru/faculties/Documents/PSY/pedagogic_chair/Akmalov_PiPR_reg.pdf (дата обращения: 16.11.2025). – EDN VRHBKN
2. Жиенбаева А.В. Влияние интернета на формирование семейных ценностей личности / А.В. Жиенбаева, Т.В. Данченко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2024. – №2 (64). – С. 111–114.
3. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т.А. Куликова. – М.: Академия, 1999. – 232 с.
4. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание и его значение: монография / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1991 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://royallib.com/book/lesgaft_pyotr/semeynoe_vospitanie_rebenka_i_ego_znachenie.html?ysclid=mi1pivem7u270207872 (дата обращения: 16.11.2025).
5. Макаренко А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко // Азбука воспитания. – 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: lib.orthpatr.ru/sites/default/files/sites/default/files/image/kniga-dlya-roditelej-makarenko_4132.pdf?ysclid=mi1qr9mrlh584477236 (дата обращения: 16.11.2025).
6. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский. – СПб.: Питер, 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://litmir.club/br/?b=566559> (дата обращения 16.11.2025).
7. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: учебник / К.Д. Ушинский. – Т. 1 // Образовательная платформа Юрайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3QnA23> (дата обращения: 16.11.2025).
8. Харламов И.Ф. Педагогика: учебник / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

ПРОБЛЕМА РОДИТЕЛЬСКОГО АВТОРИТЕТА В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация: процесс цифровизации приводит к значительным изменениям в родительско-детских отношениях, которые требуют глубокого анализа и осмысления. В условиях, когда информация доступна в любое время и в любом месте, традиционные методы воспитания и передачи знаний теряют свою актуальность. Важно понять, как эти изменения влияют на уровень доверия и качество взаимодействия между поколениями.

Ключевые слова: цифровизация, родители, дети, взаимоотношения, понимание, интернет.

В современном мире, где цифровизация проникает во все сферы жизни, родительский авторитет сталкивается с новыми вызовами и изменениями. Цифровые технологии, такие как смартфоны, планшеты, искусственный интеллект и голосовые помощники, становятся неотъемлемой частью повседневной жизни детей и подростков.

В последние годы наблюдается резкий рост использования цифровых технологий детьми. По данным различных исследований, большинство детей в возрасте до 10 лет уже активно используют гаджеты [5]. Это создает новые условия для общения и взаимодействия в семье. Когда дети могут самостоятельно находить ответы на свои вопросы, возникает вопрос о том, насколько родители остаются авторитетом.

У ребенка формируется особый интерес к цифровым устройствам, которые оказывают весомое влияние на восприятие родителей. Доступ к информации и общению через гаджеты меняет динамику доверия и уважения к старшим [2].

В условиях цифровизации семья не теряет своей роли как основного объединяющего фактора, но её функция видоизменяется. Даже при наличии современных технологий, которые могут создать иллюзию близости через видеозвонки и социальные сети, физическое присутствие и эмоциональная вовлеченность остаются незаменимыми. Напряжение между виртуальной и реальной жизнью иногда приводит к тому, что семья становится второстепенной в жизни её членов. В некоторых случаях, родители «отстают» от детей в их интересах, что искажает привычные модели взаимодействия [4].

Одним из значимых последствий этого процесса является отчуждение. Родители, увлеченные своими устройствами, могут утратить способность к эмоциональной поддержке, необходимой детям для создания здоровых отношений. Дети, обладая широкими возможностями для поиска и получения информации, становятся более независимыми в своих суждениях и решениях. Это, безусловно, положительный аспект, так как способствует развитию критического мышления и самостоятельности, но начинают воспринимать родителей не как авторитетные фигуры, а как равных, что создает сложную ситуацию в воспитательном процессе. Опасность ухудшения эмоциональной связи возрастает, что подтверждается множеством исследований, отмечающих ухудшение коммуникации внутри семьи [1].

Чтобы избежать негативных последствий, необходимо находить баланс между технологиями и живым общением. Установка подходящих правил по использованию гаджетов помогает поддерживать семейные традиции и ценности, формируя правильное отношение к цифровому миру. Например, время без устройств может способствовать более глубоким взаимодействиям и восстановлению эмоциональной связи [3].

Проблема родительского авторитета также осложняется наличием разнообразного контента в интернете. Доступ к неограниченной информации может приводить к тому, что дети начинают сомневаться в авторитете родителей по сравнению с тем, что они находят в сети. Родители, которые активно не участвуют в цифровой жизни своих детей, могут оказаться в ситуации, когда их знания и опыт не воспринимаются детьми с должным уважением, рискуют потерять влияние на их мнения и установки, что в свою очередь может негативно сказаться на воспитании и взаимодействии на уровне семьи [5].

Понимание этих изменений позволит разработать более эффективные стратегии взаимодействия с детьми в эпоху цифровизации. Сохранение эмоциональной связи и ценностей станет возможным лишь при осознанном использовании технологий, что требует от родителей активной позиции и готовности к новым формам коммуникации.

Использование гаджетов и голосовых помощников детьми формирует новые модели общения и взаимодействия. Дети, привыкшие к мгновенному доступу к информации и помощи со стороны

технологий, могут испытывать трудности в установлении доверительных отношений с родителями. В результате, родительская роль может быть подорвана, так как дети начинают искать ответы на свои вопросы не у родителей, а у технологий. Это создает определенные вызовы для родителей, которые должны адаптироваться к новым условиям и находить способы поддерживать авторитет, не прибегая к традиционным методам.

Снижение традиционного авторитета родителей может привести к изменению уровня доверия между поколениями. Возникает необходимость работать над укреплением доверительных отношений с детьми. Это требует от них не только знаний, но и умения слушать, понимать и принимать точку зрения ребенка. Важно, чтобы родители не только делились своим опытом, но и были открыты к диалогу, что позволит создать атмосферу взаимопонимания и уважения.

Таким образом, проблема родительского авторитета в эпоху цифровизации является многогранной и требует комплексного подхода. Родителям необходимо осознавать, что традиционные методы воспитания могут не сработать в условиях современного мира, и им следует адаптироваться к новым реалиям. Это может включать в себя как использование технологий в воспитательном процессе, так и развитие навыков эмоционального интеллекта, что поможет укрепить доверие и улучшить качество взаимодействия с детьми.

В заключение, можно сказать, что цифровизация открывает новые горизонты для родительско-детских отношений, но также ставит перед родителями серьезные вызовы. Успех в решении этих проблем зависит от готовности родителей к изменениям и их способности находить баланс между традиционными ценностями и современными реалиями. Важно помнить, что родительский авторитет не должен основываться на страхе или контроле, а на взаимном уважении и доверии, что в конечном итоге приведет к более гармоничным и продуктивным отношениям между поколениями.

Список литературы

1. Ахмедов И. Влияние технологий на семейные взаимоотношения и роль семейной психотерапии / И. Ахмедов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/444062/> (дата обращения: 18.11.2025).
2. Шкурюпатская А.И. Влияние цифровизации общества на детско-родительские взаимоотношения / А.И. Шкурюпатская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/447/98427> (дата обращения: 18.11.2025).
3. Семья в цифровом мире или как сохранить семейные ценности в условиях стремительного развития технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dzen.ru/a/z0rdioqqnwbzlcw5> (дата обращения: 18.11.2025).
4. Александров И. Как меняется семья в цифровую эпоху / И. Александров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://растимдетей.рф/articles/kak-menyayetsya-semya-v-cifrovuyu-epoxy> (дата обращения: 18.11.2025).
5. Техноференция. Как цифровые технологии влияют на взаимоотношения? // Центр изучения и сетевого мониторинга молодежной среды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cism-ms.ru/poleznye-materialy/tekhnoferentsiya-kak-tsifrovyye-tekhnologii-vliyayut-na-vzaimootnosheniya> (дата обращения: 18.11.2025).

Декина Елена Викторовна

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

Жорге да Кунья Джата Эдиелму

психолог
Приют «Бамбаран»
г. Бисау, Республика Гвинея-Бисау

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация: в статье представлен опыт реализации дисциплины «Психология семьи» на факультете психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого, особенности формирования у детей и молодежи знаний о месте и роли семьи, функциях семьи, ее роли в достижении человеком жизненного и профессионального успеха. Описан опыт выпускника факультета психологии, который работает с детьми-сиротами. Обращается внимание на организацию проектной, научно-исследовательской, добровольческой деятельности студентов по психологии семьи. Представлены конкретные мероприятия, которые показали свою эффективность и могут быть использованы в работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей по формированию семейных ценностей.

Ключевые слова: дети-сироты, подготовка к семейной жизни, семья, проект, педагог-психолог.

Дисциплина «Психология семьи» реализуется с целью формирования готовности и способности будущих педагогов-психологов к работе с различными категориями семей; проектирования практик

формирования семейных ценностей у учащихся на основных ступенях образования через организацию учебной и внеучебной деятельности. Программа дисциплины включает следующие темы: «Понятие семьи. Функции семьи», «Особенности семейного воспитания», «Формы, методы и технологии работы с семьей», «Воспитательный потенциал семьи», «Особенности работы педагога-психолога с молодой семьей», «Психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи» и др. К основным идеям разработки программы можно отнести следующие: диалога, психолого-педагогического проектирования, поддержки, укрепления межпоколенческих связей, командной работы и др.

Представим варианты заданий для самостоятельной работы студентов: составить словарь понятий, синквейн по теме «Семья», символически изобразить процесс семейного воспитания, заполнить таблицу «Стили семейного воспитания», написать эссе «Современная семья», провести анализ детских сочинений о маме, бабушке, подобрать методики по изучению семьи и семейного воспитания, разработать проект мероприятия для определенной категории семей и т. д. Представленные задания содержат элементы репродуктивного, проблемно-поискового, научно-исследовательского, творческого, проектного, рефлексивного характера. В рамках дисциплины студенты участвуют в работе школы добровольца в семейной сфере, участвуют в подготовке и проведении мероприятий для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей на базе школ для детей с ограниченными возможностями здоровья, социальных центров по работе с замещающей семьей и т. д. Школа добровольцев направлена на создание единого пространства для обсуждения актуальных вопросов семьи, семейного воспитания, вовлечения добровольцев в проектирование инновационных направлений информационно-методического, просветительского, досугового, психолого-педагогического сопровождения семьи. Данная работа позволяет студентам попробовать себя в будущей профессии.

Формы реализации дисциплины: дискуссии, мастер-классы, занятия с элементами тренинга, социальное проектирование, мотивационная сессия и др.

Анкетирование психологов в количестве 25 человек, работающих с различными категориями семей, показало, что «родители не справляются с воспитанием ребенка», «замкнутость семьи, семья скрывает проблемы в воспитании ребенка», «отсутствие мотивации на взаимодействие с со школой по проблемам воспитания» и др. По мнению психологов, по работе с семьей зарекомендовали себя следующие формы работы: индивидуальная консультация, родительские собрания, познавательные семинары, включение родителей в досуговые мероприятия, совместные детско-родительские мероприятия, тренинги родительской компетентности, мастер-классы для родителей и детей и др. [1].

Выпускник факультета психологии Жоржем да Кунья Джата Эдиелму работает в учреждении социальной поддержки детей в приюте «Бамбаран» в городе Бисау. Целями приюта являются: обеспечение наилучших условий для детей, находящихся на его попечении; создание атмосферы, приближенной к семейной, и защиты; разработка жизненного плана для каждого ребенка, чтобы подготовить его к самостоятельному будущему; воспитание у детей уважения к окружающим, здоровья и гигиены, важности учёбы и труда и др. В приюте находятся более 28 детей в возрасте от нуля до четырнадцати лет. К направлениям работы психолога относят просвещение, диагностику, коррекцию и развитие. Важным направлением работы является формирование семейных ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Психолого-педагогические проблемы данной категории детей могут быть связаны с прошлым жизненным опытом ребенка, с высоким уровнем личностной тревожности, несформированностью эмоционально-волевой сферы, проблемами, связанными со здоровьем и т. д.

Активизируется работа психолога по проектированию мероприятий с детьми-сиротами: классный час «Семья и семейные ценности» включает знакомство с историей слова «семья», анализ притч, мудрых мыслей, пословиц, построение «дома счастья нашей группы (класса)» с фундамента – семейных ценностей по кирпичикам – «любовь», «счастье», «понимание», «здоровье», «труд», «традиции» с обсуждением. Учащиеся раскрашивают кирпичики в любимые цвета (зеленый – принесет в дом спокойствие; желтый – принесет в дом тепло и т. д.). Таким домом для детей-сирот является школа, где каждого любят, понимают, уважают. Семейная встреча заканчивается песнями и чаепитием [2]. Занятие психолога «За семейным столом» на вводном этапе включает приветствие детей, пожелание друг другу; на основном этапе учащиеся проигрывают различные семейные роли с последующим анализом применительно к конкретной ситуации; на заключительном этапе – анализ ролевой игры. Занятие «Готовность к семейно-брачным отношениям» направлено на осознание необходимости создания семьи, знакомство с функциями семьи, формирование положительной установки на брачно-семейные отношения. В рамках занятия уделяется внимание качествам, необходимым семьянину, проводят самодиагностику потребностно-мотивационной, эмоциональной, деятельностно-практической составляющим. Мастер-класс «Дом, в котором я живу» включает занятие, в рамках которого учащиеся из лоскутков выкладывают различные семейные ситуации.

Представим выдержки из детского сочинения о бабушке: «Моим близким человеком является бабушка. Бабушка с самого детства была со мной, играла, учила правильно говорить. Позже она учила меня писать, читать, всему, что знала сама. Бабушка всегда поддерживала меня в трудных ситуациях,

давала советы, которые мне были просто необходимы. Сейчас бабушка меня учит вкусно готовить. Я очень люблю свою бабушку за все».

Студенты в рамках дисциплины проектируют семейные квесты, межпоколенческие встречи, рефлексивные практики (семейный фотоальбом, коллаж, дневник и др.), волонтерские проекты, творческие лаборатории (арт-терапевтические мастер-классы, конкурсы эссе, семейных гербов, творческих работ с использованием нейросетей и т. д.), родительские и детско-родительские клубы и др.

Таким образом, дисциплина «Психология семьи» способствует расширению сферы профессиональных интересов студентов, формированию практических навыков и повышению их конкурентоспособности на рынке труда, особенно в сферах, связанных с оказанием помощи семье и детям, повышению профессионализма будущих психологов в семейной сфере.

Список литературы

1. Самсонова Г.О. Особенности психологической помощи замещающей семье, воспитывающей ребенка с особыми потребностями в развитии, и формирование ценности ответственного родительства: монография / Г.О. Самсонова, Е.В. Декина. – М.: Эдидус, 2017. – 260 с. – EDN BVZILQ
2. Трудовое воспитание ребенка: просто о сложном: метод. справочник педагога-воспитателя. – Тула: ТППО, 2018. – 221 с.

Зекиева Петимат Масудовна

канд. филол. наук, доцент

Усманов Тимерлан Ибрагимович

канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
г. Грозный, Чеченская Республика

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК РЕСУРС ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема девиантного поведения школьников в условиях современных социальных трансформаций. Особое внимание уделяется семейным ценностям как ключевому ресурсу профилактики асоциальных форм поведения. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований обоснована ведущая роль семьи как первичного института социализации. Раскрыта роль школы как субъекта профилактики и показано значение партнёрства семьи и образовательной организации. Охарактеризованы основные механизмы взаимодействия семьи и школы, обеспечивающие снижение уровня девиантного поведения и повышение эффективности социальной адаптации школьников.

Ключевые слова: семейные ценности, девиантное поведение, профилактика, школьники, воспитание, социализация, партнёрство семьи и школы, социально-педагогическая профилактика, группа риска, ценностные ориентиры.

Введение. В условиях нарастающих социальных, культурных и информационных трансформаций проблема девиантного поведения школьников приобретает особую актуальность. Подростковая и школьная среда всё чаще сталкивается с проявлениями агрессии, асоциального поведения, аддикций, школьной дезадаптации и правонарушений. Эти формы отклоняющегося поведения не только осложняют процесс социализации личности, но и создают угрозу стабильному развитию общества в целом [2, с. 66].

Современные исследования показывают, что причины девиантного поведения носят комплексный характер и формируются на пересечении индивидуальных, социальных и семейных факторов [6, с. 56]. При этом именно семья рассматривается как ключевой институт первичной социализации, закладывающий базовые ценностные ориентации, нормы поведения и модели взаимодействия с окружающим миром.

В этой связи особое научное и практическое значение приобретает анализ семейных ценностей как ресурса профилактики девиантного поведения школьников, поскольку именно ценностная среда семьи определяет направленность личностного развития ребёнка и его устойчивость к внешним деструктивным воздействиям [5].

В научной литературе девиантное поведение трактуется как система поступков и действий, противоречащих принятым в обществе правовым, нравственным и социальным нормам [2, с. 67]. В школьной среде оно проявляется в форме агрессивности, конфликтности, нарушений дисциплины, склонности к употреблению психоактивных веществ, а также правонарушений и социальной дезадаптации [1, с. 867].

Исследователи подчёркивают, что школьный и особенно подростковый возраст является критически важным этапом формирования личности, поскольку именно в этот период происходит активное становление самосознания, системы ценностей и социальной идентичности [6]. При отсутствии

стабильных нравственных ориентиров и поддержки со стороны семьи риск вовлечения школьника в девиантные формы поведения существенно возрастает.

К числу основных факторов, способствующих формированию девиаций в школьной среде, относятся:

- неблагоприятный психологический климат в семье;
- дефицит эмоционального контакта с родителями;
- несогласованность воспитательных воздействий;
- ослабление родительского контроля;
- социальная дезадаптация семьи.

Таким образом, профилактика девиантного поведения не может рассматриваться исключительно как функция школы и требует системного взаимодействия семьи, образовательных учреждений и социальных институтов.

Семья является ведущим институтом первичной социализации, в рамках которого формируются базовые нормы поведения, нравственные установки, способы эмоционального реагирования и социального взаимодействия [5]. Именно в семье ребёнок усваивает первые социальные роли, модели разрешения конфликтов и правила взаимодействия с окружающими.

Ряд исследований показывает, что дисфункциональная семейная среда выступает одним из ключевых факторов риска формирования девиантного поведения. К таким факторам относятся:

- хронические внутрисемейные конфликты;
- эмоциональное отвержение ребёнка;
- непоследовательность требований;
- отсутствие контроля и поддержки;
- асоциальный образ жизни родителей.

В то же время благополучная семья с устойчивой системой ценностей выступает мощным защитным ресурсом, обеспечивающим профилактику девиантных проявлений. Зарубежные исследования подтверждают, что высокая степень родительской вовлечённости, поддержка, доверительные отношения и чёткая система норм значительно снижают риск подростковой делинквентности [5;7].

По мнению автора статьи, именно качество внутрисемейных отношений, а не только формальная структура семьи, определяет уровень психологической устойчивости школьника и его способность противостоять деструктивным социальным влияниям. Формирование доверительной и поддерживающей семейной среды следует рассматривать как приоритетное направление профилактики девиантного поведения в системе общего образования.

А.А. Абалакова также подчеркивает особую уязвимость подростков из неполных семей, где при отсутствии компенсаторных механизмов возрастает вероятность формирования поведенческих отклонений [1, с. 868]. Под семейными ценностями в научных исследованиях понимается совокупность устойчивых нравственных, культурных и социальных ориентиров, определяющих содержание внутрисемейных отношений, характер воспитания и направленность социализации ребёнка [2, с. 68].

К числу базовых семейных ценностей, обладающих наибольшим профилактическим потенциалом, относятся:

- ответственность;
- уважение к личности ребёнка;
- доверие;
- забота и эмоциональная поддержка;
- совместная деятельность;
- соблюдение моральных и правовых норм.

Формирование данных ценностей в процессе семейного воспитания способствует развитию у ребёнка саморегуляции, эмпатии, правосознания и социальной ответственности, что существенно снижает вероятность формирования девиантных форм поведения [5;7].

В современных условиях школа выступает не только как институт обучения, но и как ключевой социальный субъект воспитания и профилактики девиантного поведения школьников. Именно в образовательной среде ребёнок проводит значительную часть времени, формирует социальные связи, усваивает нормы коллективного взаимодействия, получает опыт разрешения конфликтных ситуаций и социального согласования интересов.

Как отмечает М.М. Миненгалиев, эффективность профилактической деятельности школы во многом определяется её способностью не только реагировать на уже проявившиеся формы девиаций, но и работать на опережение, формируя у школьников устойчивые ценностные ориентиры, навыки саморегуляции, социальной ответственности и правосознания [3, с. 2].

Основными направлениями профилактической деятельности школы являются:

- формирование благоприятного психологического климата;
- развитие воспитательной системы образовательной организации;
- организация программ социально-нравственного воспитания;
- раннее выявление группы риска;

– взаимодействие с семьёй и социальными службами.

При этом практика показывает, что изолированная деятельность школы без активного участия семьи имеет ограниченную эффективность. В условиях дефицита семейной поддержки профилактическая роль образовательной организации существенно ослабевает [1; 6].

Современные научные подходы рассматривают профилактику девиантного поведения школьников как результат согласованного взаимодействия семьи, школы и социальных институтов. При этом партнёрство семьи и школы занимает центральное место в данной системе, поскольку именно эти два института оказывают наиболее длительное и устойчивое влияние на личность ребёнка.

Под партнёрством семьи и школы понимается форма устойчивого социально-педагогического взаимодействия, основанная на принципах взаимного доверия, ответственности, открытости, согласования воспитательных целей и совместного решения проблем ребёнка [3].

Действительно, эффективность данного партнёрства во многом определяется не формальными формами сотрудничества, а реальной включённостью родителей в воспитательное пространство школы, готовностью к диалогу и совместному принятию решений, направленных на развитие личности ребёнка и предупреждение девиантных проявлений.

Исследования показывают, что при наличии устойчивого взаимодействия между родителями и педагогами:

- повышается уровень школьной адаптации детей;
- снижается уровень конфликтности;
- уменьшается вероятность асоциального поведения;
- усиливается профилактический эффект воспитательной работы.

Напротив, дефицит сотрудничества между семьёй и школой, формальный характер родительского участия, отсутствие доверия и согласованности требований существенно повышают риск формирования девиантных форм поведения у школьников [2, с. 68].

Заключение. Проведённый теоретический анализ позволил обосновать значимость семейных ценностей как ключевого ресурса профилактики девиантного поведения школьников в условиях современных социальных трансформаций. Установлено, что девиантные формы поведения формируются под воздействием комплекса факторов, среди которых доминирующее место занимает состояние семейной среды, характер внутрисемейных отношений и ценностные ориентации родителей.

В ходе исследования доказано, что именно семья выступает первичным институтом формирования нравственных норм, социальных установок и моделей поведения ребёнка. Система семейных ценностей, основанная на доверии, ответственности, взаимном уважении, поддержке и эмоциональной включённости родителей, формирует у школьников устойчивые внутренние регуляторы поведения, снижающие вероятность вовлечения в асоциальные и девиантные практики.

Особое внимание в работе уделено роли школы как ведущего субъекта профилактики девиантного поведения. Показано, что эффективность профилактической деятельности образовательной организации существенно возрастает при условии устойчивого партнёрства с семьёй. Согласованность воспитательных воздействий, совместная диагностическая и коррекционно-профилактическая работа, активное включение родителей в школьную среду, ценностное единство требований семьи и школы образуют систему, обеспечивающую целостное воспитательное пространство социализации ребёнка.

Таким образом, семейные ценности в условиях взаимодействия с воспитательной системой школы выступают не только как фактор индивидуального развития ребёнка, но и как стратегический социальный ресурс профилактики девиантного поведения школьников. Результаты исследования могут быть использованы в практике образовательных организаций, деятельности социальных педагогов, школьных психологов, а также при разработке программ воспитательной и профилактической направленности.

Список литературы

1. Абалакова А.А. Роль неполной семьи в профилактике девиантного поведения современных подростков / А.А. Абалакова // Молодой учёный. – 2016. – №8 (112). – С. 867–869 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/112/28104> (дата обращения: 10.12.2025). EDN VWGDGL
2. Дмитриева Н.В. Семейное воспитание как фактор развития девиантного поведения / Н.В. Дмитриева, Л.В. Левина // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2014. – №1. – С. 65–69. – ISSN 1993-8101. EDN TUIJKX
3. Миннегалиев М.М. Роль семейного воспитания в профилактике девиантного поведения подростков / М.М. Миннегалиев // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – №7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semeynogo-vospitaniya-v-profilaktike-deviantnogo-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 10.12.2025).
4. Van der Put C.E., Assink M. Interrelatedness of Family and Parenting Risk Factors for Juvenile Delinquency: A Network Study in U.S. and Dutch Juveniles // International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology. 2024. Vol. 69. №8. Pp. 941–962. DOI: 10.1177/0306624X241240697. EDN WAGNVT
5. Hoeve M. Parenting and juvenile delinquency [Electronic resource]. – Access mode: <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/73527/73527.pdf> (date of request: 10.12.2025).

6. Mwangangi R. The Role of Family in Dealing with Juvenile Delinquency // Open Journal of Social Sciences. 2019. Vol. 7. Pp. 52–63. DOI: 10.4236/jss.2019.73004.

7. Nevisi H.M. The Role of the Family in Preventing Youth Crimes [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.mathewsopenaccess.com/scholarly-articles/the-role-of-the-family-in-preventing-youth-crimes.pdf> (date of request: 10.12.2025).

Князева Ольга Александровна

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

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются возможности социального партнерства в реализации государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Автор анализирует формирование основных понятий и возможности социального педагога по решению задач профилактики девиантного поведения детей путем реализации механизма социального партнерства. В статье обозначен основной круг партнеров: семья и ближайшее окружение ребенка, школа, СМИ, институты публичной власти и гражданского общества.

Ключевые слова: социальное партнерство, компетенции социального педагога, традиционные духовно-нравственные ценности, государственная политика, профилактика девиантного поведения.

Проблема девиантного поведения детей и способы ее решения затрагиваются во многих науках: социологии, педагогике, психологии и др. Дисциплина «Технологии социального партнерства в решении задач профилактики девиантного поведения» направлена на формирование готовности и способности будущего специалиста к использованию технологий социального партнерства в решении указанных задач. Данный курс ставит фокус на возможностях построения партнёрских отношений между различными субъектами, участвующими в процессе воспитания детей. В воспитании подрастающего поколения важно создать правильные ориентиры, направления для развития личности. Фундаментом и стержнем личности являются социальные ценности. В большинстве академических изданий их определяют, как желаемое состояние, идеал, к которому стоит стремиться. Исходя из сформированного набора ценностей человек формирует критерии оценки социальных явлений [2].

В указе Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» дано определение традиционных ценностей – «это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России» [1]. Основными традиционными ценностями в вышеупомянутом документе названы такие важные понятия, как «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [1]. Содержание основных социальных ценностей и требует постановки задач государственной политики по их достижению, в реализации которой участвуют уполномоченные на то органы государственной власти и местного управления.

Необходимость формирования традиционных ценностей подрастающего поколения является одной из непростых задач для школьного социального педагога. Одним из путей её решения является реализация механизма социального партнёрства. Понятие «социальное партнёрство» многозначно. По мнению ряда исследователей, оно предполагает сложную форму отношений, наличие определенного уровня культуры взаимодействия, позволяющего обеспечить условия «формирования ценностей, норм и традиций, определяющих гуманное отношение взрослых к детям» [2] Партнерство предполагает сотрудничество социального педагога с семьёй школой, родителями, государством, структурами гражданского общества. Для формирования компетенций будущего социального педагога важно уметь выстроить взаимодействие, установив круг необходимых партнёров.



Рис. 1. Схема «Субъекты социального партнерства»

Для этого важно изучить возможности каждого из субъектов в профилактике девиантного поведения. Для социального педагога важно проанализировать возможности и угрозы для своего подопечного. Важно помочь ребенку проявить себя, открыть имеющиеся задатки, найти увлечения по душе. Это можно сделать через участие во внеурочной деятельности. Социальному педагогу важно ориентироваться в поиске возможностей посещения ребенком различных кружков и секций, особенно доступных территориально и материально для семьи.

Хорошим помощником для поиска вариантов внеурочной деятельности ребенка является электронный ресурс, портал регионального модельного центра дополнительного образования детей тульской области, объединяющий перечень услуг дополнительного образования учреждений нашего региона [3].

Изучение дисциплины социального партнёрства предполагает знакомство студентов с основными концепциями взаимодействия социальных субъектов. Социальное партнерство является одной из них. Наряду с компромиссом, соперничеством или подавлением именно партнерство дает возможность всем участвующим сторонам осознать и удовлетворить свои потребности через активное сотрудничество. Поэтому партнерство хотя и является не легким путем, но позволяет соблюсти интересы всех заинтересованных участников, снизив градус конфликта или вообще его избежать.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S> (дата обращения: 27.11.2025).
2. Глазырин В.А. Социология: учебник для вузов / отв. ред. В.А. Глазырин. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 414 с. – ISBN 978-5-534-04188-0 // Образовательная платформа Юрайт: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web5.urait.ru/bcode/559748> (дата обращения: 25.11.2025).
3. Милькевич О.А. Методика и технология работы социального педагога. Профилактика детского неблагополучия: учебное пособие для вузов / О.А. Милькевич. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 191 с. – ISBN 978-5-534-20759-0 // Образовательная платформа Юрайт: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web5.urait.ru/bcode/558714> (дата обращения: 24.11.2025).
4. Постановление Правительства Тульской области от 31.08.2017 №372 «О создании на территории Тульской области Регионального модельного центра дополнительного образования детей». // Официальный интернет-портал правовой информации: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/7100201709060005> (дата обращения: 24.11.2025).

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ: ВОЗМОЖНОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются технологические аспекты развития повествовательной речи детей с речевыми нарушениями в условиях семьи. Охарактеризованы особенности развития монологической речи детей с речевыми нарушениями. Раскрываются последовательность и приемы обучения ребенка творческому рассказыванию в семье как совместной деятельности взрослого и дошкольника.

Ключевые слова: творческое рассказывание, повествовательная речь, семейное воспитание, старший дошкольный возраст.

В старшем дошкольном возрасте появляются новые, более сложные, чем на ранних этапах развития, виды деятельности, которые связаны с включением ребенка в нестандартные для него жизненные ситуации.

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, происходит переход от ситуативной речи к контекстной, содержание которой определяется задачами и характером общения с окружающими [4].

Монологическая речь совершенствуется посредством освоения разных типов связных высказываний – описание, повествование, рассуждение, усложняется синтаксическая структура детского рассказа. У детей возникают трудности в определении ключевых фактов рассказа, в логике расположения этих фактов, а также языковом оформлении и структуре высказывания.

Самыми распространенными проявлениями речевых нарушений у дошкольников считаются: позднее речевое развитие, ограниченный словарный запас, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия, выраженный аграмматизм.

Е.Г. Корицкая и Т.А. Шимкович в своих трудах обратили внимание на проблемы в овладении последовательным, развернутым рассказыванием у детей с речевыми нарушениями [3].

При пересказе дети не могут последовательно передать события, они часто пропускают важные моменты, повторяя уже сказанное, поскольку испытывают трудности в подборе подходящих слов из-за непонимания, прочитанного в полной мере [1]. В рассказах нарушается порядок слов, предложения бывают незаконченными, а также наблюдаются ошибки в употреблении слов [2].

При попытке описать игрушку или предмет по плану, дети перечисляют лишь отдельные признаки или части. Часто они даже не завершают свой рассказ до конца, возвращаясь к началу.

В творческом рассказе дети затрудняются в определении главной мысли рассказа. Они не могут выстроить четкую последовательность событий, вместо самостоятельно придуманного рассказа дети часто используют пересказ ранее услышанного или прочитанного [15].

Самостоятельная повествовательная речь дошкольников с нарушением речи характеризуется недостатками в структурно-семантической организации, обусловленной несформированным умением связно и последовательно выражать свои мысли. Дети имеют недостаточный словарный запас, что ведет к проблемам в составлении высказывания, объединении частей высказываний, отборе речевого материала. С этими проблемами связаны длительные паузы при рассказывании.

Для повествовательных рассказов детей с речевыми нарушениями характерны трудности с выделением главной мысли рассказа. Зачины рассказов у детей схожи, а сама мысль в конце остается незавершенной. Характер героев в рассказах остается нераскрытым, прямая речь или описание природы встречаются редко.

Творческое рассказывание – это речевая деятельность, результатом которой является придуманные детьми рассказы или сказки с самостоятельно созданными новыми образами, ситуациями, новыми действиями с логически развивающимся сюжетом. Психологической основой творческого рассказывания является воображение.

Наличие опыта, ярких впечатлений – это основа творческих рассказов детей. В получении такого опыта и впечатлений главную роль играет практика семейного воспитания.

Реализация творческого рассказывания в семье по предложению и с участием ее старших членов может осуществляться в различных формах совместно сочиняемых рассказов, сказок, стихов, загадок, неблиц. Взрослый вместе с ребенком может придумать начало, основной ход событий и концовку. Становление элементов творческого рассказывания не только является важным аспектом развития

повествовательной речи детей старшего дошкольного возраста, но и способствует формированию у них самостоятельности и творческой активности.

Развитие повествовательной речи у старших дошкольников с нарушениями речи в процессе обучения творческому рассказыванию в условиях семьи будет эффективно, если взрослые регулярно будут привлекать ребенка к сочинению рассказов, постепенно увеличивая сложность предлагаемых ему заданий.

Наиболее простыми заданиями можно считать действия с сериями сюжетных картинок. Сначала в процессе расположения картинок по порядку ребенок обращает внимание на изображение. Чтобы объяснить, почему картинка должна находиться на том или ином месте, ребенку нужно рассказать о том, что изображено на ней. Дошкольник восстанавливает порядок изображений, а затем с помощью взрослого составляет рассказ по ним.

Следующим по уровню сложности будет задание выбрать из нескольких картинок только подходящие по содержанию к ранее прочитанному взрослым тексту, а затем расположить их в порядке, соответствующем повествованию и самостоятельно составить рассказ с опорой на них.

Затем ребенку следует предложить исправить намеренную «ошибку» взрослого: разложить изображения в правильном порядке или определить лишние изображения и сочинить историю по оставшимся.

Более сложным будет задание придумать начало рассказа с опорой на одну картинку, а затем подбор из оставшихся картинок для двух-трех вариантов возможных продолжений сюжета.

Далее взрослый может предложить ребенку серию с частично закрытыми сюжетными картинками: в конце (нужно придумать окончание рассказа), в середине (нужно восстановить недостающие звенья событий) и в начале (от ребенка требуется придумать, что могло произойти раньше).

Следующий тип заданий предполагает рассматривание картины для детей (например, «Осенний день» из серии «Времена года» О.И. Соловьевой), ребенок называет предметы и людей, изображенные на картине, взрослый задает ему вопросы, привлекая внимание к деталям изображения. Поочередно взрослый и ребенок высказывают свое мнение о том, что может происходить с объектом на картине, а затем выбирают персонажа и придумывают рассказ о том, чем он будет заниматься после событий, изображенных на картине.

На следующем этапе взрослый предлагает задания на составление рассказов без визуального подкрепления об уже знакомых героях мультфильмов, а также на создание альтернативного сюжета предложенного взрослым рассказа. Например, предложить сочинить альтернативную историю Снегурочки, придумав, герой какого мультфильма и каким образом мог бы ей помочь, а потом совместно нарисовать рисунки с иллюстрациями новых событий.

Самые сложные задания – это придумывание рассказа по предложенному названию, с опорой на набор слов. Взрослый и ребенок по очереди предлагают друг другу слова, задающие сюжетную линию, и составляют по ним рассказы.

Аналогичным является задание рассказать сказку на новый лад, где от нее фактически остается только название, поскольку фантазия в отношении новых персонажей и новых поворотов сюжета не ограничивается.

Взрослый может предложить ребенку по очереди составить рассказ на тему «Если бы я был мячом, роботом и т. п.», где нужно придумать, какими они были бы и чем занимались. Очень важно вместе с ребенком проводить обсуждение полученных рассказов, акцентируя внимание на успехи дошкольника и сильные стороны его историй.

При организованном описанным выше способом обучении творческому рассказыванию в условиях семьи совершенствуются все стороны речи ребенка – лексическая, грамматическая, фонетическая, а результатом речевой деятельности ребенка являются придуманные им рассказы или сказки с самостоятельно созданными новыми образами, ситуациями, новыми действиями с логически развивающимся сюжетом.

Список литературы

1. Жулина Е.В. Исследование нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.В. Жулина, Т.Н. Кузнецова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64–1. – С. 114–117. EDN WBMQWN
2. Ильякова Н.Е. Логопедические тренинги по формированию связной речи у детей 5–6 лет с ОНР «От глаголов – к предложениям» / Н.Е. Ильякова. – М.: Гном и Д, 2004. – 28 с. EDN QTYGNL
3. Корицкая Е.Г. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с общим недоразвитием речи / Е.Г. Корицкая. – М., 2012. – С. 48–53.
4. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольника: развитие связности детской речи (от речи ситуативной к контекстной) / А.М. Леушина. – М., 2000. – С. 358–369.

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ФУНДАМЕНТ СЧАСТЛИВОГО БУДУЩЕГО ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье поднимается вопрос о семейных ценностях, их влияния на развитие личности детей и формирование жизненной стратегии. Автор анализирует основные направления личностного развития через призму трансляции семейных ценностей и предлагает рекомендации по привитию ценностей в семье.

Ключевые слова: семейные ценности, семейное воспитание, развитие личности, жизненные установки.

Семейные ценности играют ключевую роль в создании общего благополучия как отдельного человека, так и общества в целом. Сильные семейные ценности способствуют развитию самодисциплины, стойкости и эмпатии – качеств, которые необходимы для личностного роста и успеха в различных сферах жизни [1].

Семейные ценности оказывают безусловное и глубокое влияние на развитие детей, так как они транслируют убеждения, принципы и нормы, передаваемые в семье из поколения в поколение. С полной уверенностью можно говорить о том, что эти ценности значительно формируют поведение, установки и жизненные выборы детей. Попробуем разобраться, как семейные ценности могут влиять на развитие детей.

1. *Моральное и этическое развитие.* Семейные ценности часто включают в себя моральные и этические убеждения, которые играют ключевую роль в формировании у ребенка чувства правильного и неправильного, хорошего и плохого. Родители и все члены семьи являются примерами для подражания, демонстрируя определенное поведение и установки, которые дети (вне всякого сомнения) будут перенимать. Хорошо известные факты, когда дети, выросшие в семье с сильными моральными и этическими ценностями, отличаются чувством собственной идентичности и собственного достоинства. С уверенностью можно говорить, что семейные ценности обеспечивают безопасность и стабильность, способствуя здоровому эмоциональному и психологическому развитию детей.

2. *Эмоциональная поддержка и безопасность.* Семья, которая ставит во главу угла любовь, поддержку и эмоциональное благополучие, создает для детей безопасную среду. Эта безопасность является основой для здорового эмоционального и психологического развития, позволяя детям исследовать свою идентичность и строить позитивные отношения вне семьи.

3. *Социальные навыки и взаимодействие.* Семейные ценности, подчеркивающие уважение, общение и эмпатию, обеспечивают развитие способности ребенка эффективно взаимодействовать с окружающими. Такие ценности учат детей ориентироваться в социальных ситуациях, разрешать конфликты и строить значимые отношения.

4. *Образовательные и карьерные устремления.* Значение, которое семья придает образованию и профессиональной карьере, может существенно повлиять на устремления и достижения ребенка. Ценности, подчеркивающие трудолюбие, настойчивость и стремление к знаниям, могут мотивировать детей добиваться успехов в учебе и профессиональной деятельности.

5. *Культурные и национальные убеждения.* Семьи часто передают культурные и национальные убеждения и традиции, формирующие идентичность ребенка и его мировоззрение. Эти убеждения могут влиять на то, как дети видят себя и других, и как они взаимодействуют с окружающим миром.

6. *Здоровье и образ жизни.* Семейные ценности также могут оказывать влияние на формирование здорового образа жизни, физическое здоровье ребенка. Отношение к питанию, физическим упражнениям и общему благополучию часто формируется в семье и может приводить к привычкам на всю жизнь.

7. *Навыки преодоления трудностей и устойчивость.* Семьи, которые ценят решение проблем, устойчивость и способность адаптироваться, дают детям навыки для преодоления трудностей и неудач. Эти ценности помогают детям развивать чувство уверенности в своих силах и способность справляться с жизненными взлетами и падениями.

Привитие семейных ценностей начинается с личного примера. Родители и все члены семьи должны воплощать те ценности, которые они хотят передать своим детям. Большое значение в процессе наследования ценностей имеет последовательность трансляции ценностей семьи, так как дети лучше всего усваивают информацию через повторение и закрепление. Родителям следует вести открытые и честные разговоры о ценностях и их значении, помогать детям понять их смысл и важность следования им. Необходимо побуждать детей к участию в мероприятиях, пропагандирующих

ценности, таких как волонтерство или помощь другим – это позволяет им на собственном опыте ощутить значимость и ценность своих действий и поступков. Важно предоставлять детям возможность принимать решения относительно семейных событий, связанных с трансляцией семейных ценностей, так как это помогает развивать критическое мышление и навыки решения проблем [2].

Таким образом, семейные ценности являются неотъемлемой частью общего развития ребенка и формирования его личности. Они формируют основу, на которой дети строят понимание себя и своего места в мире, выступают фундаментом счастливого будущего своих детей. Поэтому роль семьи в развитии этих ценностей невозможно переоценить.

Список литературы

1. Мжельская Е.В. Современные подходы к сущности понятия «семейные ценности» / Е.В. Мжельская // Самарский научный вестник. – 2013. – №4 (5). – С. 113–116. – EDN RWVMKR
2. Селезнева Е.А. Анализ понятия семья и семейные ценности / Е.А. Селезнева // Проблемы современного образования. – 2021. – №5. – С. 270–280. – DOI 10.31862/2218-8711-2021-5-270-280. – EDN FWIXNR

Новопашина Екатерина Юрьевна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БРАКА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье проведен анализ по теме семейных ценностей и их влияния на устойчивость брачных взаимоотношений. Детально рассмотрена основная терминология, приведены теоретические и практические аспекты. Данная научная работа имеет высокую практическую значимость и будет интересна специалистам, работающим в сфере семейной психологии.

Ключевые слова: брак, семья, супружество, семейные ценности, трансформация, глобализация, институт семьи и брака, семейная психология, анализ.

В современном динамичном и изменчивом мире психологическая устойчивость брака становится одним из ключевых факторов личного благополучия человека. На прочность супружеского союза влияет множество аспектов, однако именно система семейных ценностей выступает его фундаментальной основой, внутренним стержнем, скрепляющим партнеров в единое целое. Эти разделяемые обоими супругами убеждения, традиции и смыслы являются не просто личным достоянием пары, но и важным индикатором состояния общества в целом. Как метафорично отмечают исследователи, семья – это «матрица» общества, а потому ее благополучие напрямую определяет благополучие более крупной социальной системы. И прочная ценностно-ориентированная семья становится залогом здоровья всего социума.

Неудивительно, что проблема изучения семейных ценностей на протяжении многих десятилетий остается в фокусе внимания ученых. Эту многогранную тему активно исследуют такие науки, как философия, социология, культурология, этнография и история, каждая из областей наук вносит свой уникальный вклад в понимание института семьи. Однако именно психология позволяет пристально изучить внутренние механизмы, благодаря которым общие ценности становятся действенным фактором преодоления кризисов, взаимной поддержки и сохранения прочной эмоциональной связи между супругами.

Обозначим определения основных понятий в теме статьи.

Итак, брак в современном понимании – это санкционированная обществом историческая форма отношений между мужчиной и женщиной, устанавливающая их взаимные права, обязанности и ответственность по отношению к детям. Для легитимизации союза необходима санкция социальной среды. При этом брак, будучи правовым отношением, следует отличать от семьи как более сложной социальной организации.

С социологической точки зрения, семья возникла значительно позже брака. Она представляет собой не только межличностные отношения между супругами, родителями, детьми и родственниками, но и социальную общность, способную выступать объектом в системе общественных отношений.

Регулирование брака осуществляется через две группы норм:

- юридические (писаные) нормы, которые регламентируют имущественные вопросы, алиментные обязательства, брачный возраст и процедуру развода;

- культурные (неписаные) нормы, основанные на морали и обычаях, которые определяют правила ухаживания, добрачного поведения, распределения семейных ролей и поведения после развода.

В результате социально-экономических преобразований выделилось супружество как форма равноправного партнерства, основанная на личном взаимодействии, моральных принципах и общих

ценностях. Сегодня брак все чаще рассматривается не как функциональный союз, а как личная связь и супружеские узы.

Семья – это более широкая система, чем брак, объединяющая супругов, их детей, других родственников и близких людей. Универсального определения семьи не существует и его содержание варьируется в зависимости от научной дисциплины:

- в правоведении семья рассматривается как коллектив, основанный на браке и совместном проживании, члены которого связаны родством, взаимными правами и обязанностями;

- в социологии, по определению А. Антонова и В. Медкова, семья – это «основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества-родительства-родства, обеспечивающая воспроизводство населения, преемственность поколений, социализацию детей и поддержку членов семьи;

- в социальной философии семья анализируется как форма жизнедеятельности людей, обусловленная экономическим строем и реализующая как общественные потребности в воспроизводстве, так и личные потребности в интимности и родительстве;

- в психологии, как считают Ю.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис, семья – это малая группа, основанная на браке или кровном родстве, члены которой связаны отношениями взаимной заботы, помощи и ответственности и также общностью быта.

Исторически многогамная семья с патриархальной структурой сегодня трансформируется. На смену расширенным семьям приходит нуклеарная (супружеская) семья – отдельно проживающая пара с детьми или без них. Гендерные отношения в ней могут строиться как по традиционной модели, так и вне ее устоев с иными правилами семьи.

Этот переход сопровождается уравниванием прав полов, эмансипацией женщин и детей, реорганизацией семейного разделения труда и сменой ценностей – от иерархических различий между полами к логике индивидуальных особенностей и баланса семейных и внесемейных ролей [1].

Таким образом, семья как относительно самостоятельная система трансформируется под влиянием общества, адаптируя свои функции и ценности к социальным потребностям.

Исследователи рассматривают категорию «семейные ценности» как совокупность представлений о семье и браке, которые определяют цели и жизненные ориентиры отдельной семьи. В науке выделяются внесемейные, внутрисемейные и личностно-семейные ценностные конструкты.

Структура семейных ценностей рассматривается учеными как взаимосвязь различных элементов системы, которая зачастую имеет нечеткую иерархию. Наиболее распространенной является структура по ключевым элементам семьи: супружество, родительство, родство [4].

Исследование в области семейной психологии, направленное изучение ценностных ориентаций супругов, имеет важное практическое значение для терапии и консультирования как молодых, так и зрелых пар. Его цель – помочь партнерам лучше понять друг друга и предотвратить конфликты и кризисы супружеской пары, связанные с несовпадением ожиданий.

Приведем пример исследования, демонстрирующее немаловажное значение совместимости ценностных ориентаций супругов.

В исследовании приняли участие 48 супружеских пар (96 человек), разделенных на четыре группы в зависимости от стажа семейной жизни: до 5 лет, 6–14 лет, 15–20 лет и свыше 20 лет. Для диагностики использовались методики «Рольевые ожидания и притязания в браке» (А.Н. Волкова) и «Измерение установок в семейной паре» (Ю.Е. Алешина).

Результаты исследования:

- молодые пары (стаж до 5 лет) в браке ищут эмоциональную поддержку и стабильность. Для них семья – это среда для психологической разрядки (55,5%). В установках преобладает романтический тип любви (67%);

- пары со стажем 6–14 лет смещают фокус на интимно-сексуальную гармонию (55,5%), которая становится ключевым фактором благополучия. Их установки в большей степени ориентированы на взаимодействие с детьми (67%);

- супруги со стажем 15–20 лет начинают выше ценить бытовую организацию, родительско-воспитательные и психотерапевтические функции партнера (по 33,3%). На первый план выходит в установках способность супруга к автономии (73,3%);

- пары с опытом брака свыше 20 лет концентрируются на личностной идентификации с партнером и его социальной активности (36%). В установках доминируют позитивное отношение к окружающим и ответственность (по 50%) [3].

По результатам исследования получается, что в ходе жизненного цикла семьи происходит закономерная переориентация семейных и жизненных ценностей супругов. Эти изменения напрямую связаны со сменой значимости жизненных сфер на каждой новой стадии каждого из супругов, что необходимо учитывать в практике семейного консультирования.

Затяжной же конфликт ценностных ориентаций супругов может привести к семейному кризису, зачастую такой конфликт приводит супругов и к бракоразводному процессу.

Обратимся к статистическим данным по разводам в России за 2024 год (рис. 1) [5]:



Рис. 1. Статистика разводов в России за 2024 год

Делая вывод по рисунку 1, можем сказать, что причины развода в несовместимости ролевых ожиданий, отсутствии или утрате совместных ценностей и смыслов как основы фундамента семьи.

Теперь перейдем к рассмотрению тенденций трансформации современной российской семьи.

1. Структурные изменения: от сложных форм к простоте и атомизации.

Семейная структура становится менее сложной. Наблюдается устойчивый переход к малодетности, причем идеалом для большинства является один-два ребенка в семье. Параллельно растет доля тех, кто сознательно выбирает жизнь без детей. Статистика подтверждает сокращение как желаемого, так и ожидаемого числа детей в семьях. Также отмечается растущая доля неполных семей, преимущественно матерей одиночек, хотя и увеличивается число отцов, воспитывающих детей в одиночку.

2. Изменения семейных функций: от самодостаточности к аутсорсингу.

Семья все активнее передает свои традиционные обязанности другим социальным институтам. Воспитание и социализацию детей теперь делит с системой и интернетом, бытовые задачи решаются с помощью сервисов и технологий, а эмоциональную поддержку люди находят не только в кругу родных, но и у друзей или психологов.

Меняется содержание самих функций и прежние функции теряют свою прежнюю значимость. Например, экономическая функция мужчины в семье, сейчас каждый может обеспечить себя самостоятельно. На первый план выходит психологическая функция семьи – необходимость создавать комфорт и безопасность в мире стрессов.

3. Новые модели поведения: автономия и рационализм.

Ключевой тренд – автоматизация различных аспектов жизни. Брак, рождение детей перестают быть крепко связанными: чтобы родить ребенка не обязательно вступать в официальный брак, а сам брак не всегда подразумевает рождение ребенка.

Наблюдается кризис брачности: откладывание брака на более поздний возраст, растет и возраст вступления в родительство, что отражает рационализацию жизненных планов, когда карьера и материальная и материальная стабильность предшествуют созданию семьи.

4. Эволюция внутрисемейных отношений: от иерархии к партнерству.

Внутри семьи преобладает супружеский тип отношений, где акцент смещается на личные интересы каждого, а сама семья становится ресурсом для индивидуальной самореализации. Происходит перераспределение гендерных ролей в семье.

5. Смена ценностных ориентиров: от фамилизма к индивидуализму.

Общество становится более толерантным к разводам, бездетности, разным формам семейной жизни. Социальный контроль над семейным поведением смещается с общественных институтов на уровень личного выбора [2].

Перечисленные тенденции трансформации российской современной семьи проявляются неравномерно и зависят от региона, уровня урбанизации и культурных традиций, но в целом задают общее направление трансформации института семьи в России.

В заключительной части автор представляет результаты своего исследования, сделанного на основе метода анкетирования по теме «Семейные ценности» (автор анкеты неизвестен).

В исследовании участвовали 32 респондента женского пола, 35–45 лет. Участникам исследования была предложена одна анкета для заполнения, состоящая из пятнадцати вопросов.

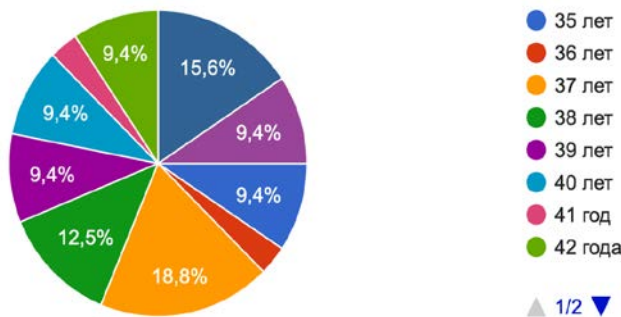


Рис. 2. Возраст респондентов

Как видно из рис. 2, наибольшее количество респондентов женского пола были в возрасте 37 лет.

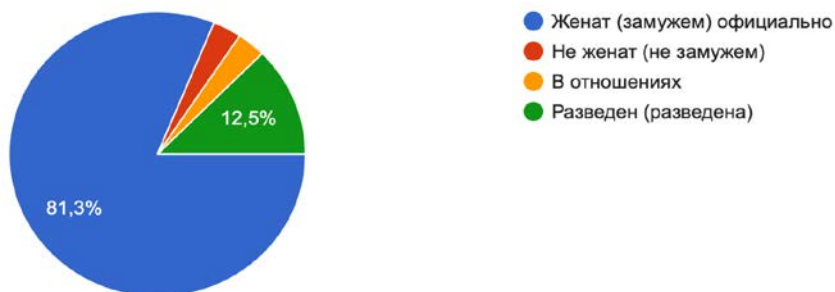


Рис. 3. Семейное положение респондентов

Большая доля числа респондентов женского пола находится в официальном браке – 83,3%, далее в разводе – 12,5% и по одному респонденту не в браке и не в отношениях соответственно.



Рис. 4. Выбор верного суждения

Из рис. 4 видно, что большинство опрошенных женщин считают, что каждый человек в своей жизни создает семью, однако у второго по популярности ответа разрыв с первым небольшой – человеку не обязательно создавать семью соответственно.



Рис. 5. Мотивы вступления в брак

Лидирующие позиции, по мнению опрошенных женщин – мотивы: любовь и обзаведение детьми соответственно.

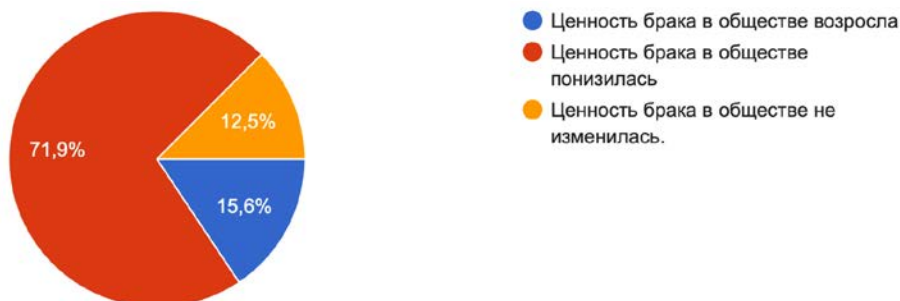


Рис. 6. Отношение к браку в обществе

И абсолютное большинство опрошенных женщин считают, что ценность брачных отношений в обществе снизилась.



Рис. 7. Предпочтительная форма брачного союза

Большинство опрошенных женщин за официальную форму брачного союза, однако есть и те, кто предпочитает не оформлять партнерские отношения.

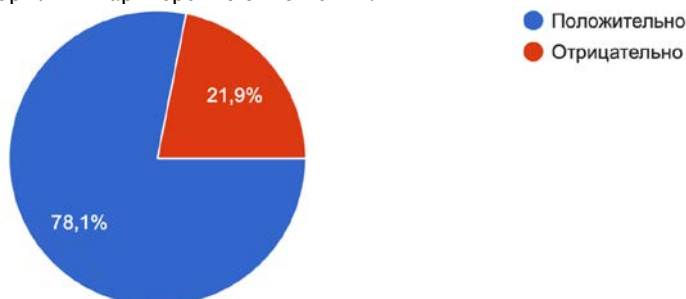


Рис. 8. Отношение к брачному контракту

78,1% опрошенных положительно относятся к заключению брачного контракта.

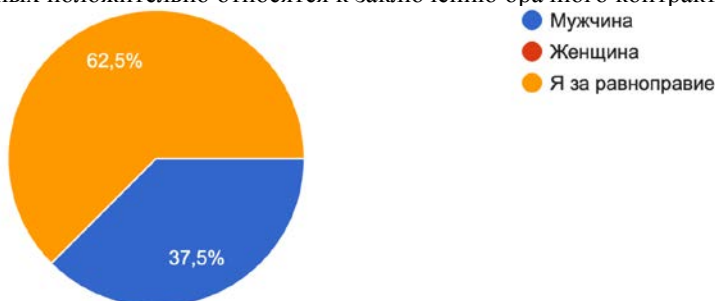


Рис. 9. Мнение кто главный в семье

И по данной диаграмме мы видим, что все-таки равноправные отношения в семье – это лучший вариант.

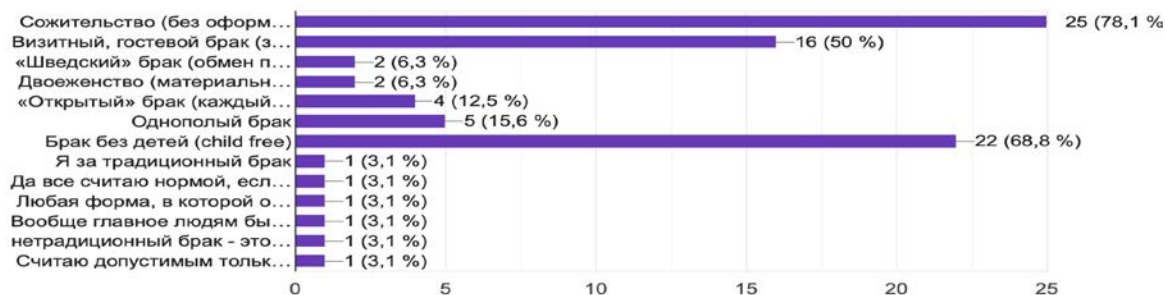


Рис. 10. Допустимая форма нетрадиционного брака

Исходя из ответов, можем предположить, что опрошенные респонденты не одобряют эксперименты в этой сфере отношений и выбирают наиболее устоявшиеся варианты в России – сожительство и брак без детей соответственно.

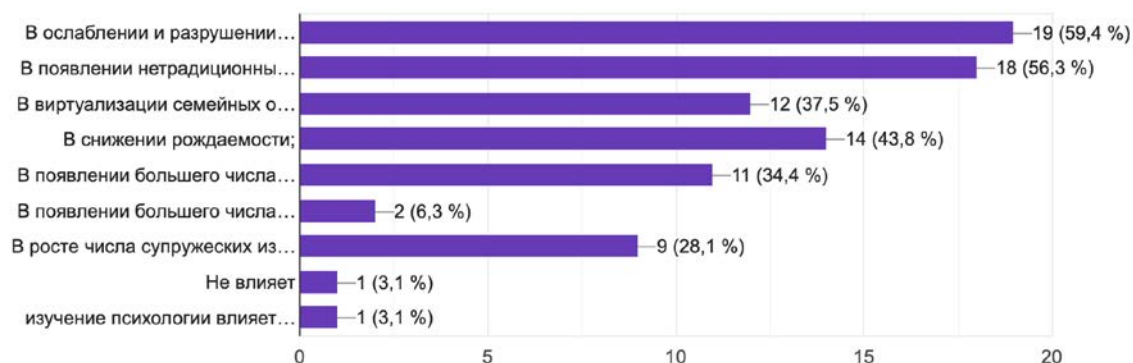


Рис. 11. Влияние глобализации на семейные ценности

Итак, влияние глобализации проявляется в ослаблении и разрушении института семьи и брака, в появлении нетрадиционных форм брака, в снижении рождаемости – это первичнее в данном вопросе. В целом, видим, что мнения опрошенных совпадают.

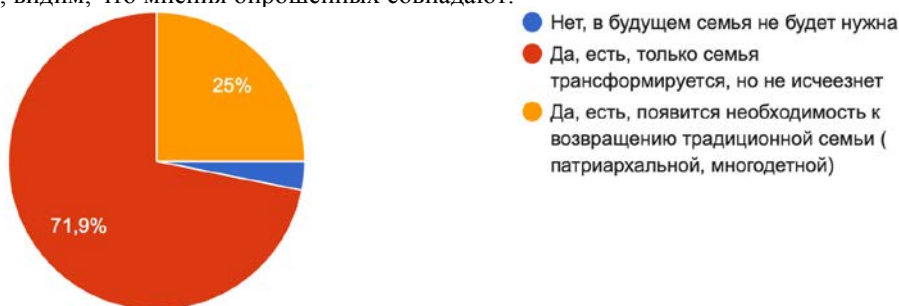


Рис. 12. Будущее института семьи и брака

И, по мнению опрошенных, институт семьи и брака никуда не исчезнет.

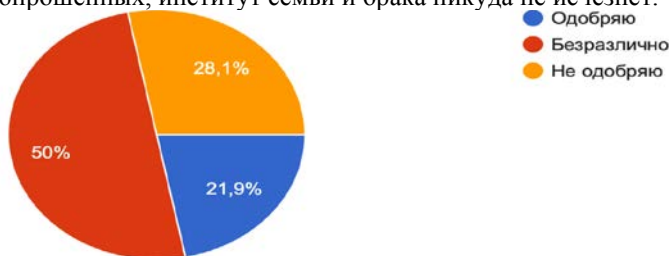


Рис. 13. Отношение к браку без росписи

В этом вопросе мнения опрошенных разделились, однако большинство находится в нейтральной позиции.

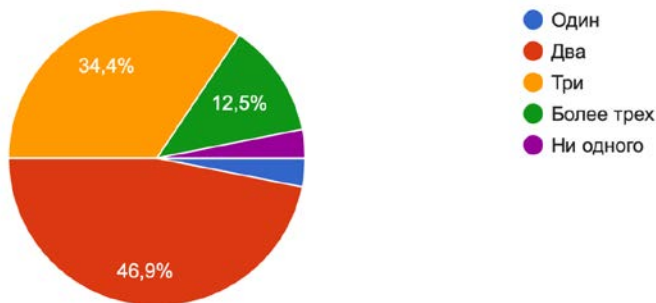


Рис. 14. Количество детей в браке

Разница между первым и вторым по популярности вариантом ответа небольшая – менее 15%.

Таблица 1

<i>Значимые семейные ценности</i>	проявление любви к супруге (супругу)	семейное единство, взаимовыручка	домашний очаг и бытовой комфорт	общение с родственниками, семейные традиции	эмоционально-психологический комфорт, защита от стрессов	постоянные сексуальные отношения	материнство, отцовство, любовь к детям, самореализация в них	здоровый образ жизни	уважение к старшим, преемственность поколений	экономическая стабильность и уверенность в завтрашнем дне
<i>Оценка в баллах от 1 до 5 б – % (округлен) опрошенных</i>	5 б – 69 4 б – 31	5 б – 84 4 б – 16	5 б – 50 4 б – 28 3 б – 22	5 б – 25 4 б – 25 3 б – 31 2 б – 19	5 б – 69 4 б – 31	5 б – 25 4 б – 38 3 б – 22 2 б – 16	5 б – 31 4 б – 34 3 б – 28 2 б – 6	5 б – 25 4 б – 44 3 б – 22 2 б – 9	5 б – 13 4 б – 47 3 б – 22 2 – 19	5 б – 41 4 б – 25 3 б – 31 2 б – 3

Из таблицы 1 видно, что у опрошенных людей значимая ценность – это, прежде всего, семейное единство, а менее всего значимо и оценено в два балла – это уважение к старшим и здоровый образ жизни в совокупности, имеющих варианты.

Таблица 2

<i>Потребности, влияющие на принятие решения о вступлении в брак</i>	биологические	психологические	этнические	социальные	трудовые	экономические
<i>Оценка в баллах от 1 до 5 б – % (округлен) опрошенных</i>	5 б – 40 4 б – 28 3 б – 19 2 б – 6 1 б – 6	5 б – 9 4 б – 13 3 б – 21 2 б – 28 1 б – 28	5 б – 3 4 б – 6 3 б – 18 2 б – 18 1 б – 53	5 б – 28 4 б – 25 3 б – 34 2 б – 6 1 б – 6	5 б – 3 4 б – 13 3 б – 28 2 б – 25 1 б – 31	5 б – 16 4 б – 22 3 б – 28 2 б – 13 1 б – 22

Из таблицы делаем вывод, что наиболее значимая потребность выйти замуж – это биологическая, а наименее соответственно – трудовая потребность.

Таблица 3

Факторы, влияющие на брачное поведение	Жилая среда (квартира, дом)	Экономический фактор	Трудовая среда (работа и карьера)	Образовательная среда (получение образования)	Правовая среда (уверенность в правовой защищенности)	Информационная среда (доступность информационного обеспечения)	Пространственная организация поселения, доступность инфраструктур	Культурная среда (музеи, театры, библиотеки, центры творчества и т. п.)	Политическая среда (доверие к власти, политическая стабильность)	Среда отдыха (возможность оздоровления, организации досуга)
Оценка в баллах от 1 до 5 б – % (округлен) опрошенных	5 б – 47 4 б – 38 3 б – 13 2 б – 6	5 б – 53 4 б – 31 3 б – 16	5 б – 34 4 б – 28 3 б – 34 2 б – 3	5 б – 22 4 б – 37 3 б – 31 2 б – 3 1 б – 6	5 б – 22 4 б – 19 3 б – 44 2 б – 13 1 б – 3	5 б – 16 4 б – 22 3 б – 31 2 б – 22 1 б – 9	5 б – 25 4 б – 31 3 б – 21 2 б – 6 1 б – 6	5 б – 13 4 б – 28 3 б – 28 2 б – 9 1 б – 16	5 б – 13 4 б – 31 3 б – 25 2 б – 19 1 б – 13	5 б – 34 4 б – 31 3 б – 22 2 б – 6 1 б – 6

Таким образом, выводы по результатам анкетирования женщин:

- мотивы вступления в брак – это, прежде всего, любовь и желание иметь детей;
- официальный брак наиболее предпочтительная форма семейного союза;
- глобализация негативно сказывается на институте семьи и брака, однако он никуда не исчезнет и трансформируется (институт семьи и брака);
- наиболее влияющие факторы на брачное поведение – это экономический фактор, трудовая и жилая среды общества

Подытожим, общие смыслы и ценности супругов – это фундамент, на котором держится семья.

Список литературы

1. Коваль Н.А. Психология семьи и семейной дезадаптивности: учебное пособие / Н.А. Коваль, Е.А. Калинина; Федеральное агентство по образованию; Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2007. – 351 с. EDN QXTIDF
2. Протасова Т.Н. Трансформация российской семьи: история вопроса и тенденции современного периода / Т.Н. Протасова // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2024. – №2 (32). – С. 209–219. – DOI 10.21603/2500-3372-2024-9-2-209-219. – EDN ABSLWS
3. Салахян А.К. Ценности семьи в структуре ценностных ориентаций супругов / А.К. Салахян // Молодой ученый. – 2023. – №46 (493). – С. 455–457. EDN NCIFFE
4. Трошкина И.Н. Семейные ценности: категория, структура / И.Н. Трошкина // Философская мысль. – 2022. – №12. – С. 1–9. – DOI 10.25136/2409-8728.2022.12.39219. – EDN PQQYMC
5. Федеральная служба государственной статистики: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ssl.rosstat.gov.ru> (дата обращения: 25.11.2025).

Нургалиева Олеся Владимировна

воспитатель

МКОУ «Икрянинская НОШ»

с. Икряное, Астраханская область

Алябьева Анна Владимировна

воспитатель

МБДОУ «Д/С «Березка»

рп Красные Баррикады, Астраханская область

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена проблемам формирования нравственных качеств детей дошкольного возраста в современных условиях. Рассматриваются цели, принципы и методы духовного воспитания ребенка в семье и образовательных учреждениях. Особое внимание уделено роли взрослого в воспитании культуры поведения, этического сознания и морального выбора детей. Приведены рекомендации педагогам и родителям по организации процесса воспитания, способствующего развитию личностных ценностей и гуманистической направленности подрастающего поколения.

Ключевые слова: дошкольники, духовно-нравственное воспитание, мораль, ценности, поведение, семья, педагоги, культура.

Формирование духовной основы личности начинается с раннего детства. Именно в период дошкольного возраста закладываются основополагающие принципы и представления о добре и зле, формируются базовые нормы морали и отношения к окружающим людям. Важнейшей задачей современного образования становится создание условий для гармоничного становления личности ребенка, осознающего ценность человеческой жизни, уважительного отношения к другим и стремление жить в согласии с самим собой и обществом.

Современное общество испытывает значительные изменения в ценностных ориентациях, которые влияют на развитие детской психики. Поэтому задача педагогов и родителей состоит в обеспечении благоприятных условий для позитивного социального опыта, в формировании прочных нравственных ориентиров, определяющих жизненный путь каждого ребенка.

Первые шаги в духовном и нравственном развитии ребенка начинаются в дошкольном возрасте. Это критический период, когда дети впитывают первые представления о морали и духовности, формируя опыт, который станет ориентиром для их дальнейшего жизненного пути и выбора. Духовно-нравственное воспитание – это долгосрочный процесс, который ведет к внутренним изменениям, проявляющимся не всегда в раннем детстве, а зачастую гораздо позже.

Духовно-нравственное становление и воспитание ребенка заключается в формировании его связей с окружающим миром, другими людьми и самим собой. Это достигается через обогащение и приведение в гармонию этих взаимоотношений.

Для создания современной теории духовно-нравственного развития детей в детских садах, важно изучить, как воспитание дошкольников развивалось на протяжении истории.

Становление и развитие личности ребенка – это как сам процесс воспитания, так и его итог, включающий социализацию и самосовершенствование.

Фундаментом духовно-нравственного развития служит культура – та среда, в которой ребенок растет и развивается. Эта среда включает в себя культуру общества, семьи и образовательного учреждения.

Культура, по сути, представляет собой набор ценностей, закрепленных в традициях. Она удовлетворяет наши духовные потребности и помогает искать высшие смыслы. Народные праздники и обряды являются ярким и таинственным проявлением этой культуры.

Основные задачи включают:

- формирование положительного образа окружающего мира и человеческих взаимоотношений;
- развитие эмоционально-чувственной сферы, позволяющей различать добро и зло;
- воспитание ответственности перед семьей, коллективом и обществом;
- создание мотивации для правильного выбора жизненных целей и путей достижения успеха.

Эти задачи реализуются через организацию специальных занятий, игровых ситуаций, бесед, чтения художественной литературы, просмотра фильмов и театрализованных представлений.

Методы и формы воспитания.

Основными методами являются:

Пример взрослых – личный пример взрослого служит источником подражания для детей.

Разговор и обсуждение – разговор способствует пониманию ребенком своей роли в обществе и оценке поступков окружающих.

Игры и упражнения – игры помогают развивать социальные навыки и формировать понимание добра и зла.

Художественные произведения – чтение книг и просмотр мультфильмов позволяют расширить представление о нормах поведения и взаимоотношениях людей.

Трудовая деятельность – труд формирует чувство ответственности и гордости за выполненную работу.

Особое значение имеют совместные мероприятия семьи и детского сада, направленные на укрепление семейных традиций и преемственности поколений.

Народная культура в формировании духовно-нравственного воспитания детей.

Народная культура имеет особое значение в духовно-нравственном воспитании детей дошкольного возраста. Народные ценности – это духовно-нравственные ценности, сформированные каждым народом в процессе его исторического развития.

Каждый народ в своем историческом развитии формирует культуру, служащую оптимальному развитию ребенка, и особенно духовно-нравственному. Поэтому она есть то богатое содержание, без которого невозможно полноценное духовно-нравственное воспитание в детском возрасте. И чем меньше возраст ребенка, тем большее место должна занимать народная культура, особенно духовная, нравственная и художественная, в содержании духовно-нравственного воспитания. Причем особенность российской народной духовно-нравственной культуры, предназначенной для детей, состоит в том, что духовные идеалы и истины, нравственные заповеди и нормы здесь чаще всего обличены в художественную форму: сказки, басни, пословицы, поговорки и т. п., что позволяет ребенку совершенно непринужденно и настолько «естественно» осваивать эту культуру, её духовное нравственное содержание, что она становится «внутренней природой» человека.

Духовно-нравственные принципы, представления, идеалы и заповеди, закреплённые в народной культуре и в устном народном творчестве, затем проявляются во всей жизни ребёнка: в реальных отношениях, в труде, в повседневных делах и праздниках. Эти нормы составляют основу гармоничных взаимоотношений ребенка в семье и в социуме.

Занятия, построенные на фольклорном содержании, позволяют не только обеспечить первичную национальную самоидентификацию дошкольников и познакомиться с национальными культурами других народов, но и социально их адаптировать путем введения в историческую культурную традицию народной и авторской сказки, малых жанров фольклора (пословицы, загадки, поговорки, басни), литературных, музыкальных и живописных произведений на сказочные сюжеты, познакомить с традиционным танцем, музыкой, песней.

Введение детей в литературную, музыкальную и изобразительную народную культуру заметно гармонизирует эмоциональное развитие детей; содействует обогащению словаря, развитию образного строя и навыков связной речи.

Роль семьи и образовательного учреждения.

Семья играет ведущую роль в процессе воспитания, формируя первые впечатления и установки, влияющие на дальнейшее развитие ребенка. Родители должны уделять внимание созданию атмосферы любви и взаимопонимания, способствующей открытости и доверительности в отношениях.

Образовательные учреждения выполняют важную функцию продолжения семейного воспитания, обеспечивая поддержку ребенку в освоении культурных и социальных норм. Совместная работа семьи и педагогического коллектива направлена на достижение оптимальных результатов в воспитательном процессе.

Заключение. Таким образом, духовно-нравственное воспитание дошкольников представляет собой сложный и длительный процесс, включающий взаимодействие семьи и образовательных учреждений. Оно направлено на формирование базовых нравственных качеств, обеспечивающих успешную социализацию и гармоническое развитие личности ребенка.

Задача взрослых – обеспечить каждому ребенку равные возможности для полноценного развития, создавая условия для усвоения важнейших ценностей и моральных устоев общества.

Список литературы

1. Султанова Н. Духовно-нравственное развитие дошкольников / Н. Султанова // Дошкольное воспитание. – 2014. – №6. – С. 6–13.
2. Павлова Е.В. Методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения как пути духовно-нравственного развития детей / Е.В. Павлова. – Оренбург, 2011. – 21 с.
3. Далинина Т.А. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т.А. Далинина // Дошкольное воспитание. – 2000. – №1. – С. 41–49.
4. Карелина И.О. Дошкольная педагогика: курс лекций: учебно-методическое пособие / И.О. Карелина. – Рыбинск: Филиал ЯГПУ, 2012. – 72 с.

Паксюткина Лариса Борисовна
Студентка

Научный руководитель
Брежневская Каринэ Юрьевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

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

РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Аннотация: в статье рассматривается роль семейного воспитания на развитие эмоционального интеллекта младших школьников в современном цифровом обществе. Описаны педагогические и семейные методы поддержки, совместная игровая и трудовая деятельность, а также эмоциональная вовлечённость родителей. Раскрыто влияние цифровых технологий на социализацию, саморегуляцию и навыки эмпатии детей.

Ключевые слова: семья, воспитания, эмоциональный интеллект, цифровизация, общество, младший школьник, саморегуляция, эмпатия.

Цифровая среда сегодня является неотъемлемой частью жизни каждого человека, включая детей и их семьи. Современные условия социального взаимодействия таковы, что без активного использования цифровых технологий полноценная адаптация ребёнка в обществе становится затруднительной. В этой связи особую актуальность приобретает изучение влияния цифровизации на эмоциональное развитие младших школьников и качество взаимодействия в семье.

Для формирования эмоционального интеллекта младших школьников является роль семьи, где закладываются основы эмоционального самоконтроля и социальной компетентности. Эмоциональный интеллект младших школьников формируется ещё в дошкольный период и является основой успешной социальной адаптации, взаимодействия с окружающими и построения личных отношений [4, с. 20–27]. Семья играет ключевую роль в развитии этих навыков: родители поддерживают, сопереживают, корректируют поведение ребёнка и помогают ему осознать и управлять своими эмоциями [5, с. 58]. Через совместную деятельность, обсуждение переживаний и создание безопасного эмоционального пространства дети осваивают навыки саморегуляции, эмпатии, понимания эмоций других людей и построения личных границ. Эффективное воспитание эмоционального интеллекта предполагает баланс между развитием умственных способностей и социальной и эмоциональной сферой, формируя у ребёнка умение контролировать поведение, учитывать чувства других, проявлять гибкость мышления и использовать эмоции для решения задач. При этом неправильная модель взаимодействия родителей, подавление одних эмоций и поощрение других, может привести к нарушению эмоционального развития, снижению способности к сочувствию и трудностям в выстраивании социальных отношений [5, с. 58].

В развитии эмоциональной сферы младших школьников целенаправленная организация педагогической и семейной поддержки играет важную роль в рациональном развитии эмоционального интеллекта и когнитивных функций ребёнка [6, с. 25]. Эмоциональное развитие включает способность к эмпатии, пониманию и контролю собственных эмоций, а также адаптацию к социальным нормам и требованиям окружающей среды, что особенно актуально в период 6–11 лет, когда происходят значительные психофизиологические изменения и формируются высшие психические функции [3, с. 136]. Начало школьного обучения существенно перестраивает эмоциональную сферу ребёнка, вызывая бурную реакцию на новые обязанности, правила и взаимодействие с взрослыми и сверстниками. В этот период важно сочетать учебную деятельность с игровыми и трудовыми заданиями, что способствует развитию самоконтроля, осознанности действий и навыков сотрудничества, формирует социально значимые модели поведения и основы эмоционального интеллекта. Педагогическая поддержка должна быть индивидуальной, учитывающей особенности ребёнка, направленной на развитие самостоятельности, способности преодолевать трудности и регулировать эмоции, а также на создание условий для положительного эмоционального опыта [6, с. 105]. Эффективное взаимодействие семьи и педагогов обеспечивает формирование уверенности в собственных силах, эмоциональной стабильности и адаптивных социальных навыков, создавая фундамент для гармоничного развития ребёнка. В то время как семья формирует эмоциональный интеллект ребенка через живое общение, поддержку и совместную деятельность, современный мир ставит новые вызовы: цифровые технологии становятся неотъемлемой частью повседневной жизни. Их влияние на взаимодействие родителей и детей, эмоциональную близость и развитие навыков саморегуляции требует осознанного подхода к воспитанию.

Цифровая среда стала неотъемлемой частью жизни семьи, оказывая влияние на взаимодействие родителей и детей, эмоциональную близость и развитие навыков саморегуляции у младших школьников [1, с. 78–83]. Если использование цифровых технологий грамотно организовано, оно облегчает повседневные процессы, позволяет сэкономить время и получить доступ к информации, однако чрезмерная зависимость от гаджетов может приводить к снижению качества живого общения, эмоциональной дистанции между членами семьи и проблемам социализации ребенка [2, с. 22–36]. Раннее знакомство детей с цифровыми устройствами повышает риск изоляции от реального мира, трудностей в коммуникации с ровесниками и утраты навыков эмпатии, а также может уменьшать авторитет родителей как главных источников контроля и поддержки [1, с. 78–83]. Положительные эффекты цифровизации возможны при условии, что родители сохраняют эмоциональную вовлеченность, контролируют время использования гаджетов и используют цифровые ресурсы как инструмент для обучения, совместного досуга и поддержания контакта в случае разлуки [2, с. 22–36]. Таким образом, цифровизация оказывает двойное влияние: она расширяет возможности семьи, но требует осознанного родительского участия для сохранения доверительных отношений и развития эмоционального интеллекта детей.

В заключение, формирование эмоциональной сферы младших школьников требует целенаправленной педагогической и семейной поддержки, учитывающей индивидуальные особенности ребенка. Эмоциональный интеллект развивается через живое общение, совместную деятельность, эмоциональную вовлеченность родителей и баланс между учебной, игровой и трудовой деятельностью. Семья играет ключевую роль в освоении навыков саморегуляции, эмпатии и социальных компетенций, тогда как чрезмерное увлечение цифровыми технологиями может снижать качество взаимодействия и приводить к эмоциональной изоляции. Гармоничное развитие эмоциональной сферы возможно при интеграции педагогической и семейной поддержки с осознанным использованием цифровых ресурсов, что формирует уверенность, адаптивность и социальную зрелость ребенка.

Список литературы

1. Агаева З.Б.К. Глобальное информационное общество: парадокс дефицита общения в пространстве тотальной коммуникации / З.Б.К. Агаева // Социология власти. – 2009. – №3. – С. 78–83. EDN KPSWTP
2. Ильин А.Н. Общество потребления и его сущностные особенности / А.Н. Ильин // Ценности смыслы. – 2022. – №6 (28). – С. 22–36.
3. Кузнецова К.С. Педагогические аспекты развития эмоционального интеллекта / К.С. Кузнецова // Профессиональная подготовка будущих учителей. – Саратов: Наука, 2012. – С. 76–83.
4. Сёмина Р.Р. К вопросу о влиянии родителя на эмоциональный интеллект ребенка / Р.Р. Сёмина // Молодой ученый. – 2020. – №15 (305). – С. 286–288. EDN UTRWSW
5. Тайлакер Й.Б. Тренировка IQ: Ваш путь к успеху / Й.Б. Тайлакер, У. Визингер. – М.: АСТ; Астрель, 2004. – 174 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2017. – 328 с.

Панферова Маргарита Руслановна

студентка

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

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С АНИМАЦИОННЫМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Аннотация: в статье рассматриваются потенциальные возможности использования анимационных произведений как средства развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях семейного воспитания. Обсуждается актуальность проблемы, связанной с дефицитом воображения у данной категории детей и недостаточной осведомленностью родителей о методах его коррекции. Раскрываются особенности воображения у детей с ЗПР, определяются критерии отбора мультфильмов и формулируются методические рекомендации для родителей по организации работы в домашних условиях. В результате теоретического анализа делается вывод о том, что целенаправленный и систематический просмотр анимации с последующим обсуждением и творческими заданиями может стать эффективным инструментом в коррекционно-развивающей работе семьи.

Ключевые слова: задержка психического развития, старший дошкольный возраст, воображение, анимационные произведения, коррекционно-развивающая работа.

Современное образование ориентировано на развитие личности ребенка, его творческих способностей и познавательных процессов. Одной из главных особенностей дошкольного возраста является воображение, которое выступает основой для формирования наглядно-образного мышления,

произвольности поведения и способности к решению проблемных ситуаций [3]. Для детей с задержкой психического развития характерно специфическое развитие воображения, которое отличается бедностью образов, стереотипностью, трудностями в создании нового замысла и его реализации [11]. Эти особенности обуславливают необходимость поиска эффективных путей коррекции.

Изучением проблемы развития воображения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью занимались: Л.С. Выготский, В.А. Скоробогатов, С.Л. Рубинштейн, И.В. Страхов, В.С. Мухина, О.М. Дьяченко, О.В. Боровик и другие.

Семья, как первичная и наиболее значимая среда развития ребенка, играет важную роль в компенсации нарушений. Однако родители детей с ЗПР часто не обладают достаточными педагогическими знаниями и испытывают трудности в организации развивающего досуга. В этом контексте анимационные произведения (мультфильмы) представляют собой мощный, доступный и мотивирующий ресурс.

Мультфильм, как синтетический вид искусства, объединяющий зрительный ряд, музыку и слово, оказывает комплексное воздействие на эмоциональную и познавательную сферу ребенка [9].

Воображение детей с задержкой психического развития (ЗПР) имеет свои особенности, которые важно учитывать при проведении коррекционной работы. Е.А. Медведева подчеркивает, что у таких детей наблюдается слабая выраженность положительного мотивационного компонента, что влияет на их интерес к выполнению заданий. Их мотивация зависит от сложности задания, и они часто проявляют самокритичность, опасаясь неудачи. Это приводит к тому, что воображение не становится творческим – оно имеет отстраненный, репродуктивный характер.

Дети с ЗПР испытывают трудности в построении воображаемых образов, комбинировании и преобразовании этих образов. Они плохо воспринимают скрытый смысл или подтекст, что делает их образы негибкими и статичными, и мешает использованию воображения в игровой деятельности. Структурные компоненты их воображения развиты на уровне художественного и эмоционального восприятия, но требуют дополнительного внимания и поддержки [10].

По мнению Н.Е. Холманской, правильный подход к коррекции и систематической работе со стороны педагогов, психологов и родителей может помочь детям с ЗПР развить воображение, несмотря на имеющиеся нарушения. Важно создать условия, способствующие развитию воображения, что является важным аспектом в работе с такими детьми [12].

В исследованиях таких авторов, как О.П. Гаврилушкина и Т.Н. Головина, подчеркивается, что у детей с умственной отсталостью по причине ранних органических или функциональных нарушений уровень развития воображения оказывается низким. Все виды воображения страдают, и у детей отсутствуют как структурные, так и операциональные компоненты. К основным проблемам относятся:

- трудности с образами памяти и восприятия;
- неполнота и целостность создаваемых образов;
- неэффективная регулирующая функция речи;
- недостатки в зрительно-двигательной координации и узость объема восприятия, которое часто бывает фрагментарным и замедленным.

Также отмечается затруднение в актуализации представлений, различении фигуры и фона, а также слабое аналитико-синтетическое мышление и плохое развитие речи. Наблюдается познавательная пассивность и снижение интересов, что мешает произвольной деятельности и самоконтролю.

Воображение у таких детей выполняет компенсаторную функцию относительно мышления, и его развитие зависит от степени тяжести нарушений [6].

Эти особенности определяют необходимость использования наглядных, эмоционально насыщенных и структурированных материалов, каковыми и являются качественные анимационные фильмы.

Автор А.Ф. Лалетина считает, что «мультфильм – один из самых первых друзей ребенка из области искусства. Конечно, книги тоже очень важны. Но существенное отличие мультфильма от книги в том, что для «соединения» с книгой нужен другой человек (поскольку ребенок еще не умеет самостоятельно читать), а для «дружбы» с мультфильмом зачастую не нужен никто. Ребенок способен самостоятельно с ним взаимодействовать (работать)».

Далеко не каждый мультфильм пригоден для развивающих целей. Отбор должен быть строгим и соответствовать следующим критериям:

- соответствие возрасту и уровню развития: сюжет должен быть понятным, но не примитивным;
- положительный нравственный посыл: доминирование тем дружбы, взаимопомощи, честности;
- динамика и монтаж: спокойный ритм, отсутствие резких, хаотичных сцен, способных перевозбудить нервную систему;
- качество визуального ряда: четкая, ясная картинка, эстетически приятные образы;
- ясность и доступность диалогов, способствующих развитию речи;
- длительность: предпочтение следует отдавать короткометражным мультфильмам (5–15 минут).

В качестве примера можно привести мультфильмы студии «Союзмультфильм» («Ёжик в тумане», «Трям! Здравствуйте!»), современные отечественные («Тима и Тома»), а также тщательно отобранные зарубежные («Свинка Пеппа», «Тигренок Даниэль»).

Работа должна быть систематической и включать три этапа: подготовительный, основной (просмотр) и заключительный.

На подготовительном этапе родитель создает мотивацию к просмотру, а именно кратко знакомит с героями, задает вводные вопросы («Как ты думаешь, куда отправится этот герой?»).

В основной этап входит совместный просмотр с комментированием. Важно наблюдать за реакцией ребенка, задавать уточняющие вопросы по ходу действия («Почему он так поступил? А как бы ты сделал?»).

Важным этапом является заключительный этап (после просмотра). Он направлен непосредственно на развитие воображения. Здесь используются следующие приемы:

- беседа по содержанию: обсуждение сюжета, поступков героев, их эмоций;
- метод «Что было бы, если...»: развитие речевого и гипотетического воображения («Что было бы, если бы главный герой не нашел волшебный предмет?»);
- рисование по мотивам мультфильма: создание своего персонажа, другого конца истории или нового фона для событий;
- лепка или конструирование героев или элементов декораций;
- сюжетно-ролевая игра по мотивам мультфильма, где ребенок может придумать новое развитие событий;
- сочинение собственной истории с любимыми персонажами.

В ходе занятий с мультфильмами такие дети могут развивать свои навыки через различные виды деятельности, направленные на активизацию воображения, анализ и интерпретацию увиденного.

В таблице представлен примерный план работы с мультфильмом «Ёжик в тумане». Каждый из этапов содержит задания и вопросы, которые способствуют развитию различных компонентов воображения, таких как прогнозирование, интерпретация, эмпатия и создание новых образов.

Таблица

Примерный план работы с мультфильмом «Ёжик в тумане»

Этап работы	Содержание деятельности	Развиваемые компоненты воображения
Подготовительный	Рассмотреть иллюстрации с Ёжиком. Спросить: «Как ты думаешь, о чем этот мультфильм? Каким бывает туман?»	Прогнозирование, создание предварительного образа
Основной	Совместный просмотр. Вопросы: «Как ты думаешь, кого испугался Ёжик? Что это за существо в тумане?»	Интерпретация неоднозначных образов, эмпатия
Заключительный	Нарисовать «самое страшное» и «самое красивое», что увидел Ёжик. Придумать, кого он мог еще встретить по дороге к Медвежонку	Создание новых образов

Таким образом, систематическая работа, включающая мотивационный, содержательный и рефлексивно-творческий компоненты, позволяет преодолевать такие дефекты воображения, как стереотипность, бедность образов и трудности планирования.

Важной задачей специалистов является просвещение родителей, снабжение их конкретными инструментами и методиками, превращающими пассивный просмотр мультфильмов в активный совместный творческий процесс, способствующий не только развитию воображения, но и укреплению детско-родительских отношений.

Список литературы

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н.Ю. Борякова. – М.: Гном и Д, 2018. – 124 с.
2. Боровик О.В. Развитие воображения. Методические рекомендации / О.В. Боровик. – М.: ЦГЛ «Рон», 2000. – 112 с.
3. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. – 197 с.
4. Веракса Н.Е. Диалектика развивающегося познания: мышление и воображение ребенка-дошкольника / Н.Е. Веракса, В.Т. Кудрявцев // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2014. – №20 (142). – С. 37–62. – EDN TJSWAB
5. Деревянкина Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: учебное пособие / Н.А. Деревянкина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2003. – 77 с.
6. Смирнова Е.О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2006. – 366 с.
7. Захарова О.А. Особенности развития воображения у детей с задержкой психического развития / О.А. Захарова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-voobrazheniya-u-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 23.11.2025).
8. Лалетина А.Ф. Культурообразующее значение мультипликаций / А.Ф. Лалетина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2777/1/licu-2009-03-13.pdf> (дата обращения: 27.11.2025).

9. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. учеб. заведений / В.В. Лебединский. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
10. Смирнова Е.О. Мультфильмы в жизни современного ребенка / Е.О. Смирнова // Учительская газета. – 07.04.2015. – №14.
11. Тимофи Т.А. Воображение дошкольников и особенности его развития / Т.А. Тимофи // Аллея науки. – 2021. – Т. 1. №1 (52). – С. 748–750. – EDN FTFFPM
12. Ульяновская У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульяновская, О.В. Лебедева. – М.: Академия, 2019. – 240 с.
13. Холманская Н.Е. Развитие творческого воображения дошкольников с задержкой психического развития посредством монотипии / Н.Е. Холманская // Современные проблемы дефектологии глазами студента: материалы VII Всероссийского конкурса студенческих публикаций в рамках XII Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. А.А. Андреева. – В 2 ч. – 2018. – С. 232–236. – EDN YQENCH

Плохих Алена Алексеевна

студентка

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РОССИЙСКОМ СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос семьи, и какие процессы происходят с этим институтом. Анализируется ценность семьи, особенно многодетной, а также важность семьи в связи со сложной демографической ситуацией в Российской Федерации. Подтверждена важность семейного воспитания для формирования полноценной личности. Проанализировано понятие семейных ценностей и предложены меры по их сохранению и укреплению.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, общество, демография, воспитание, доверие.

Семья – это социальный институт, который обеспечивает связи между конкретным человеком и государством. С помощью этого инструмента происходит передача традиционных ценностей через поколения. Семья оказывает мощное воздействие на деятельность социума.

В современном российском обществе происходят значительные изменения с институтом семьи. Можно перечислить эти процессы: увеличение количества разводов, а также числа незарегистрированных браков, потеря родственной связи между поколениями, ориентация на личностные достижения, материальные достижения, рост личной свободы.

Это выросло результатом переоценки традиционных ценностей, сложившихся в обществе. Усиление личной свободы, независимости, развития личностных характеристик одновременно принижает значимость семьи в обществе.

В настоящее время общество сталкивается с противоречием: социальная деятельность человека в современном изменчивом мире и с другой стороны, традиционные ценности, характерные для семьи. Это приводит к тому, что у индивидов не формируются традиционные установки, которые являлись основой для создания и функционирования семьи в течении многих исторических периодов. И как следствие – борьба между ценностями семейной жизни. Все это в полной мере отразилось на российском обществе.

Указанные противоречия способствовали возникновению такого понятия как «культ молодежи», когда люди в возрасте от 16 до 35 лет пытаются продлить молодость, а брать на себя ответственность по созданию семьи отказываются [1, с.43].

Кризис в развитии современной российской семье на данный момент является важным вопросом. Но кризис института семьи может нести не только негативные тенденции, но и могут нести положительные моменты. Такой позиции придерживается А.Г. Вишневский, считающий это как процесс перехода от традиционного к современному типу семьи.

Но тревожным моментом является изменения в системе воспитания и социокультурной области. Нравственные ценности стали размытыми, резко сократился выпуск детской отечественной литературы, количество детских библиотек сокращается, обучение эстетическим дисциплинам становится все больше платным. Потеря нравственных ориентиров в современном обществе ведет к снижению важности семейных ценностей [2, с. 306].

Так что же стоит понимать под ценностями? Ценности представляют особый мир духовных сущностей, которые существуют независимо от человека и общества. Это фундаментальные нормы в обществе [3, с. 124].

Семейные ценности – это значимые моменты для всех членов семьи, такие как любовь, верность, доверие, дом, родительство, связь с предками. Семейные ценности формируют у людей желание создать семью, иметь детей, негативное отношение к разводу.

Для большинства россиян ценность семьи стоит на первом месте в системе ценностей, и за последнее время их количество увеличилось вдвое. Но происходящие изменения в российском обществе изменяют семейные ценности, и в первую очередь воздействуют на ценность многодетной семьи [4, с. 44]. В современном обществе становится нормой иметь малодетную семью, в которой один или два ребенка.

Ценность семьи особенно важна в связи со сложной демографической ситуацией в стране. В 2021 году был подписан Указ Президента Российской Федерации В.В. Путина «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». Согласно этому документу, одной из стратегических целей является «укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей», «особое внимание уделяется поддержке семьи...» [5]. Следовательно, главной целью государственной семейной политики является укрепление института семьи и восстановление семейных ценностей. В рамках государственной семейной политики основным типом является традиционная семья, с присущими ей распределением семейных ролей.

В 2008 году в России был объявлен год семьи. Основными моментами являлись социальная поддержка семей с детьми, восстановление значимости семьи и семейных ценностей. В 2024 год вторично был объявлен год семьи. И это происходило на фоне глобальных геополитических изменений, а также проведения военной специальной операции (СВО) на территории Украины, фактически войны. На этом фоне стало видно, что идет не только противостояние государств, а столкновение цивилизаций, в мировоззренческой, духовной и культурной сферах. И семья является основной целью для уничтожения, там, где происходит формирование человека, члена общества, гражданина [6, с. 32].

Одна из основных функций семьи заключается в воспитании человека, в формировании его личности. Ребенок большую часть времени проводит в семье, где он получает первые знания, нормы поведения, культурные ценности, которые он затем использует в общественном пространстве. Семья и семейное воспитание являются одним из самых значимых социальных вопросов.

Семейное воспитание заключается в воздействии на ребенка членов семьи, с целью формирования желаемой личности. Семейное воспитание заключается в следующем: формировании семейных ценностей, воспитании культуры поведения в обществе, обеспечения связи поколений и сохранения семейных ценностей [7, с. 20].

Для полноценного существования и развития общества необходимо формировать и сохранять семейные ценности у подрастающего поколения [8, с. 94]. Для этого требуется проводить информационное воздействие в части:

- пропаганды семейного образа жизни;
- формирования позитивного общественного мнения о семье, семейных ценностях;
- объяснения задач государственной семейной политики;
- формирования позитивного общественного мнения о ценности многодетных семей;
- сохранения и развития традиционного семейного воспитания;
- обеспечения связи поколений в семьях;
- стимулирования развития помощи семьям от частных организаций, благотворительных фондов, общественных объединений;
- использования возможностей СМИ для привлечения внимания к проблемам семейной политики, сохранения семейных ценностей.

Список литературы

1. Мерзлякова С.В. Семья в системе ценностных ориентаций современной молодежи: монография / С.В. Мерзлякова. – Астрахань: Астраханский государственный университет, 2011.
2. Бурова Е.А. Современная семья и ее проблемы / Е.А. Бурова // Юный ученый. Международный научный журнал. – 2024. – №14 (513). – С. 306–307.
3. Грибов Г.М. Мир ценностей молодежи: прошлое, настоящее, Восток, Запад: монография / Г.М. Грибов. – Брест: БрГТУ, 2006.
4. Ростовская Т.К. Роль массовой коммуникации в социализации молодежи и молодых семей / Т.К. Ростовская, Н.А. Ростовская // Информационное общество. – 2014. – №2. – С. 43–49.
5. Указ Президента РФ от 02.07.2021 г. №400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046/page/2> (дата обращения: 30.11.2025).
6. Никитина Э.В. Проблемы и перспективы сохранения традиционных ценностей семьи и брака в современной России / Э.В. Никитина // Знание. Понимание. Умение. – 2024. – №1. – С. 31–43.
7. Семья в современном социуме: правовые и психологические аспекты: монография / под общ. ред. Научного совета ГНИИ «Нацразвитие» — СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2023.
8. Ростовская Т.К. Семья в системе социальных институтов общества: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т.К. Ростовская, О.В. Кучмаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019.

СЕМЬЯ В ДРЕВНЕЙ РУСИ: ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ И ЦЕННОСТЬ ТРАДИЦИОННОГО СЕМЕЙНОГО УКЛАДА ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация: изучение истории семейного уклада в Древней Руси позволяет глубже понять социальные, культурные и духовные основы нашего народа. Однако в современности мы сталкиваемся с таким явлением, как утрата многих традиционных ценностей, в том числе и семейных, в силу различных факторов, связанных прежде всего с вытеснением таковых новыми заимствованными тенденциями и образом жизни. При детальном рассмотрении традиционного древнерусского семейного уклада современное общество может извлечь несомненную пользу, так, опыт предков, отраженный в традиционном семейном укладе, может стать ориентиром в формировании гармоничных семейных отношений и укреплении современного института семьи в России.

Ключевые слова: семья, традиционные ценности, православие, язычество, брак.

В современной России активно реализуется политика по сохранению традиционных духовно-нравственных ценностей. Особое значение в данном вопросе имеет указ Президента РФ В.В. Путина от 09.11.2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Данный нормативный акт определяет традиционные ценности, как: «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России.» [6] Этот же акт в пункте 5 конкретизирует духовно-нравственные ценности, относя к ним крепкую семью, а также историческую память и преемственность поколений [6] Таким образом данные ценности находятся во взаимосвязи. Обращение к историческому опыту устройства семьи является одной из важнейших задач, поддерживаемых правительством РФ в современности, поскольку позволяет выделить некоторые положительные тенденции, входящие в «культурный код» и на основе таковых формировать образцы для построения гармоничной современной семьи, обезопасив ее от негативного воздействия.

Рассматривая семейные отношения в языческий период древнерусской истории необходимо отметить разнообразие таковых, что подтверждается текстами различных источников. Так, Повесть временных лет – летопись, авторство которой приписывается монаху Нестору, сообщает следующее: «Все эти племена (восточнославянские) имели свои обычаи, и законы своих отцов, и предания, и каждый – свой нрав. Древляне жили звериным обычаем, браков у них не бывало, но умыкали девиц у воды. А радимичи, вятичи и северяне имели общий обычай: жили в лесу, как и все звери, ели все нечистое, и браков у них не бывало, но устраивались игрища между селами, и сходились на эти игрища, на пляски и на всякие бесовские песни, и здесь умыкали себе жен по сговору с ними; имели же по две и по три жены» [5]. Исходя из этого можно сделать вывод, что в дохристианский период Древней Руси полигамные отношения были повсеместной нормой среди восточнославянских племен. Помимо этого, предполагаемый автор указывает на существование обычаев похищения невесты и договора между женихом и невестой. Сам Нестор с критикой и осуждением относится к данному порядку вещей, что неудивительно, поскольку христианство осуждает полигамные отношения и образ жизни, который вели восточнославянские племена до принятия христианства. Необходимо отметить, что князья также предпочитали полигамные связи, например, все та же «Повесть временных лет» сообщает нам не только о многоженстве, но и о существовании у князей наложниц: «Был же Владимир побежден похотью, и были у него жены... а наложниц было у него 300 в Вышгороде, 300 в Белгороде и 200 на Берестове» [5]. Таким образом семейные ценности языческого периода тяжело охарактеризовать, как образцовые и полезные для современной семьи в преемственности опыта.

Однако ситуация коренным образом изменилась с приходом христианства, а именно православия на территорию Древней Руси в 988 г. Княжеская власть, опираясь на христианство в лице православной церкви отныне стремилась упорядочить семейные отношения, вводя законы, регулирующие таковые. Особое значение в данном процессе сыграл Устав, приписываемый князю Владимиру. Так, согласно тексту Устава: все судебные вопросы, связанные с разводом, внебрачной связью, изнасилованием, похищением женщины, имущественным спором между мужем и женой, кровосмесительной связью, если сын бьет отца или дочь бьет мать, или сноха свекровь, если братья или дети тяжутся о

наследстве, или (незамужняя) девушка искусственно произведёт выкидыш плода [7] были отданы в ведение церкви. В современности часть из вышеуказанных споров рассматривается судом, а часть вовсе не рассматривается, например, внебрачные связи, кровосмесительная связь.

Нельзя не отметить установленное христианством обязательство партнеров вступать в брак и быть верным этому выбору. Сам по себе брак трактуется церковью как союз мужчины и женщины, созданный по примеру Иисуса Христа и его невесты – Церкви, указание на это дает «Откровение Иоанна Богослова» (гл. 19, ст. 7): Возрадуемся и возвеселимся, и воздадим Ему славу; ибо наступил брак Агнца, и жена Его приготовила себя.» [4] Также в Евангелие от Марка содержится указание на следующие слова Иисуса: «Посему оставит человек отца своего и мать и прилепится к жене своей, и будут два одною плотью; так что они уже не двое, но одна плоть.» [2] Согласно тому же тексту – развод, а также повторная женитьба вдовы или вдовца считались грехом. Долгое безбрачие вовсе подвергалось осмеянию.

Таким образом христианская церковь в древнерусском обществе стремилась оградить семью от различных пагубных влияний, от разложения таковой и от языческих, «диких», по ее мнению, пережитков, таких, как: похищение невесты, полигамия, наложничество, внебрачные связи и др. Несомненно, в те годы церковь имела полномочия регулировать семейные отношения. В современности церковь отделена от государства, которое в свою очередь является светским и многоконфессиональным, однако со времен Древней Руси и до сих пор православие и его представители резко осуждают такие явления, как аборт, признавая таковой – намеренным убийством плода, осуждают измену и кровосмесительные связи, апеллируя к священным текстам.

Не стоит думать, что ценности семьи в древнерусском государстве сводились лишь к установленным церковью. Так, например, древнерусская семья изначально была многопоколенной, когда представители более старших поколений могли уживаться с младшими под одной крышей. Исследователи отмечают, что: «Существование большой семьи было обусловлено экономической необходимостью – бремя трудовых и хозяйственных забот ложилось на плечи всех ее членов, и исторически сложившейся душевной потребностью русских, для которых община и общинность всегда были значимыми категориями.» [3] Данное явление все больше уходит в прошлое, т.к. в современном мире, молодые люди стремятся к полной эмансипации от родителей. Дело доходит вплоть до того, что молодежь, не намеренная делить жилплощадь с родителями выгоняет последних или мошенническими схемами обманывает их, отбирая квартиры.

Помимо этого, в древнерусской семье, несмотря на формальное бесправие значительную сакральную роль играла женщина и ее образ. Концентрировался он вокруг ореола материнства и деторождения, причем, чем больше детей, тем лучше. В современности в России, наблюдается снижение рождаемости, что подтверждается данными статистики, так в 2025 году – родилось 1,153 млн человек, а на 2026 год власти дают неутешительные прогнозы в 1,143 млн человек [1].

Не стоит думать, что христианство решило все проблемы древнерусской семьи, приведя таковую к идеальному образцу. Так, например, женщина была бесправной, подвергалась побоям, ее судьба зависела от старших, а заключение брака в раннем возрасте было обычным делом зачастую обусловленным выгодой. Однако рассмотрение этих проблем в том числе дает основание не допускать подобных явлений в современности. Рассмотренные стороны древнерусских семейных отношений отражают необходимость урегулирования данных вопросов и в нынешнее время, так до сих пор острой остаются проблемы урегулирования аборт, проблемы измен, кровосмесительных связей, роли женщины в семье, заботы о родителях и др.

Список литературы

1. Власти оценили динамику рождаемости в России до 2026 года Она снизится до минимума с начала 1990-х [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/economics/03/10/2023/651a95509a7947addf136c31> (дата обращения: 28.11.2025).
2. Евангелия от Марка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/biblia/?Mk.10&r> (дата обращения: 28.11.2025).
3. Огородникова О.А. Брак и семья в средневековой Руси / О.А. Огородникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/brak-i-semya-v-srednevekovoy-rusi> (дата обращения: 28.11.2025)
4. Откровения Иоанна Богослова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/biblia/?Apok.19&r> (дата обращения: 28.11.2025).
5. Повесть временных лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Nestor_Letopisets/povest-vremennyh-let/ (дата обращения: 28.11.2025).
6. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 28.11.2025).
7. Устав князя Владимира [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nnov.hse.ru/ba/law/igpr/churchustavy> (дата обращения: 28.11.2025).

Сазонова Виктория Андреевна
студентка

Научный руководитель
Филиппова Светлана Анатольевна

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

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ КАК ФАКТОР УКРЕПЛЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СИСТЕМЕ «СЕМЬЯ – ШКОЛА – ОБЩЕСТВО»

Аннотация: в статье рассматривается феномен эмпатии как ключевого психологического механизма формирования и укрепления семейных ценностей у детей. Опираясь на труды Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, К. Роджерса, М. Хоффмана проводится анализ роли эмпатийных установок ребёнка, в его способность к межличностному взаимодействию и моральному поведению. Особое внимание уделяется значению межинституционального партнерства семьи, школы и общества, которое позволяет формировать у детей устойчивые ценностные ориентации, основанные на уважении, взаимопомощи и эмоциональной отзывчивости.

Ключевые слова: эмпатия, семейные ценности, семейное воспитание, эмоциональное развитие, партнерство семьи и школы.

Вопрос укрепления семейных ценностей в современном обществе приобретает особую актуальность в условиях трансформации социальных институтов и изменения характера внутрисемейных отношений. Исследователи отмечают, что фундамент морального развития ребенка формируется в раннем детстве и существенно зависит от уровня развития эмпатии – способность понимать и разделять эмоциональные состояния другого человека. По мнению М. Хоффмана, эмпатия является основой просоциального поведения и моральной ответственности ребенка.

В педагогической и психологической науке эмпатия рассматривается как центральный механизм развития нравственности, межличностного взаимопонимания и готовности к сотрудничеству [1; 2]. Значимость формирования эмпатийных качеств особенно велика в младшем школьном возрасте, когда активно формируется социальная компетентность и ценностно-нравственные установки ребенка.

Эмпатия как феномен была подробно исследована в работах Ж. Пиаже, Л. Колберга, К. Роджерса, которые связывали ее с когнитивным и эмоциональным развитием ребенка. Согласно Л.С. Выготскому, развитие высших психических функций определяется социальным контекстом, а обучение, организованное в сотрудничестве со взрослым, стимулирует становление эмоционально- ценностной сферы [2]. Особое значение в процессе формирования эмпатии у детей имеет механизм интериоризации социальных норм и правил поведения, описанный Л.С. Выготским. В условиях семейного взаимодействия ребенок осваивает способы выражения эмоций, учится соотносить собственные переживания с чувствами других людей, что ведет к развитию моральной рефлексии. Семья выступает пространством формированию эмоционально-нравственной ориентации личности, где ребенок «присваивает» модели эмоционального отклика и поведения.

Исследования Д.Б. Эльконина, показывают что начало школьного обучения способствует расширению социального опыта ребенка, переходу от ситуативных форм общения к более глубоким мотивационно-ценностным отношениям [3]. Именно в этот период дети учатся понимать другого, регулировать собственные эмоции и учитывать позицию партнера.

Развитие эмпатии в младшем школьном возрасте тесно связано с формированием образа семейных ролей и подниманием структуры межличностных отношений. Дети активно наблюдают взаимодействие родителей, перенимают модели поведения, учатся эмоциональной отзывчивости и способности к моральному выбору. Как отмечают К. Роджерс, атмосфера безусловного принятия способствует формированию у ребёнка чувства безопасности, что является ключевым условием развития эмпатийных качеств.

М. Хоффман подчеркивал, что эмпатийные переживания лежат в основе формирования таких семейных ценностей, как взаимоуважение, поддержка, забота и ответственность. Согласно его концепции, эмпатия выступает связующим звеном между эмоциональным развитием и моральным поведением ребенка. Дети с высоким уровнем эмпатии чаще проявляют готовность к помощи, заботе и сотрудничеству, что укрепляет их ориентацию на семейные ценности. Эмпатия способствует формированию эмоциональной зрелости, умению учитывать интересы других и принимать взвешенные социально-нравственные решения.

Ребёнок, который способен понимать эмоциональное состояние родителей и сверстников, легче принимает нормы семейной жизни, осознает важность совместных усилий и развивает чувство принадлежности к семье.

Исследования Э. Эриксона и А. Маслоу отмечают, что эмоционально теплый стиль воспитания способствует формированию у ребёнка доверия, уверенности и готовности к социальному взаимодействию [4;5].

Эмпатийная коммуникация в семье проявляется в:

- активном слушании;
- уважении к чувствам ребёнка;
- моделирование просоциального поведения взрослыми;
- создании атмосферы поддержки и сотрудничества.

Такой стиль воспитания укрепляет семейные ценности, формируя у детей положительный образ семьи как эмоционально значимого пространства.

В современном образовательном пространстве школа выступает ключевым партнером семьи в процессе социализации ребёнка. Как отмечают современный исследователь И.С. Якиманская и педагог А.В. Мудрик, совместные воспитательные усилия семьи и школы позволяют формировать ценностное воспитательные усилия семьи и школы позволяют формировать ценностные поведения ребёнка через единые требования, поддержку и доверительные отношения [6; 7].

Растущая роль межинституционального партнерства обусловлена тем, что ребенок получает опыт социализации не только в семье, но и в школе и широкой социальной среде. Координация воспитательных воздействий между этими институтами обеспечивает преемственность формирования эмоционально-ценностной сферы ребенка. Программы сотрудничества семьи и школы – родительские клубы, совместные проекты, классные мероприятия – усиливают влияние эмпатийных моделей поведения и способствуют укреплению семейных ценностей.

Педагогические программы, ориентированные на развитие эмоционального интеллекта, тренинги коммуникации, классные часы, проекты «Семейные традиции» – все это способствует развитию у детей эмпатии и укрепляет связь с семейными ценностями.

По мнению Б.Г. Ананьева, социальная среда выступает важнейшим фактором формирования личности [8]. Общественные организации, культурные учреждения, волонтерские объединения создают условия для расширения социальных взаимодействий, развития нравственных качеств и эмпатии через участие в совместных проектах и социально значимой деятельности.

Эмпатия является фундаментальным психологическим механизмом, обеспечивающим становление и укрепление семейных ценностей у детей. Она способствует развитию нравственных установок, формированию просоциального поведения и успешной социализации личности.

Эффективное развитие эмпатийных способностей возможно только при согласованной работе семьи, школы и общества. Партнерство этих институтов создает единое воспитательное пространство, в котором ребёнок получает эмоциональную поддержку, ценностные ориентиры и опыт конструктивного взаимодействия.

Список литературы

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2015.
3. Эльконин Д.Б. Психология развития школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 2001.
4. Эриксон Э. Детство и общество – Э. Эриксон. – СПб.: ЛЕНАТО, 2000.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2019.
6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное образование / И.С. Якиманская. – М.: Смысл, 2000.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2010.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВРСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ СРЕДСТВАМИ НАРОДНЫХ И АВТОРСКИХ СКАЗОК

Аннотация: статья исследует важность темы нравственности, добра и зла в авторских сказках для дошкольников с нарушением зрения как средство формирования нравственных ориентиров в семейном воспитании. Рассматриваются ключевые аспекты, помогающие детям осознать моральные дилеммы, развивать критическое мышление, наличие ярких персонажей и увлекательных сюжетов, способствуют обсуждению понятий справедливости, честности и сострадания в кругу семьи. Показано, как сказочные истории становятся основой для диалога между родителями и детьми, укрепляя эмоциональные связи и способствуя воспитанию ответственных и добрых граждан и становятся не только развлечением, но и важным инструментом нравственного развития.

Ключевые слова: нравственное воспитание, дошкольник с нарушением зрения, семья, авторская сказка.

Воспитание нравственности человека понимания смысла добра и зла волновали общество во все времена. Еще Аристотель в своих трудах говорил, что нравственно прекрасным называют человека, которого отличают благоразумие, справедливость, мужественность и другие добродетели. И на современном этапе развития общества у подрастающего поколения эта проблема для дошкольников является ключевой и представляет сложный и многогранный процесс, в котором важную роль играют моральные ориентиры, правила нормы поведение. Данной проблеме достаточное место отводится в образовательных организациях разного уровня, однако семейный ресурс, значимость семейных институтов в этом процессе не достаточно организован.

О значимости нравственного развития и воспитания находим во множественных исследованиях и публикациях ученых и писателей нашей отечественной научной школы.

Так по мнению К.Д. Ушинского, нравственное воспитание является неотъемлемой частью общего образования и должно начинаться с раннего детства, оно способствует развитию в личности ребенка гуманности, честности, скромности, трудолюбия, чувства ответственности и чувства собственного достоинства, должно быть основано на реальных жизненных примерах и опыте, дети должны видеть добрые поступки и моральные ценности в окружающем мире. Примеры, которые они наблюдают в семье и обществе, оказывают значительное влияние на их нравственное развитие. Поэтому он подчеркивал важность формирования положительного морального климата в семье и образовательной среде. Одним из ключевых аспектов его подхода к нравственному воспитанию было использование литературы и искусства. К.Д. Ушинский верил, что художественная литература, особенно сказки и рассказы, могут эффективно формировать нравственные ориентиры у детей. Он призывал педагогов использовать доступные и увлекательные формы обучения, чтобы прививать детям чувство доброты, справедливости и сострадания [4].

Г.Н. Волков в своих исследованиях широко освещает познавательную и воспитательную значимость сказок. По его мнению, в этих произведениях отражены лучшие качества народа: трудолюбие, талант, верность в бою и преданность Родине. Именно благодаря воплощению положительных черт народа, сказки становятся эффективным средством передачи этих ценностей из поколения в поколение. Сказки обладают важной характеристикой – народностью, что позволяет им отражать жизнь народа и его традиции. Еще одной значимой чертой, выделяемой Г.Н. Волковым, является оптимизм. Этот аспект особенно привлекает детей и усиливает воспитательное воздействие народного творчества. В каждой сказке после страданий положительного героя наступает радость, которая является результатом борьбы и совместных усилий. Интригующий сюжет, образность и юмор делают сказку мощным педагогическим инструментом. Сложность событий и конфликтов в сказках увлекает детей и удерживает их внимание. Образность – ключевая особенность сказок, облегчающая восприятие. Герои сказок ярко демонстрируют черты, которые связывают их с национальным характером: отвага, трудолюбие, остроумие и другие качества [1].

Народные и авторские сказки считает А.В. Крестовский сопровождают человека на протяжении всей его жизни, являясь связующим звеном между поколениями и человечеством в целом. В народной сказке гармонично соединяются логика и поэтический образ. Простота языка, его близость к разговорной речи, богатство образов и увлекательные сюжеты делают сказку замечательным инструментом этнопедагогики. Воспитательный аспект авторской сказки заключается в её содержании, которое

раскрывает жизнь, быт, занятия и обычаи народа. Сказка вдохновляет ребёнка верить в силу добра, которое побеждает не само по себе, а через преодоление трудностей и борьбу со злом. Сказки помогают развивать мышление и понимание доброты. Их язык красив, мелодичен и поэтичен, наполнен метафорами и сравнениями. Образный язык, мелодичные вставки и яркие концовки вызывают у детей интерес к языку, способствуя развитию их речевых навыков. Природные явления описываются с яркостью, а в сказках часто участвуют как дикие, так и домашние животные. Они содержат задачи и загадки, которые расширяют кругозор и обогащают знания о мире. Кроме того, в сказках присутствует множество поучительных пословиц и поговорок. Идеал человека, представленный в сказках, служит основной воспитательной целью и варьируется в зависимости от пола и возраста персонажей. Исторически сложившиеся принципы сказок подчеркивают победу добра над злом, преодоление трудностей, патриотизм, трудолюбие и взаимопомощь. Сказки можно разделить на несколько категорий: о животных, бытовые, волшебные, сатирические и другие. В сатирических сказках народ высмеивает безделье, стремление к лёгким благам, чванство и жадность. Многие сказки воспевают такие качества, как находчивость, дружба и взаимопомощь [2].

Л.А. Сидорова, считает главной целью работы по нравственному воспитанию старших дошкольников это упрочение фундамента нравственных основ личности и формирование у них способности руководствоваться в собственном поведении моральными нормами, ориентироваться на моральные ценности, автор предлагает решать такие задачи нравственного воспитания средствами сказок как: знакомство дошкольников с авторскими и народными сказками; формирование на их основе первоначальных представлений о нравственных качествах личности; привитие нравственных форм в поведение дошкольников; выработки у них положительного отношения к проявлениям нравственных качеств в поступках и действиях; закрепление привычки поступать и совершать действия в соответствии с общепринятыми нормами поведения. Однако как указывает автор решение этих задач и осуществление эффективных действий невозможно без помощи родителей и семьи [3].

Для работы с авторскими сказками для воспитания нравственности в семье можно использовать: прочтение или прослушивание сказку выразительно, с интонацией и мимикой, чтобы ребёнок представил «живой» образ сказочного персонажа, при наличии экранизации просмотра и визуального аналога сказки, драматизация по сказке, когда ребёнок исполняет роль сказочного персонажа, что способствует воспитанию артистичности, уверенности в своих силах и смелости, дидактические игры на материале знакомых сказок. Например, игры «Знаешь ли ты сказку?», «Узнай героя сказки по описанию», «Собери картинку». и т. д. Помимо в воспитании нравственности у детей с помощью авторских сказок, родители могут применять например: совместное чтение, которое побуждает ребёнка задавать вопросы, искать пояснения непонятных слов и выражений, во время или после прочтения сказки родители вместе с детьми могут обсудить поучительный пример из произведений, сделать простые, доступные выводы. Родители могут обсудить с детьми прочитанное, проанализировать поведенческий характер главных героев, оценить их добрые и недобрые поступки. Предлагаем несколько произведений для совместного прочтения: корейская сказка «Братья», Р. В. Зелёная, С.А. Иванов «Опасная парочка», итальянская сказка «Как осел петь перестал», В. Гаршин «Лягушка – Путешественница», Л.Н Толстой «Павлин и журавль», С.Я. Маршак «Рассказ о неизвестном герое», венгерская сказка «Два жадных медвежонка», Ш. Перро «Красная шапочка», С.А. Баруздин «Лиса», К.Д. Ушинский «Орел и кошка», Л.Н. Толстой «Котенок» и др.

Таким образом, можно сказать, что сказка, народная, авторская сказка, рассказы детям и о детях могут играть значительную роль в воспитании нравственности в семье через формирование у детей представлений о добре и зле, дружбе, честности, ответственности за поступки и других нравственных ценностях. Сказка не даёт прямых наставлений, но в её содержании всегда заложен урок, который ребёнок постепенно воспринимает.

Список литературы

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – М., 2000. – 169 с.
2. Крестовский А.В. Роль народной сказки в воспитании духовно-нравственных качеств младших школьников / А.В. Крестовский // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №2. – С. 320–329. – EDN PXROWN
3. Сидорова Л.А. Использование народных сказок в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста: 13.00.01: дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Сидорова. – Чебоксары, 2001. – 191 с. – EDN NLWUMB
4. Ушинский К.Д. Моя система воспитания. О нравственности / К.Д. Ушинский. – М.: АСТ, 2018. – 572 с.

Сторожева Валентина Николаевна
магистр, учитель
Виноградова Вероника Владимировна
бакалавр, учитель
Михайлова Алёна Николаевна
бакалавр, учитель
МБОУ «СОШ №64»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о развитии личностных качеств у младших школьников. Отмечается, что младший школьный возраст – это время интенсивного развития и формирования ключевых личностных качеств, которые будут определять дальнейшую жизнь ребенка. Важно, чтобы взрослые поддерживали и направляли его в этом процессе, создавая условия для успешного освоения учебной деятельности и формирования положительных личностных качеств. Это поможет ребенку не только успешно адаптироваться к школьной жизни, но и стать гармоничной и полноценной личностью в будущем.

Ключевые слова: личностные качества, обучающиеся, школа, младший школьный возраст.

Младший школьный возраст, который охватывает период от семи до десяти или одиннадцати лет, представляет собой исключительно значимый и насыщенный этап в развитии личности ребенка. В этот период на передний план выходит не только учебная деятельность, но и активное формирование личностных качеств, которые впоследствии станут основой для формирования характера, системы ценностей и социального поведения.

Основной деятельностью, которая занимает ребенка в этом возрасте, становится учение, что приводит к значительным изменениям в социальной ситуации его развития. В первый раз ребенок сталкивается с системой строгих требований, правил и оценок, что становится мощным стимулом для его личностного роста и развития.

Важнейшими личностными качествами, которые формируются в этом возрасте, являются самооценка, чувство компетентности, произвольность, саморегуляция, а также нравственные качества и эмпатия. Самооценка и чувство компетентности играют центральную роль в становлении личности ребенка. В этом возрасте происходит формирование адекватной самооценки, которая в значительной степени зависит от успехов и неудач в учебной деятельности, а также от отношения со стороны учителей и сверстников. Успешное выполнение учебных заданий и задач способствует формированию чувства компетентности – веры в свои силы и способности. Важно, чтобы взрослые, родители и учителя, создавали для ребенка ситуации успеха, поддерживали его, адекватно оценивали его усилия, а не только конечный результат. Это поможет избежать заниженной самооценки или, наоборот, необоснованно завышенной.

Произвольность и саморегуляция также становятся важными аспектами развития ребенка в младшем школьном возрасте. Школа требует от ребенка умения управлять своим поведением, вниманием и эмоциями. В этом контексте развивается произвольность – способность ставить перед собой цели, прилагать волевые усилия для их достижения, следовать установленным правилам даже в тех случаях, когда это может быть не очень приятно. Это качество становится основой для формирования дисциплинированности, ответственности и организованности в будущем.

По мнению М.Д. Суздалевой [2] не менее важным является развитие мотивационной сферы. В младшем школьном возрасте происходит активное становление учебной мотивации. Изначальный интерес к школе, который может проявляться в желании просто посещать учебное заведение, должен постепенно трансформироваться в более глубокий интерес к содержанию учебного процесса. Ребенок должен научиться не просто ходить в школу, но и стремиться к познанию, к пониманию изучаемого материала. Важно, чтобы на смену широкому социальному мотивам, таким как желание быть школьником, приходили познавательные мотивы, основанные на интересе к самому процессу обучения и познания. Развитие широких познавательных интересов в этом возрасте станет залогом активной жизненной позиции в будущем.

Кроме того, в младшем школьном возрасте начинается осваивание ребенком системы моральных норм и правил. Он учится различать, что такое хорошо и что такое плохо, и зачастую это происходит не только на основе указаний взрослых, но и через собственный опыт взаимодействия с окружающим миром и сверстниками. Ребенок начинает осознавать важность честности, доброты, уважения к другим, что является основой для формирования нравственных качеств.

Эмпатия, или способность сопереживать другим, также начинает развиваться в этот период. Ребенок начинает осознавать чувства и эмоции окружающих, что способствует формированию его социального интеллекта. Умение понимать и чувствовать, что испытывают другие, позволяет ему строить

более качественные и глубокие отношения с окружающими. Это качество будет служить основой для формирования дружбы, сотрудничества и взаимопомощи в будущем

В.В. Коцарева [1] отмечает, что работа по развитию личностных качеств у младших школьников представляет собой одну из наиболее сложных и многогранных задач в области педагогики. Эта задача, несмотря на свою важность и актуальность, сталкивается с множеством объективных трудностей, которые имеют комплексный и многоуровневый характер. Одной из основных проблем, с которой сталкиваются как педагоги, так и сами дети, является внутренний кризис, переживаемый ребенком в процессе перехода от дошкольного детства к школьной жизни. Этот переход не просто формальный; он связан с кардинальной сменой социальной позиции, образа жизни и системы взаимодействия с окружающим миром. Когда ребенок начинает посещать школу, он сталкивается с совершенно новой для себя системой строгих правил, оценок и требований. Эта система часто оказывается для него психологически неподъемной. В результате, многие дети испытывают повышенную тревожность, неуверенность в своих силах и страх неудачи. Эти негативные эмоции могут существенно блокировать развитие таких важных личностных качеств, как инициативность и самостоятельность. Вместо того чтобы проявлять любознательность и активность, у ребенка может развиваться так называемая «выученная беспомощность». Это состояние характеризуется стойким убеждением, что его усилия не приведут к успеху, и, следовательно, стараться становится бессмысленно. Подобное восприятие реальности может иметь долгосрочные негативные последствия для формирования личности.

Еще одной серьезной трудностью в процессе развития личностных качеств является противоречие между индивидуальным темпом личностного развития каждого ребенка и стандартизированным, фронтальным подходом, который часто применяется в образовательной системе. Педагоги, как правило, работают с целым классом, стремясь сформировать у детей такие качества, как ответственность или дисциплина. Однако при этом каждый ребенок находится на своей уникальной стадии эмоционального и социального созревания. Например, одному ребенку для развития произвольности могут понадобиться четкие внешние рамки и контроль, в то время как другой уже способен к самоконтролю и самостоятельному принятию решений. Учитель, ограниченный временем и программными требованиями, не всегда может учесть эти индивидуальные особенности, и в результате часть детей может «выпадать» из процесса целенаправленного личностного развития, что в свою очередь может негативно сказаться на их самооценке и мотивации.

Существенным барьером на пути развития личностных качеств также становится рассогласованность требований, предъявляемых к ребенку в различных социальных средах. Например, в школе могут культивироваться такие ценности, как сотрудничество и честность, в то время как в семье или в кругу сверстников могут доминировать совершенно иные установки. В таких случаях, например, может преобладать гиперконкуренция или идея о том, что «ябедничать нельзя», даже если речь идет о серьезном проступке. В результате, ребенок оказывается в ситуации когнитивного диссонанса, когда ему необходимо выбирать, каким правилам следовать. Эта неопределенность и противоречивость требований тормозят усвоение устойчивых нравственных принципов.

Таким образом, процесс развития личностных качеств у младших школьников требует от педагогов не только профессиональных знаний, но и высокой степени чуткости к индивидуальным особенностям каждого ребенка. Важно понимать, что каждый ребенок уникален, и его личностное развитие должно происходить в комфортной для него среде, где он сможет проявлять свои способности и развивать необходимые качества без страха перед неудачами и осуждением. Педагоги должны стремиться создать такую образовательную атмосферу, в которой каждый ученик будет чувствовать себя уверенно и комфортно, что позволит ему раскрыть свой потенциал и стать активным участником учебного процесса. Педагогам необходимо работать не только над формированием знаний и умений, но и над созданием условий, способствующих гармоничному развитию личности ребенка. Это включает в себя как учет индивидуальных особенностей каждого ученика, так и создание единой системы ценностей, которая будет поддерживаться как в школе, так и в семье. Только так можно добиться успешного личностного развития детей и подготовить их к взрослой жизни.

Список литературы

1. Коцарева В.В. Формирование личности в младшем школьном возрасте / В.В. Коцарева // IN SITU. – 2016. – №12.
2. Суздалева М.Д. Формирование и развитие личности детей младшего школьного возраста / М.Д. Суздалева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018022721> (дата обращения: 27.11.2025).

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОГО ЕДИНСТВА И СПЛОЧЕННОСТИ ПОКОЛЕНИЙ

Аннотация: в период войн и санкций использование концепции поколений в странах на постсоветском пространстве разрушает идеи передачи ценностей от поколения к поколению, гражданское единство, а также следование ценностям гуманизма, патриотизма, коллективизма, созидательного труда на благо общества и другие нравственные ориентиров. Недостаточно используется деятельностный подход советской психологии, который дает возможность исследовать фундаментальные закономерности развития личности и общества, способствует формированию ценностно-ориентационного единства поколений.

Ключевые слова: ценностно-ориентационное единство, сплоченность, психологическая война, деятельностный подход, концепция поколений.

Современный этап общественного развития характеризуется, как отмечает И.А. Иванников, новыми вызовами, «которые требуют оптимизации духовной жизни общества, способной интегрировать и мобилизовать граждан для решения задач по обеспечению поступательного развития ... по новому политическому курсу, который определила государственная власть» [1].

Для решения этой задачи требуется анализ имеющихся и выбор приоритетных ценностей как совокупности норм, которые признаются эталонными и становятся руководящими принципами принятия решений, поведения, формирования качеств и типов личности.

Ценности фиксируются в юридических нормах (например, в Конституциях Республики Беларусь и Российской Федерации, в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»).

Ценности закреплены в нравственном сознании общества в виде этических представлений о добре и зле, благе, добродетели, о должном, о свободе т. д.

Ценности реализуются в бытовых нормах повседневного поведения как высшие чувства человека, которые определяют личный выбор и поведение в обществе, проявляются в отношении к себе, к другим людям, к деятельности.

Особое значение приобретает система ценностей, реализующихся в профессиональном общении в системе человек-человек. Активизируются процессы или сплоченности или разобщенности как групп, слоев общества, так и индивидов, которые в них входят.

Сплоченность – это интегральная характеристика ценностно-ориентационного единства, т.е., совпадения мнений представителей различных групп и членов одной группы, например, семьи, по принципиальным вопросам. Сплоченность создает синергетический эффект [2].

Сплоченность или ее отсутствие, т.е. разобщенность граждан можно выявить с помощью специальных процедур, обеспеченных законодательством, например, на референдуме.

Возрастает значение сплоченности как ценности, определяющей силу общества перед актуальными и потенциальными угрозами.

Вместе с тем, в науке и практике можно обнаружить тенденции, способствующие усилению разобщенности. Например, отказ от деятельностного подхода в пользу поколенчатого.

В современных условиях санкций активизируется психологическая война, направленная на разобщение людей разного возраста. Например, используется и популяризируется концепция поколений. Она основана на редукционизме, который механически сводит сложные явления к простым и распространяет интерпретацию частных случаев на всю выборку (генеральную совокупность).

Описание концепции поколений широко представлено в интернетовских постах. Они привлекают внимание метафорическими названиями (X, Y и др. буквенные обозначения) или наименованиями (Молчаливые, Беби-бумеры и т. д.).

Можно найти примеры известных на постсоветском пространстве людей (и то упоминаются личности не из всех бывших союзных республик). По паспортному возрасту они могут входить в группу одного поколения. Но на каком основании утверждается, что М. Горбачев, Б. Ельцин, Л. Гурченко имеют одинаковые приоритетные ценности: честь, терпение, соблюдение законов, преданность, самодисциплина? И именно эти же ценности (с учетом субъективной интерпретации их носителей) имеют их ровесники из дальнего зарубежья?

Возникает вопрос, правомерно ли для описания возрастных особенностей личности людей в разных странах использовать термин «поколение X», который появился в 60-е годы и описывал

подростков, которые «спят друг с другом до свадьбы, не верят в Бога, не любят королеву, не уважают родителей и не меняют фамилию, когда выходят замуж» [3]?

Какое же поколение разделяет, по мнению интернета, ценность патриотизма? Только поколение родившихся с 1965 года по 1980 год. Но разве об этом свидетельствуют воспоминания и документы о подвиге советского народа во время Великой Отечественной войны?

О каком поколении говорят, что именно его отличает «самовыражение и стремление продлить свою молодость»? А какое поколение самое креативное? А какое привыкло к «почти неограниченным материальным благам»? Дает ли поколенчатый подход однозначный научно обоснованный ответ? Скорее всего, нет.

В законодательстве некоторых стран имеются нормы, предписывающие старшему поколению не совершать определенные действия в отношении молодежи. Это приводит к противоречивому описанию должного общественного и внутрисемейного отношения к поколению, которое называют старшим (бабушки и дедушки). С одной стороны, существует праздник бабушек и дедушек с признанием их роли и заслуг в воспитании внуков. С другой стороны, бабушка и дедушка не являются обязанными лицами, что создает и закрепляет искусственные барьеры между старшими и младшими, затрудняет передачу личного опыта от младших к старшим и от старших к младшим, разрушает связь поколений. Это противоречие – следствие игнорирования фундаментальных принципов и методов советской психологии в решении практических задач.

Продуктивным методологическим основанием для решения научной и практической задачи должно быть применение деятельностного подхода.

Он дает возможность исследовать фундаментальные закономерности развития личности: рассматривать кризисы как противоречия между новыми качествами и деятельностью, в которых они сформировались; находить выход из кризиса через изменение образа жизни, переход к другой деятельности; определять сензитивные периоды, благоприятные для развития; формировать значимые качества, необходимые для профессиональной компетентности.

В соответствии с деятельностным подходом к возрастной периодизации развития личности новообразованиями (которые появляются примерно к 17–18 годам) являются готовность к труду, к выбору профессии, к учебно-профессиональной деятельности, к семейной жизни, к участию в избирательном процессе, к службе в армии.

Именно деятельностный, а не поколенчатый подход обеспечивает реализацию ценностей, принятых на государственном уровне и способствующих сплочению общества.

Список литературы

1. Иванников И.А. Идеология исторической памяти и правовая культура России XXI века / И.А. Иванников // Концепт. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2023/0.htm> (дата обращения: 19.11.2025). EDN CXDQKF
2. Цыркун И.И. Методика и результаты исследования представлений интеллигенции как социальной группы о личности / И.И. Цыркун // Вестник БарГУ. Серия: Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. – С. 22–27.
3. Цыркун Н.А. Психологическая война: стратегия, тактика, опережающее и оперативное воздействие на личность / Н.А. Цыркун // Государство и право в условиях войн и санкций: коллективная монография: на основе трудов Международной научно-практической конференции «VII Сочинские юридические чтения», посвященные 80-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов (г. Сочи, 16–17 мая 2025 г.), состоявшейся в Сочинском филиале Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России) / ред.: И.А. Иванников, В.И. Ермолович, З. Милошевич [и др.]. – Сочи; Белград; Минск; Ростов н/Д.: АНО «Спутник науки», 2025 – С. 336–346.

Шапошник Кристина Дживановна
педагог-организатор

Мочалина Светлана Васильевна
воспитатель

Папаха Наталья Васильевна
воспитатель

ГБОУ «Шебекинская гимназия-интернат»
г. Шебекино, Белгородская область

ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация: *современный мир стремительно меняется, ставя перед нами новые вызовы и требуя переосмысления устоявшихся подходов. В этом динамичном контексте вопрос воспитания семейных ценностей приобретает особую актуальность. Именно семья является тем первичным очагом, где закладываются основы личности, формируются моральные ориентиры и усваиваются нормы поведения. Однако в одиночку справиться с этой сложной задачей семья не может. Эффективное воспитание семейных ценностей требует активного и согласованного партнерства с другими ключевыми институтами – школой и обществом.*

Ключевые слова: *социальная ячейка, эмоциональность, нравственность, мировоззрение, критическое мышление, позитивное влияние, эмпатия.*

Семейные перспективы: фундамент ценностей.

Семья – это не просто социальная ячейка, а сложная система взаимоотношений, где происходит глубокое эмоциональное и нравственное развитие ребенка. Именно в семье дети впервые сталкиваются с понятиями любви, уважения, ответственности, честности, взаимопомощи. Семейные ценности – это те неписанные правила и убеждения, которые передаются из поколения в поколение, определяя мировоззрение и поведение членов семьи.

Ключевые аспекты семейного воспитания ценностей.

Личный пример родителей: Дети учатся, наблюдая за родителями. Если родители демонстрируют уважение друг к другу, проявляют заботу, честны и ответственны, эти качества естественным образом усваиваются ребенком.

Открытое общение и доверие: Создание атмосферы, где ребенок может свободно выражать свои мысли и чувства, не боясь осуждения, способствует формированию доверия и открытости. Обсуждение моральных дилемм и проблем помогает ребенку развивать критическое мышление и способность принимать осознанные решения.

Развитие эмпатии и сострадания: Поощрение ребенка к пониманию чувств других людей, к сопереживанию и оказанию помощи тем, кто в ней нуждается, формирует основу для этичного поведения.

Установление четких правил и границ: семья должна иметь четкие правила и ожидания, которые помогают ребенку понять, что такое хорошо, а что – плохо. Однако, эти правила должны быть разумными и объяснимыми, а их нарушение – иметь соответствующие последствия.

Совместное времяпрепровождение: качественное совместное время, будь то игры, чтение, прогулки или разговоры, укрепляет семейные узы и создает благоприятную почву для передачи ценностей.

Поддержка индивидуальности и самореализации: важно не только прививать общие ценности, но и поддерживать уникальность каждого члена семьи, помогая ему раскрыть свой потенциал.

Партнерство семьи и школы: синергия воспитания.

Школа, как второй по значимости социальный институт, играет огромную роль в формировании личности ребенка. Взаимодействие семьи и школы может значительно усилить позитивное влияние на воспитание семейных ценностей.

Основные направления партнерства.

Единый подход к воспитанию: родители и учителя должны стремиться к согласованности в вопросах нравственного воспитания. Обмен информацией о поведении ребенка, его успехах и трудностях в школе и дома позволяет выработать единую стратегию.

Информационная поддержка родителей: школа может проводить семинары, лекции, мастер-классы для родителей, посвященные актуальным вопросам семейного воспитания, психологии ребенка, профилактике девиантного поведения.

Вовлечение родителей в школьную жизнь: привлечение родителей к участию в школьных мероприятиях, родительских комитетах, волонтерских проектах не только укрепляет связь между семьей и школой, но и демонстрирует ребенку важность его учебного заведения.

Совместные проекты и акции: организация совместных мероприятий, направленных на формирование таких ценностей, как патриотизм, экологическая ответственность, забота о старших, может стать эффективным инструментом воспитания.

Индивидуальная работа с ребенком: в случае возникновения проблем, требующих особого внимания, школа и семья должны работать в тесном контакте, чтобы оказать ребенку необходимую поддержку.

Роль общества: создание благоприятной среды.

Общество, со своими культурными, социальными и информационными ресурсами, также оказывает значительное влияние на формирование семейных ценностей. Создание благоприятной общественной среды является важным условием для успешного воспитания.

Вклад общества.

Формирование позитивного образа семьи: средства массовой информации, культурные учреждения, общественные организации должны способствовать популяризации идеи крепкой, любящей семьи, демонстрируя ее положительные примеры.

Развитие социальных программ поддержки семьи: государство и общественные организации должны разрабатывать и реализовывать программы, направленные на укрепление семей, помощь молодым семьям, профилактику семейного насилия, поддержку многодетных семей.

Формирование здоровой информационной среды: необходим ответственный подход к созданию контента, который транслируется в обществе, особенно для детей. Следует ограничивать доступ к информации, пропагандирующей насилие, потребительство, безнравственное поведение.

Поддержка общественных инициатив: общество может поддерживать различные гражданские инициативы, направленные на укрепление семейных ценностей, развитие добровольчества, воспитание детей в духе гражданственности и патриотизма.

Создание условий для развития детей: общество должно обеспечивать доступность качественного образования, здравоохранения, культуры и спорта для всех детей, что также является частью формирования их ценностных ориентаций.

Заключение

Воспитание семейных ценностей – это непрерывный процесс, требующий усилий от каждого члена семьи, а также активного сотрудничества школы и общества. Только объединив усилия, создав единое пространство, где царят уважение, любовь и взаимопонимание, мы сможем вырастить поколение, способное строить крепкие семьи, ответственно подходить к своим обязанностям и вносить позитивный вклад в развитие общества. Семейные перспективы, партнерство семьи, школы и общества – это не просто модные термины, а реальные инструменты, которые позволяют нам сохранить и приумножить главные ценности человеческой жизни.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Воспитание личности в условиях современного образования: от традиционной школы к новой школе / А.Г. Асмолов // Вестник практической психологии. – 2015. №2. – С. 7–14.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1995.
3. Виноградова Н.А. Семейное воспитание: учебное пособие / Н.А. Виноградова. – М.: Академия, 2010.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1996.
5. Гончарова Е.Л. Роль семьи в формировании ценностных ориентаций личности / Е.Л. Гончарова // Психология и педагогика: актуальные вопросы и современные аспекты. – 2018. – №1. – С. 55–58.
6. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000.

Штерц Ольга Михайловна

канд. психол. наук, доцент

Гайфулина Наталья Геннадиевна

старший преподаватель

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет»
г. Елабуга, Республика Татарстан

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация: с учетом современных вызовов, с которыми сталкивается российское общество, становится очень важным и значимым формирование семейной направленности личности у подрастающего поколения и как следствие развитие традиционных семейных ценностей, которые устоялись в обществе на протяжении многих веков.

Статья посвящена проблеме исследования семейных ценностей у студентов высших учебных заведений. В работе приводятся результаты эмпирического исследования ценностно-ориентационной системы личности студентов, обучающихся на первых курсах в семейной сфере жизни. В процессе исследования было выявлено, что имеется корреляционная взаимосвязь между ценностью «духовное удовлетворение» в семейной жизни и ценностью «развитие себя» в сфере образования. Студенты видят развитие себя именно через сферу образования, то есть посредством обучения, приобретения новых знаний и навыков, что позволит им в будущем испытывать чувство духовного удовлетворения в семейной жизни.

Ключевые слова: ценностные ориентации, семейные ценности, студенты, жизненные сферы.

В связи с ростом пропаганды нетрадиционных семейных отношений, возникли глобальные социальные вызовы в XX–XXI вв., разрушающие традиционные семейные ценности. Из-за этого происходит дестабилизация института семьи. Семья важный социальный институт, является ячейкой государства. Именно в семье происходит первоначальное воспитание ребенка, закладывается ценностно-ориентационная система, формируется система взаимоотношений ребенка с окружающим миром. Семья создает условия для гармоничного развития личности как гражданина.

О важности и значимости семьи для полноценного развития государства подчеркивает в своих Указах Президент РФ В.В. Путин (Указ №809 от 09.11.2022 г. «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>; Указ №400 от 02.07.2021 г. «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046>) [7].

Также Указом № Президента РФ В.В. Путина от 22.11.2023 г. 2024 год объявлен Годом Семьи, где особое внимание уделено сохранению традиционных семейных ценностей (Указ №870 от 22.11.2023 «О проведении в Российской Федерации года семьи» <http://www.kremlin.ru/events/president/news/72792>) [8].

На заседании Совета по демографической и семейной политике в октябре 2025 г. В.В. Путин еще раз подчеркнул, что семья является фундаментальной основой российского общества, а защита и обеспечение подлинных семейных ценностей, традиций, которые на протяжении веков объединяют поколения российского общества, является одним из важных направлений государственной политики.

Проблемой формирования семейных ценностей занимались Т.А. Гурко, И.В. Бестужев-Лада, А.Г. Волков, А.Г. Вишневский, В.Т. Лисовский, А.И. Антонов, М.В. Медков, В.А. Сысенко, А.И. Кузьмин, Г.И. Климантова, Н.М. Римашевская, О.М. Здравомыслова, Ю.А. Гаспарян, Г.И. Герасимович, Б.Р. Псавко, П.Я. Старожицкий, А.Б. Добрович, О.М. Стельникова.

Роль специального образования и воспитания в формировании семейных ценностей описана в работах Б.Р. Псавко, И.С. Кона, П.Л. Старожицкого, А.Б. Добрович, О.М. Стельниковой. Роль родительской семьи в формировании семейных ценностей освещается в работах Ю.А. Гаспарян.

Как считает В.А. Гвоздева, студенты проявляют стремление к созданию семьи и рождению детей после окончания обучения в вузе [1].

Л.А. Ибрагимовой в процессе исследования удалось выявить, что студенты ориентированы на традиционные семейные ценности [2].

Д.Е. Ивашечкина считает, что для студентов более значима профессиональная самореализация [3].

Однако, при достаточном количестве работ по семейной проблематике, разработка проблемы формирования семейных ценностей у молодежи по-прежнему невысокая.

Целью нашего исследования является выявление особенностей ценностно-ориентационной системы личности студентов, обучающихся на первых курсах в семейной сфере жизни.

Основными методиками исследования послужил теоретический анализ литературы по проблеме развития и формирования системы ценностных ориентаций у студентов, обучающихся на первых

курсах. Психодиагностическим инструментарием выступил морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина), для выявления ценностей, связанных с семейной сферой жизни обследуемых [4].

В исследовании приняло участие 72 студента Елабужского института (филиала) КФУ в возрасте 18–20 лет.

В процессе проведения эмпирического исследования и корреляционного анализа была выявлена достоверная корреляционная связь между ценностью «духовное удовлетворение» в семейной жизни и ценностью «развитие себя» в сфере образования ($r = 0,7$ при $p \leq 0,01$). Следовательно, многие студенты видят развитие себя именно через сферу образования, то есть посредством обучения, приобретения новых знаний и навыков, что позволит им в будущем испытывать чувство духовного удовлетворения в семейной жизни. В частности, приобретение в будущем профессии (защита диплома, окончание высшего учебного заведения) позволит и послужит основой для создания семейных отношений.

Других сильных корреляционных связей не было обнаружено. Возможно это связано с еще размытыми, не четкими представлениями у студентов, обучающихся на первых курсах о собственной семье и семейных отношениях. Для многих из них сейчас является приоритетным становление себя в профессиональной сфере и создание профессиональной карьеры. Однако в процессе корреляционного анализа нами были обнаружены слабые корреляционные связи ценностей семейной сферы на уровне $p \leq 0,05$. Конечно, это говорит лишь о тенденциях к взаимосвязи, но в будущем эта взаимосвязь может окрепнуть при соответствующей целенаправленной воспитательной и образовательной политики со стороны институтов социализации личности.

Таким образом, можно выделить такие корреляционные связи, имеющие тенденцию как между ценностью «духовное удовлетворение» в семейной жизни и ценностью «духовное удовлетворение» в сфере образования ($r = 0,55$ при $p \leq 0,05$). То есть если студент удовлетворён семейными отношениями, то у него появляется желание заниматься самообразованием, обучением и от этого он получает духовное удовлетворение. Также можно выделить такую корреляционную между ценностью «духовное удовлетворение» в семейной жизни и ценностью «социальные контакты» в сфере образования ($r = 0,62$ при $p \leq 0,05$). Соответственно, чем в большей степени студент удовлетворён семейными отношениями, то в большей степени у него развиты социальные контакты, он легко идет на контакт с другими людьми, становится более открытым в процессе обучения.

Также имеется определенная тенденция к корреляционной связи между ценностью «достижения» в семейной жизни и ценностью «достижения» в сфере образования ($r = 0,55$ при $p \leq 0,05$). То есть достижения в семейной жизни, например, крепкая семья, установление взаимопонимания в семейной жизни, взаимоподдержка членов семьи, появление детей в семье способствует появлению мотивации к достижениям в сфере образования. Например, обучаясь, получать новые навыки, чтобы члены семьи гордились, обучаться чтобы в процессе семейного общения поделиться с членами семьи новыми фактами, интересной информацией.

Таким образом мы видим, что семейные ценности у обучающихся первых курсов еще не вполне устойчивы и напрямую связаны со сферой обучения. Мы полагаем, что целенаправленная и устойчивая политика по формированию традиционных семейных ценностей в процессе обучения и воспитания позволит укрепить и развить традиционные семейные ценности у подрастающего поколения.

Список литературы

1. Гвоздева В.А. Семейные установки и ценности студентов вузов / В.А. Гвоздева, А.Д. Крамер, С.С. Симачкова // Надежды: сборник научных статей студентов / ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского». – Н. Новгород: Научно-исследовательский социологический центр, 2019. – С. 14–18. EDN MWAFYA
2. Ибрагимова Л.А. Семейные ценности в представлении современных студентов / Л.А. Ибрагимова, И.Д. Мехдиева // Ценности и смыслы. – 2023. – №6 (88). – С. 120–133. DOI 10.24412/2071-6427-2023-6-120-133. EDN IZKUBY
3. Ивашечкина Д.Е. Ценностные установки студентов / Д.Е. Ивашечкина // Инновационный потенциал молодежи: культура, духовность и нравственность материалы Международной молодежной научно-исследовательской конференции. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2019. – С. 140–144. EDN NLNMRZ
4. Капцов А.В. Тест личностных ценностей / А.В. Капцов, Л.В. Карпушина. – Самара, 2010. – 33 с.
5. Луцкая Е.Е. Семейные ценности студентов педагогических вузов и колледжей в современных условиях / Е.Е. Луцкая, С.А. Маниева // Инновационная траектория развития современной науки: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск: Новая Наука, 2024. – С. 227–230. EDN RCKKZC
6. Цуркан А.А. Формирование семейных ценностей у студентов под влиянием их будущей профессии / А.А. Цуркан // Молодежный инновационный вестник. – 2022. – Т. 11. №S1. – С. 586–589. EDN SUTYIMZ
7. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» №809 от 09.11.2022 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 20.03.2025).
8. Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» (от 17.05.2023 г. №358) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/4uh7rGjByYswYabzs4PO6TVhZqcc5pZA.pdf> (дата обращения: 20.03.2025).

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ЗДОРОВЬЕ, РАЗВИТИИ И ПОВЕДЕНИИ

Авдеева Виктория Алексеевна

воспитатель

МБОУ «Центр образования №18 имени
Героя Советского Союза Евгения Федоровича Волкова»

студентка

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

г. Тула, Тульская область

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ НА РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ

Аннотация: в статье рассматриваются семьи, в которых пластилинография используется как средство развития мелкой моторики у детей пятого года жизни с общим недоразвитием речи (ОНР). Анализируются теоретические основы развития мелкой моторики, взаимосвязь между развитием двигательных навыков, речевых способностей и когнитивных процессов.

Ключевые слова: семья, мелкая моторика, речевые нарушения, пластилинография, дошкольный возраст.

Мелкая моторика – это комплекс двигательных навыков, связанных с работой мышц пальцев, кистей и запястья, который обеспечивает ребёнку способность выполнять тонкие, точные движения в сочетании с развитием сенсорных, зрительных и речевых функций [1].

Пластилинография – это особый вид нетрадиционных техник рисования, совмещающий элементы лепки и рисования. Она помогает развивать сенсорно-моторные навыки, мелкую моторику, тактильную чувствительность, творческое мышление, внимание и усидчивость [2].

Интерес семьи к совместным занятиям пластилинографией создает благоприятные условия для развития мелкой моторики и речевых навыков детей, поскольку:

- обогащается словарный запас. Во время выполнения работ по пластилинографии дети знакомятся с новыми словами, связанными с цветом, формой, фактурой, свойствами пластилина, последовательностью действий и художественными приемами. Родители, сопровождая процесс комментированием, расширяют речевой опыт ребенка;

- формируются навыки описания. Создание изображений из пластилина стимулирует умение ребёнка рассказывать о последовательности действий, выделять детали, описывать предметы и сравнивать их. Комментирование собственной работы помогает формировать связную монологическую речь;

- активно стимулируются точные и координированные движения рук. В процессе пластилинографии ребёнок мнёт пластилин, разогревает его, скатывает шарики, вытягивает жгутики, прижимает и распределяет материал по поверхности. Эти действия требуют участия мелких мышц кистей и пальцев, что способствует их укреплению и развитию тонкой моторики;

- развиваются тактильные ощущения и сенсорная чувствительность. Работа с пластилином предполагает постоянное использование ощущений – ребёнок чувствует структуру материала, регулирует силу нажима, сравнивает мягкость, толщину, форму. Это повышает чувствительность пальцев и улучшает сенсомоторную координацию.

Для подтверждения вышеописанного влияния было проведено исследование с участием 20 детей 5 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) и их родителей. Участники были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную.

В экспериментальной группе родители регулярно проводили домашние занятия по пластилинографии: создавали изображения, обсуждали этапы работы, побуждали детей к речевым комментариям. В контрольной группе семейные занятия пластилинографией не практиковались.

Анализ данных показал, что дети из экспериментальной группы продемонстрировали значительно более высокий уровень развития мелкой моторики и речевого сопровождения действий, чем дети из контрольной группы.

У них отмечалось:

- более уверенное выполнение мелких кистевых движений;
- улучшение точности действий с пластилином: скатывания, прищипывания, растягивания;
- использование более разнообразной лексики при описании своей работы;
- повышение связности высказываний;
- более правильное употребление грамматических конструкций;
- появление инициативной речи (дети начинали комментировать работу сами);
- увеличение количества слов, описывающих действия, свойства материалов и элементы изображения.

Домашние занятия с родителями по пластилинографии, создание дома условий для регулярного творчества и совместного обсуждения изображений значительно способствует развитию не только мелкой моторики, но и речевых навыков детей с ОНР.

Список литературы

1. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук: игры и упражнения / С.Е. Большакова – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 129 с.
2. Рузанова Ю.В. Развитие моторики рук в нетрадиционной изобразительной деятельности / Ю.В. Рузанова. – М.: Наука, 2019. – 235 с.
3. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский. – М.: Академия, 2018. – 312 с.

Аккуратова Наталья Андреевна

студентка

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

ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАС С НАРУШЕНИЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: статья посвящена вопросам организации различных форм поддержки семей, в которых воспитываются дети с РАС с нарушением развития эмоционального интеллекта. Автором рассматриваются возможные меры поддержки вышеуказанных семей, такие как семейное психологическое консультирование, групповая терапия, разработка индивидуальных образовательных программ и примеры их реализации, способствующие улучшению процесса социализации детей с РАС и повышению уровня их эмоционального интеллекта и общего психологического состояния.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, эмоциональный интеллект, семейное психологическое консультирование, групповая терапия, индивидуальная образовательная программа.

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) нередко испытывают значительные трудности в социальном взаимодействии и восприятии эмоций окружающих. Одним из ключевых аспектов, влияющих на взаимодействие детей с РАС с обществом и окружающим миром, является особый уровень развития их эмоционального интеллекта. Нарушенный уровень эмоционального интеллекта вышеуказанных детей, создает проблемную ситуацию для родителей, нацеленных на формирование комфортной социальной среды для своего ребенка, обеспечивающей его гармоничное развитие.

Таким образом, исходя из вышесказанного, вопрос поддержки семей, воспитывающих детей с РАС и нарушениями эмоционального интеллекта является актуальным. Дети с диагнозом РАС отличаются ограниченной способностью распознавания эмоций окружающих людей, выражения собственных эмоций и установления межличностных контактов. Вышеуказанная особенность оказывает существенное влияние на социальную адаптацию детей с РАС, их обучение и воспитание, поскольку приводит к их значительному затруднению.

В связи с вышесказанным, следует подчеркнуть, что семьи, воспитывающие детей с РАС и нарушениями эмоционального интеллекта нуждаются в создании эффективных мер психолого-педагогической, социальной и иной поддержки. Рассмотрим возможные меры поддержки семей, воспитывающих детей с РАС и нарушениями эмоционального интеллекта.

Семейное психологическое консультирование. Семейное консультирование является немаловажным элементом сопровождения семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающим борьбу с ежедневными стрессовыми ситуациями и формирования оптимальных условий для гармоничного развития ребенка. Своевременная успешная диагностика нарушений эмоционального интеллекта и целенаправленная работа над повышением его развития существенно улучшают перспективу социальной адаптации детей с РАС в своей семье. Поэтому на базе образовательных учреждений все уровни следует оказывать комплексное психолого-педагогическое

консультирование с последующим сопровождением до достижения прогрессивного результата. Основной задачей специалиста-психолога является оказание родителям профессиональной помощи в формировании понимания особенностей развития ребенка и разработке эффективных методов воспитания. В связи с этим, родителям детей с РАС необходимо принимать участие в тематических тренингах и семинарах, целью которых будет являться обучение социальному взаимодействию родителей и детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом, следует обучать каждого родителя навыкам понимания потребностей своего ребенка, управления собственными эмоциями, поддержания стабильной психологической атмосферы в семье. Результатами комплексных семейных психологических консультаций может послужить выявление особенностей восприятия детьми с РАС окружающего мира, разработка стратегии снижения уровня их тревожности, организация индивидуального образовательного процесса, учитывающего психолого-педагогические особенности детей с РАС [1, с.184]

Групповая терапия. Групповая терапия, наряду с семейным психологическим консультированием может послужить действенным способом коррекции эмоционального интеллекта, а именно как организация социального взаимодействия в специально сформированных группах сверстников. Групповая терапия эффективно способствует развитию коммуникативных навыков, поскольку позволяет детям с РАС во время взаимодействия наблюдать и усваивать модели социального поведения сверстников.

Для реализации целей групповой терапии на базе любого образовательного учреждения необходимо создавать терапевтические кружки. По средствам организации групповых терапевтических занятий, дети с РАС научатся различать собственные эмоции и эмоции своих сверстников [3, с. 93]

Разработка индивидуальных образовательных программ. В целях всесторонней поддержки семей воспитывающих детей с РАС и нарушениями эмоционального интеллекта, особое внимание следует уделять разработке индивидуальной образовательной программы для данных детей. В связи с этим, на базе институтов повышения квалификации педагогов и психологов необходимо проводить регулярные семинары и курсы повышения их профессиональной компетентности, направленные на построение эффективной адаптивной программы обучения, учитывающей индивидуальные особенности каждого обучающегося с диагнозом РАС. Применение современных методик и технологий позволит создавать благоприятные условия для успешного обучения детей с РАС и повышения уровня их эмоционального интеллекта. Вышеуказанные программы могут включать в себя использование визуальных, аудио материалов, упражнений на развитие мелкой моторики, применение игровых методов обучения. Итогом применения индивидуальных программ обучения может послужить успешное повышение эмоционального интеллекта ребенка с РАС при взаимодействии с педагогом, сверстниками, членами семьи и общества в целом [2, с. 36].

Таким образом, поддержка семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра и нарушением эмоционального интеллекта, должна включать в себя комплекс эффективных мер. Приведенные в данной работе меры показывают эффективность индивидуального подхода к проблеме каждой семьи с детьми с РАС и важности участия квалифицированных специалистов в решении психологических, социальных и педагогических проблем данных семей.

Список литературы

1. Волкмар Ф. Аутизм: комплексное руководство для родителей и специалистов помогающих профессий / Ф. Волкмар, Л. Вайзнер. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2025. – 552 с.
2. Иванов Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2004. – 80 с.
3. Никольская О.С. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов / О.С. Никольская. – М.: Юрайт, 2025. – 295 с.

Алдошкина Елена Николаевна
студентка

Минеева Оксана Александровна
канд. пед. наук, доцент

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

ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: *слоговая структура слова является важной составляющей речи, обеспечивающей правильное восприятие, воспроизведение и смысловую нагрузку слов. У детей с умственной отсталостью отмечаются значительные нарушения этой структуры, такие как пропуски, перестановки, упрощение или замена слогов. Для развития слоговой структуры важны систематический и индивидуальный подходы, использование ритмических и артикуляторных упражнений, логопедических игр, активное вовлечение родителей. С помощью малых форм фольклора, этого богатейшего материала словесного творчества народа, можно решать практически все задачи развития речи наряду с основными методами и приемами речевого развития детей с речевым нарушением.*

Ключевые слова: *развитие, умственная отсталость, слоговая структура, народный фольклор.*

Проблема речевого развития детей с умственной отсталостью занимает одно из центральных мест в современной коррекционной педагогике и логопедии. Речь является не только средством общения, но и важнейшим инструментом познания и формирования мышления (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия). Нарушения речи у данной категории детей носят системный характер, затрагивая все уровни языковой системы – от фонетико-фонематического до лексико-грамматического. В условиях школьного обучения такие нарушения осложняют процесс усвоения знаний, снижают мотивацию к обучению и ограничивают возможности социальной адаптации.

Наиболее существенными дефектами являются нарушения звуко-слоговой структуры слова. Они проявляются в искажении количества, последовательности и состава слогов: дети пропускают отдельные звуки или целые слоги, переставляют их местами, заменяют труднопроизносимые элементы более простыми. Например, слово «машина» может произноситься как «мина», «шина», «манина» и т. п. Такие отклонения свидетельствуют о недостаточной сформированности фонематического слуха и артикуляционной моторики, а также о нарушении взаимодействия между слуховыми и речедвигательными анализаторами.

С точки зрения психолингвистики (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба) формирование слоговой структуры речи связано с развитием слухового восприятия, артикуляционной моторики и ритмико-темповой организации речи. Слог является минимальной ритмической единицей речевого потока, обеспечивающей его темп, акцентную структуру и интонационное оформление. У детей с умственной отсталостью данные механизмы формируются с задержкой. Недостаточность слухового контроля и моторной координации приводит к несогласованности между восприятием и воспроизведением речевых единиц. Это проявляется в отсутствии устойчивых слоговых моделей, трудностях ритмизации речи, нарушениях темпа и интонации.

По наблюдениям М.Е. Хватцева, Р.И. Лалаевой и др., у детей с интеллектуальными нарушениями нарушено формирование слоговой структуры слова на всех уровнях – от восприятия ритмической организации речи до её воспроизведения. Неспособность точно дифференцировать звуки и слоги приводит к искажению звуко-слогового образа слова и препятствует нормальному накоплению словарного запаса, препятствует формированию чёткой и ритмически организованной речи, а также затрудняет овладение письменной речью.

В поиске эффективных методов коррекции слоговой структуры особое внимание исследователей и практиков привлекает использование детского фольклора – богатого, эмоционально насыщенного и структурно упорядоченного речевого материала, оказывающего положительное воздействие на речевое и психическое развитие ребёнка.

Фольклор представляет собой совокупность устных народных произведений, отражающих духовный опыт народа и обладающих устойчивыми художественными и структурными особенностями. Для детского фольклора – потешек, песенок, считалок, закличек, прибауток – характерны чёткий ритм, мелодичность, повторяемость элементов и яркая образность.

Эти особенности делают фольклорные тексты эффективным средством коррекционно-развивающего воздействия на речь детей с умственной отсталостью. Ритмичность способствует развитию чувства темпа и слогового ритма, помогает ребёнку лучше осознавать слоговую структуру слова.

Мелодичность облегчает восприятие интонации, способствует формированию просодической стороны речи. Повторяемость слов и конструкций обеспечивает упражнения в артикуляции и способствует автоматизации произносительных навыков.

Кроме того, эмоциональная насыщенность фольклорных произведений стимулирует интерес ребёнка к речевой деятельности, снижает тревожность и способствует созданию положительного мотивационного фона. Через игру, песню, ритмическое движение ребёнок включается в активное речевое взаимодействие, что обеспечивает постепенное формирование правильных звуковых и слоговых моделей.

Использование детского фольклора в коррекционной работе предполагает комплексный подход, включающий слуховое восприятие, артикуляционную тренировку, ритмизацию и интонационное моделирование. Наиболее эффективными формами работы являются:

- артикуляционные игры и упражнения, основанные на потешках и прибаутках, которые активизируют движения органов артикуляции;
- ритмические упражнения под фольклорные тексты, направленные на развитие слогового чувства и координацию речи с движением;
- интонационные игры и песенки, способствующие формированию слухового контроля и интонационной выразительности;
- повторение и инсценировка фольклорных произведений, развивающие память, связную речь и коммуникативные навыки.

Особое значение имеет постепенность усложнения речевого материала: от односложных структур к двусложным и многосложным, от простых ритмических рисунков к более вариативным. Фольклорные тексты, благодаря своей природной музыкальности и ритмичности, создают условия для формирования внутреннего слуха и чувства ритма – важнейших компонентов правильной речи.

Таким образом, детский фольклор является универсальным средством, позволяющим эффективно воздействовать на слуховую, моторную и эмоционально-мотивационную сферы ребёнка. Его ритмическая, мелодическая и повторяющаяся структура способствует формированию правильной слоговой организации слова, развитию интонации, ритма, артикуляционной моторики и коммуникативных умений.

Интеграция фольклорных элементов в систему логопедической работы при умственной отсталости у детей создает благоприятные условия для формирования звуко-слоговой структуры слова, совершенствования фонетико-фонематических процессов, способствует успешной социальной и речевой адаптации детей с умственной отсталостью.

Список литературы

1. Лалаева Р.И. Коррекционно-педагогическая работа логопеда во вспомогательной школе: книга для логопеда/ Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2004. – 220 с.
2. Народное искусство в воспитании детей (для педагогов дошкол. учреждений, учителей нач. кл., рук. худож. студий): учеб. пособие по программе эстет. воспитания детей 2–7 лет / Т. С. Комарова, Т.А. Ратанова, Г.В. Быхолец [и др.]; под ред. Т. С. Комаровой. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 255 с. EDN VKYHFH

Алексеев Е.И. Сергеев

учитель-дефектолог
МБДОУ «ЦРР – Д/С №2»
г. Тула, Тульская область

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРЕСА СЕМЬИ К ПЕЙЗАЖНЫМ КАРТИНАМ НА РАЗВИТИЕ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье рассматривается влияние интереса семьи к пейзажным картинам на развитие описательной речи детей старшего дошкольного возраста. Анализируются теоретические основы развития речи у детей, специфика восприятия пейзажной живописи и роль семьи в формировании эстетического вкуса и языковых навыков.

Ключевые слова: дошкольный возраст, описательная речь, пейзажная живопись, семья, эстетическое воспитание, развитие речи.

Описательная речь играет ключевую роль в формировании познавательных процессов, коммуникативных навыков и способности к творческому самовыражению.

Восприятие искусства, в частности пейзажной живописи, не только обогащает эстетический опыт ребенка, но и стимулирует развитие его языковых навыков. Наблюдая за пейзажем, ребенок учится

выделять детали, устанавливать связи между объектами, понимать настроение и передавать свои впечатления словами [3].

Основополагающим для нашего исследования является культурно-историческая теория развития психики Л.С. Выготского, согласно которой развитие высших психических функций, включая речь, происходит в процессе интериоризации социокультурного опыта. Именно взаимодействие со взрослыми, обладающими более развитой речью и знаниями, является ключевым фактором в формировании речевых навыков ребенка [1].

Для дошкольников с речевыми нарушениями необходимы вспомогательные средства, облегчающие и направляющие процесс становления у ребёнка развёрнутого смыслового высказывания. Одним из таких средств является наглядность, при которой происходит речевой акт [2].

Семья является первым и наиболее значимым институтом социализации ребенка. В контексте развития речи, семья играет ключевую роль в создании речевой среды, предоставлении возможностей для практики и стимулировании речевой активности. Интерес родителей к искусству, в частности к пейзажной живописи, может стать мощным стимулом для развития описательной речи.

В соответствии с положениями Л.С. Выготского, общение с родителями является зоной ближайшего развития для ребенка. Родители, обладающие более развитой речью и знаниями об окружающем мире, могут выступать в роли медиаторов, помогающих ребенку осваивать новые понятия и расширять свой словарный запас.

Интерес семьи к пейзажным картинам создает благоприятные условия для развития описательной речи детей, поскольку:

- обогащается словарный запас: рассматривание пейзажных картин предоставляет возможность познакомиться с новыми словами и понятиями, связанными с природой, цветом, формой, композицией и другими аспектами искусства;
- формируются навыки описания: обсуждение пейзажных картин стимулирует развитие умения выделять детали, устанавливать связи между объектами, выражать свои впечатления и чувства словами;
- развивается воображение и фантазия: пейзажные картины могут служить отправной точкой для создания собственных историй, описаний и фантазий, что способствует развитию творческого мышления и речи;
- создается положительный эмоциональный фон: совместное рассматривание картин и обсуждение их содержания укрепляет эмоциональную связь между родителями и детьми, создавая положительный эмоциональный фон для развития речи.

Для подтверждения всего вышесказанного было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 20 детей 6 лет с речевыми нарушениями и их родители. Дети были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальной группе родители активно вовлекались в процесс рассматривания и обсуждения пейзажных картин вместе с детьми, а в контрольной группе этот аспект не был акцентирован.

Анализ полученных данных показал, что дети из экспериментальной группы, чьи родители активно интересовались пейзажной живописью и вовлекались в совместное рассматривание и обсуждение картин, демонстрировали более высокий уровень развития описательной речи по сравнению с детьми из контрольной группы. В их рассказах наблюдалось использование разнообразной лексики, наличие выразительных средств, правильность построения простых и сложных синтаксических конструкций, а также было отмечено разнообразие средств связей между смысловыми частями текста и предложений.

Вовлеченность родителей в процесс рассматривания и обсуждения пейзажей, создание стимулирующей речевой среды и использование разнообразных методических приемов способствуют формированию у детей не только эстетического вкуса, но и языковых навыков, необходимых для успешной адаптации в школе и дальнейшей жизни.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников / А.М. Леушина // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – М., 2008. – С. 448.
3. Лыкова И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет «Цветные ладошки» / И.А. Лыкова. – М.: Карапуз-дидактика, 2006. – 309 с.

Асмаловская Оксана Анатольевна
соискатель, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

К ПРОБЛЕМЕ ЗНАЧИМОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СОВМЕСТНЫМИ СИЛАМИ РОДИТЕЛЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация: в статье рассматривается необходимость и важность совместной работы силами специалистов и родителей ребенка с нарушениями зрения с целью профилактики возникновения у него коммуникативного барьера и способствованию полноценной социализации.

Ключевые слова: семья, лексический запас, нарушения зрения.

В современном мире все чаще у человека возникают проблемы с обогащением словарного запаса. Люди перестают читать книги и пользоваться справочной литературой, прибегая к электронным ресурсам. Это касается здоровых граждан. Более сложная сложившаяся ситуация усугублена у лиц с сенсорными дефектами, и в частности, детей с недостатками зрения. В соответствии со сведениями Международного агентства по профилактике слепоты, у 280 миллионов жителей планеты имеются различные нарушения зрения, из которых 38 миллионов людей полностью слепы. Что касается детей, то около 20 миллионов детей имеют заболевания глаз. В России количество слабовидящих и незрячих и превышает 250 тысяч человек. Из них больше половины – дети и подростки в возрасте до 18 лет.

В развитии ребенка большое значение имеет предметный мир, который его окружает. За счет многообразия окружающего мира и познавательного интереса и происходит развитие словаря. Но если у ребенка есть нарушения зрения, то процесс познания мира затруднен. Это может отразиться и на развитии активного и пассивного словарей. В таком случае требуется дополнительная работа, которая скорректирует недостатки и будет препятствовать появлению речевых нарушений.

Посещая дошкольное учреждение, дети с нарушениями зрения получают полноценную логопедическую помощь. В адаптированную программу их обучения, в частности, включены занятия по развитию лексической стороны речи. В логопедии, специальной педагогике и психологии углубленно изучалась проблема формирования лексической стороны речи у слабовидящих дошкольников. В общем плане ее отражение имеется в работах Л.С. Волковой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой и других ученых.

Основные трудности слабовидящие дети испытывают в формировании целенаправленной деятельности, что в свою очередь замедляет накопление информации об окружающем мире и получения необходимого жизненного опыта. Данные факторы влияют на общение с окружающими людьми, которые обладают нормальным зрением.

Результаты диагностического анализа продемонстрировали ряд особенностей словарного запаса детей с нарушениями зрения.

1. Дети с трудом могут использовать прилагательные в достаточном количестве в соответствии с возрастной нормой.

2. В основном в своей речи дети используют «повседневные» глаголы, действия, которые совершаются каждый день.

3. Дети испытывают трудности в использовании абстрактных понятий, описывающих состояния, оценки, качества и признаки.

4. Сложности с описанием и дифференцированием предметов по их свойствам и признакам.

5. Частые ошибки в использовании антонимов и синонимов. 6. В связи неверного употребления словообразовательных элементов дети совершают ошибки в образовании новых слов.

В связи с вышесказанным, одной логопедической помощи только в процессе дошкольного обучения недостаточно, поэтому расширение круга представлений об окружающем, накопление словарного запаса, увеличение его объема ложится на плечи родителей. Детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей с недостатками зрения, имеют качественное своеобразие. Многими авторами они характеризуются как неадекватные (В.З. Денискина, Л.И. Солнцева, С.М. Хорош и др.). В результате у детей формируются эгоистические черты и инфантильные черты личности, наблюдается неповиновение дисциплинарным требованиям, отсутствие эмпатии к близким.

Родители находятся в постоянной тревоге из-за трудностей коммуникации ребенка с окружающими, что является следствием недостатков речевого развития, в частности, бедности словаря. Работа над этим недостатком должна вестись в семье непрерывно в тесном сотрудничестве со специалистами дошкольного образовательного учреждения под их чутким руководством.

Не каждый сенсорно сохранный родитель понимает необходимость осваивать такие специальные средства общения как тактильную и жестовую речь, что ограничивает их общение с детьми, а детей с окружающим миром.

Самым негативным фактором может служить возникновение коммуникативного барьера внутри семьи, т.е. ребенка с родителями.

Подводя итоги вышесказанного, необходимо подчеркнуть важность и необходимость совместной работы специалистов и родителей ребенка с нарушением зрения по развитию его словарного запаса с целью развития его коммуникативных навыков и социализации в общество.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Выявление и коррекция нарушений речи у слепых и слабовидящих детей / Л.С. Волкова. – Л., 1991. – 243 с.
2. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 342 с.
3. Солнцева Л.И. Особенности психологической помощи детям с нарушением зрения: методич. рекомендации / Л.И. Солнцева. – М., 2001. – 96 с.

Асмадовская Оксана Анатольевна
соискатель, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Аннотация: в статье рассматривается взаимодействие логопеда с родителями ребенка-дизартрика. По мнению автора, индивидуальный подход к семье дошкольника-дизартрика помогает специалистам создать наиболее эффективную программу сопровождения, поддержки и развития для каждого ребенка.

Ключевые слова: *стертая форма дизартрии, взаимодействие с семьей.*

Актуальность работы с родителями дошкольников со стертой формой дизартрии имеет огромную значимость в работе логопеда, так как число таких детей возрастает. Коррекция речи в дошкольном возрасте является ключевым условием для успешной социализации и интеграции детей в обществе.

Дизартрия – это сложное речевое нарушение, сопряженное с речевой симптоматикой. Дети со стертой дизартрией, прежде всего, имеют свою специфику артикуляционной моторики, в частности.

Паретичность мышц органов артикуляции наблюдаются в следующем:

1. Вялые губы: губы не имеют достаточной силы и тонуса, поэтому они опущены и неактивны во время речи.

2. Опущенные углы рта: углы рта находятся в опущенном положении, что может вызывать затруднения при произношении некоторых звуков, особенно тех, которые требуют активного подъема углов рта (например, звук «и»).

3. Вялый язык: язык становится недостаточно активным и находится на дне рта, не выполняя своих функций полностью.

4. Малоактивный кончик языка: кончик языка имеет ограниченную активность и показывает недостаточное участие в артикуляционных движениях, таких как прикосновение к зубам или небу. При выполнении логопедической гимнастики, которая направлена на укрепление мышц органов артикуляции, мышечная слабость в данных областях может увеличиваться из-за недостаточности тренировок и недостатка физической активности в этих мышцах.

Спастичность мышц является одним из проявлений нейромоторных нарушений, которое характеризуется повышенным мышечным тонусом и сокращением мышц. В случае спастического симптома у детей можно наблюдать следующие признаки.

1. Амимия лица – отсутствие эмоциональной выразительности лицевых мышц.

2. Твердость и напряженность мышц лица при ощупывании.

3. Полуулыбка, при которой верхняя губа прижимается к деснам.

4. Затрудненная или невозможность сделать трубочку из губ.

5. Изменение формы языка – может быть толстым, без выраженного кончика, менее подвижным.

При выявлении кинестетической апраксии у ребенка родителям ребенка рекомендуется обратиться к логопеду или терапевту, чтобы получить советы и помощь в компенсации дефекта по заданию специалистов дома.

Этот этап, с точки зрения специалистов, должен быть деликатным и сложным, так как логопеду приходится передавать родителям неприятные или тревожные результаты или объяснять сложности, с которыми столкнулся ребенок. Во время беседы специалист должен предоставить четкую и профессиональную информацию родителям, основываясь на результатах исследований и обследований. Он должен использовать понятные термины и избегать специализированной терминологии, чтобы помочь родителям осознать и понять информацию без излишнего напряжения.

Логопед также должен быть готов к возможным эмоциональным реакциям родителей, таким как шок или горе. Он должен уметь поддерживать и успокаивать родителей, а также быть готовым отвечать на все их вопросы и сомнения. В некоторых случаях может потребоваться рекомендация дополнительной консультации или профилирующего специалиста. Цель информирования родителей заключается в обеспечении им всей необходимой информации для принятия решений о дальнейшей работе с ребенком. Важно создать доверительные отношения между педагогом и родителями, чтобы они чувствовали себя комфортно, обсуждая вопросы и принимая взвешенные решения, касающиеся здоровья их ребенка. Логопед должен быть толерантным, эмпатичным и уважительным к родительским эмоциям и мнениям, проводя информирование таким образом, чтобы родители чувствовали себя поддержанными и важными участниками решения о здоровье своего ребенка.

Родителям может потребоваться время, чтобы осознать и принять предоставленную информацию, и педагог должен быть готов к этому и поддерживать их в процессе принятия решений.

Родители должны понять, что некоторые упражнения можно выполнять и дома, в условиях семьи. При помощи специальных упражнений и методик можно помочь ребенку сформировать более точные и контролируемые движения артикуляторного аппарата, что способствует улучшению речи и коммуникации.

Таким образом, индивидуальный подход к семье дошкольника-дизартрика помогает специалистам создать наиболее эффективную программу сопровождения, поддержки и развития для каждого ребенка.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ; Астрель, 2008. – 254 с. EDN QWMBBR
2. Винарская Е.Н. Дизартрия и ее диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга / Е.Н. Винарская, А.М. Пулатов. – Ташкент, 2013. – 341 с.
3. Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков: кн. для логопеда / И.И. Ермакова. – М.: Просвещение, 2006. – 143 с.

Батдалова Динара Маратовна
студентка

Научный руководитель

Степанова Наталия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент, декан

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

DOI 10.31483/r-152383

УЧАСТИЕ СЕМЬИ В ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЯХ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема речевых нарушений у младших школьников – их влияние на учебную успешность. Подчеркивается роль речи как ключевого фактора общего развития ребёнка, взаимосвязь с другими высшими психическими функциями. Аргументируется необходимость профилактической работы, включающей взаимодействие специалистов образовательного учреждения и семьи. Отражается ключевая роль семьи в создании профилактических мероприятий, а также предлагается ряд рекомендаций для родителей по предупреждению трудностей обучения.

Ключевые слова: семья, младшие школьники, речевые нарушения, трудности обучения, профилактические мероприятия.

В последние годы в образовательных учреждениях основной контингент детей сталкивается с различными физиологическими, психологическими и речевыми трудностями. Особенно заметной является группа детей с отклонениями в речевом развитии, которая на сегодняшний день составляет значительную часть среди всех школьников. Формирование речи является одной из ключевых

характеристик общего развития ребенка. Речь не только служит средством общения, но и играет важную роль в познавательной деятельности и в формировании личности.

Большая часть таких нарушений приводит к специфическим трудностям в обучении, так как хроническая неуспеваемость по письму, часто в сочетании с трудностями чтения, формирует негативную реакцию на обучение в школе. В результате чего у ребенка наблюдается низкий уровень успеваемости, сниженная самооценка и отсутствие мотивации к учёбе.

Глубокие нарушения различных сторон речи, ограничивающие возможности пользования языковыми средствами общения и обобщения, вызывают специфические отклонения со стороны других высших психических функций, негативно влияют на эмоционально-волевую и личностную сферу, что осложняет общую картину речевого нарушения ребенка [2].

Опираясь на исследования А.Ф. Ануфриева и С.Н. Костроминой, можно выделить множество трудностей в обучении младших школьников с речевыми нарушениями, но статически самыми распространенными являются следующие [1]:

- пропуск букв в письменных работах. Причинами могут быть сниженная концентрация и устойчивость внимания, низкий уровень развития фонематического слуха, дисграфия;
- затруднения при пересказывании текста. Причинами могут быть низкий уровень речевого развития, а также низкий уровень логических операций;
- затруднения в правильном списывании с доски. Это проявляется в трудностях долго удерживать внимание на доске, чтобы полностью скопировать текст, постоянном отвлекании от списывания, ошибках при списывании. Причинами могут быть низкий уровень кратковременной памяти, произвольного внимания, слабая концентрация и устойчивость внимания, дисграфия;
- для предупреждения таких трудностей в обучении необходима их профилактика, в которую должны быть включены не только специалисты образовательного учреждения (педагоги, психологи, логопеды), но также и семья ребенка.

И вот почему в данную работу необходимо включение семьи:

- семья – основной коммуникативный контекст ребёнка: именно дома формируется большая часть речевого опыта и учебных навыков;
- ранняя, систематическая и дружелюбная поддержка семьи снижает риск перерастания речевых проблем в учебные трудности (чтение, письмо, понимание учебного материала, поведение в классе);
- профилактика в семье дополняет и усиливает работу специалистов благодаря ежедневной практики и мотивации.

Для предупреждения трудностей в обучении родителям необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

- необходимо часто разговаривать с ребенком, комментировать действия, описывать предметы и последовательности событий;
- используйте в разговоре открытые вопросы («Что произошло дальше? Почему он так поступил?») для тренировки связной речи;
- называйте и обсуждайте новые слова в контексте построения разговора – это укрепляет семантику и словарный запас;
- используйте игры со слогами: хлопки по слогам, составление слов из слогов;
- применяйте упражнения на составление предложений и описаний: описать картинку, последовательность действий, сравнить два предмета;
- используйте игры с картинными сериями для тренировок последовательности и логических связей;
- тренируйте умение выделять главную мысль из текста: задавайте вопрос «О чём этот рассказ?» и помогайте формулировать краткий ответ;
- разбивайте задание на этапы: сначала прочитать строку, затем закрыть и вспомнить, затем списать; это тренирует кратковременную память и произвольное внимание;
- тренируйте произвольное внимание через короткие концентрационные задания (пазлы, лабиринты);
- применяйте упражнения для развития мелкой моторики (лепка, нанизывание бисера, мозаика) – улучшают графические навыки письма.

Также необходима организация условий и режима:

- постоянное время и место для занятий: тихая хорошо освещённая рабочая зона, минимум отвлекающих факторов;
- режим сна и питания: адекватный сон и полноценное питание повышают внимание и обучаемость;
- ограничение пассивного экранного времени; предпочтение качественным интерактивным занятиям.

Таким образом, семья – ключевой партнер школы в профилактике и минимизации учебных трудностей ребёнка с речевыми нарушениями. Своевременное выявление, систематическая домашняя

работа, создание богатой речевой среды, эмоциональная поддержка и тесная координация с профессионалами существенно повышают шансы ребёнка на успешную учебную адаптацию и снижение риска хронической неуспеваемости.

Список литературы

1. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Косторомина. – М.: Ось-89, 1997. – 224 с.
2. Чиркина Г.В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей / Г.В. Чиркина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – №2 (22) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obucheniya-detey-s-narusheniyami-rechi-v-kontekste-ih-osobyh-obrazovatelnyh-potrebnostey> (дата обращения: 27.11.2025).

Благодатских Ольга Олеговна

магистрант

Институт государственной службы и управления

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»

г. Москва

ВЛИЯНИЕ ИНВАЛИДНОСТИ РЕБЁНКА НА СИСТЕМУ СЕМЬИ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация: статья посвящена комплексному анализу положения семей, воспитывающих детей с инвалидностью, рассматривая их как сложную динамическую систему, требующую системной социальной поддержки. Выявлены многомерные вызовы, с которыми сталкиваются такие семьи: психоэмоциональные, социальные, экономические, а также информационные и бытовые барьеры. Обоснована необходимость всесторонней поддержки, включающей информационную, психологическую, финансовую, реабилитационную, образовательную, юридическую помощь и услуги по уходу. Акцентируется внимание на ключевых детерминантах снижения статуса семей. Сделан вывод о деструктивном воздействии этих факторов на внутрисемейные отношения и социальную интеграцию, что обуславливает критическую необходимость разработки и внедрения комплексной, системной и клиентоориентированной модели поддержки для стабилизации семейной структуры и обеспечения благополучия.

Ключевые слова: семья с ребенком-инвалидом, системная поддержка, многомерные вызовы, психоэмоциональные нагрузки, социальные барьеры, экономические трудности, информационные барьеры, потребности семей, психологическая помощь, финансовая помощь, дезинтеграция семьи, риск распада семьи, неполные семьи, комплексный подход.

Семья, воспитывающая ребенка с инвалидностью, является не просто средой для развития индивида, а сложной, динамичной системой, которая сама выступает ключевым объектом комплексной социальной поддержки. Инвалидность ребенка становится центральным фактором, трансформирующим все аспекты семейной жизни, ее структуру, функции и эмоциональный климат. Такие семьи сталкиваются с многомерными вызовами. На психоэмоциональном уровне это шок, горе, хронический стресс, тревога за будущее, риск эмоционального выгорания родителей и напряжение в супружеских отношениях. Социальные вызовы проявляются в стигматизации, трудностях с интеграцией ребенка и семьи в общество, а также ограниченном доступе к досуговым и культурным мероприятиям. Экономические трудности обусловлены значительными финансовыми затратами на лечение, реабилитацию и специальные средства, часто усугубляемые потерей дохода одного из родителей. Кроме того, семьи испытывают информационные и навигационные барьеры при поиске сведений о правах, льготах и доступных услугах, а также сталкиваются с бытовыми и логистическими сложностями, связанными с адаптацией жилья и повышенной нагрузкой по уходу.

Непрерывный поиск адекватных образовательных программ и специализированной медицинской помощи также является постоянным вызовом. Эти вызовы порождают ряд ключевых потребностей. Семьям необходима всесторонняя информационная и консультативная поддержка, доступ к актуальным данным о заболеваниях, реабилитации и юридических аспектах. Критически важна психологическая помощь, включая индивидуальное и семейное консультирование, а также группы поддержки. Финансовая помощь в виде целевых выплат и компенсаций затрат на лечение и реабилитацию является неотъемлемой частью поддержки. Семьи нуждаются в качественных реабилитационных и образовательных услугах, включая коррекционное и инклюзивное образование [12], а также в содействии социальной интеграции ребенка и всей семьи. Важной потребностью является предоставление услуг

по уходу и временному присмотру для обеспечения трудоустройства родителям, а также квалифицированная юридическая поддержка для защиты прав и интересов.

Понимание этих комплексных вызовов и потребностей является основой для построения эффективной, системной и клиентоориентированной модели поддержки, способной обеспечить гармоничное развитие ребенка и благополучие всей семьи. Анализ демографической ситуации и социологические исследования в Российской Федерации выявляют корреляцию между рождением ребенка с инвалидностью и повышением риска дезинтеграции семьи. Эмпирические данные и экспертные оценки указывают на статистически значимое увеличение доли неполных семей в когорте, воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья, по сравнению со среднестатистическими показателями.

И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева в своём труде «Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие» подробно описывают колоссальные психоэмоциональные нагрузки, с которыми сталкиваются родители, и факторы, дестабилизирующие семейную систему, а также приводят статистические данные, согласно которым около 40% семей распадаются после рождения больного ребенка [16]. Данная тенденция объясняется совокупностью факторов: повышенной психоэмоциональной, физической и финансовой нагрузкой на родителей, а также недостаточной эффективностью механизмов социальной адаптации и психологической поддержки, что может приводить к уходу одного из супругов, чаще всего отца. «Наиболее фрустрирующими психику родителей являются двигательные расстройства детей так как обездвиженность предполагает необходимость постоянной физической помощи» [16, с. 5]. В этом же труде приводятся показатели наличия высшего образования у родителей детей-инвалидов, уровень которого составляет не менее 40% респондентов, а также говорится о том, что многие из них до рождения ребенка – инвалиды имели высокий и очень высокий социальный статус, однако большая часть матерей, после рождения ребенка-инвалида, была вынуждена изменить род деятельности или вовсе оставить работу, что в свою очередь свидетельствует об огромном трудовом потенциале матерей детей-инвалидов, вынужденно оставившим свою трудовую деятельность и тем самым понизив свой социально-экономический статус [16].

О.Ю. Андриенко в своей статье «Перемены жизни семьи с появлением ребенка-инвалида» проводит анализ состояния семей до и после рождения ребенка-инвалида и приводит данные о том, что в 46% полных семей уход за ребенком-инвалидом осуществляет исключительно мать и такой же процент семей заявили о том, что после рождения ребенка-инвалида семья испытывает серьезные финансовые трудности. Это связано как с увеличением расходов на удовлетворение потребностей ребенка-инвалида в абилитации, реабилитации, обучении, обеспечении необходимыми техническими средствами, так и с тем, что один из родителей (чаще мать) вынужден оставить работу [7].

Е.А. Полухина в своей работе «Особенности семейного микроклимата в семьях с детьми – инвалидами» приводит результаты своего исследования финансового положения семей имеющих детей-инвалидов и семей имеющих только нейротипичных детей, которое демонстрирует то, что семьи с детьми-инвалидами чаще оценивают свое финансовое положение как среднее либо низкое, в то время как семьи не имеющие детей-инвалидов чаще оценивают свое финансовое положение как «выше среднего» [9, с. 145].

О.А. Карабанова в своей работе «Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии» закладывает теоретическую базу для понимания механизмов семейных кризисов и дезинтеграции под воздействием стрессовых факторов, к которым, безусловно, относится рождение ребенка с инвалидностью [17].

С целью эмпирической верификации и выявления специфических социально-психологических характеристик семей с детьми-инвалидами было проведено исследование Т.К. Ростовской и Я.В. Шимановской. Они представили его результаты в статье «Социально-психологические особенности семей, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья»: 47% семей с детьми-инвалидами в возрасте от 0 до 7 лет являются неполными. Этот факт косвенно подтверждает влияние рождения ребенка-инвалида на распад семьи и снижение ее социально-экономического и психологического статуса. Авторы также отмечают, что 60% матерей не имеют работу, причем 40% из неработающих матерей указывают болезнь ребенка как причину и акцентируют внимание на факторах, детерминирующих снижение социального, экономического и психологического статуса семей. Ключевыми детерминантами выступают материальные затруднения, дефицит технических средств реабилитации, пролонгированное начало медико-социальной и психосоциальной поддержки, социальная стигматизация и недостаточный уровень правовой компетентности родителей. Отмечается, что совокупность этих факторов, в сочетании с фрустрацией базовых потребностей, оказывает деструктивное воздействие на внутрисемейные отношения и социальную интеграцию [11].

Хотя прямые статистические данные о причинах разводов в разрезе наличия ребенка-инвалида не публикуются в открытом доступе Росстатом, косвенные данные и аналитические обзоры, проводимые

демографами и социологами, подтверждают эту тенденцию. В них часто отмечается, что семьи с детьми-инвалидами относятся к группам повышенного социального риска, что включает и риск распада.

Это обуславливает необходимость комплексного подхода для стабилизации семейной структуры.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30 декабря 2008 г. №6-ФКЗ, от 30 декабря 2008 г. №7-ФКЗ, от 5 февраля 2014 г. №2-ФКЗ, от 21 июля 2014 г. №11-ФКЗ, от 14 марта 2020 г. №1-ФКЗ) // Российская газета. – 2020. – №144.
2. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. №1599 «Об утверждении Порядка организации и осуществления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам».
5. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2008 г. №АФ 150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».
6. Государственная программа «Доступная среда», утверждена постановлением Правительства РФ от 29 марта 2019 г. №363.
7. Андриенко О.Ю. Перемены в жизни семьи с появлением ребенка – инвалида / О.Ю. Андриенко // Власть и управление на Востоке России. – 2007. – № 4. – С. 220–227. EDN JVXUAL
8. Дементьева Н.Ф. Социальные технологии в работе с детьми-инвалидами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности «Социальная работа» / Н.Ф. Дементьева. – М.: СОТИС, 2012. – 302 с. EDN QONQGT
9. Полухина Е.А. Особенности семейного микроклимата в семьях с детьми-инвалидами / Е.А. Полухина // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2008. – №3. – С. 143–148.
10. Романов П.В. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России / П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова. – Саратов: Научная книга, 2006. – 260 с. EDN QOGNZP
11. Ростовская Т.К. Социально-психологические особенности семей, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья / Т.К. Ростовская, Я.В. Шимановская // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2017. – №4. – С. 49–60. DOI 10.17922/2071-5323-2017-16-4-49-60. EDN YOCUSA
12. Судакова Н.Е. Инклюзивное образование в России как путь социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями / Н.Е. Судакова // ФЭн-наука. – 2011. – №2 (2). – С. 32–34. – EDN PAMVPV.
13. Ткачева В.В. Этапы травмирования семьи ребенка с нарушениями развития / В.В. Ткачева // Дефектология. – 2021. – №2. – С. 3–13. EDN GMRBIT
14. Цинченко Г.М. Государственная политика по поддержке семей с детьми-инвалидами / Г.М. Цинченко // Вопросы управления. – 2018. – №7. – С. 43–51. EDN TIZDLL
15. Шмельёва Н.Б. Теория и методика социальной работы. Профессионально-личностное развитие социального работника: учебник для среднего профессионального образования / Н.Б. Шмельёва. – М.: Юрайт, 2025. – 196 с.
16. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с. – EDN QXRUWL
17. Карабанов О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / О.А. Карабанов. – М.: Гардарики, 2004. – 319 с.

Галкина Екатерина Тимофеевна

студентка

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

учитель

МБОУ ЦО №55 им. А.И. Митрофанова

г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ: РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме предупреждения аграмматической дисграфии у детей первого класса общеобразовательной школы, анализирует роль родителей в развитии грамматического строя речи младших школьников. На основе результатов логопедического исследования выявлены предпосылки возникновения аграмматической дисграфии, связанные с недоразвитием морфологической системы языка, нарушениями в использовании предложно-надежных конструкций и согласовании частей речи. В работе представлены практические рекомендации для родителей по развитию лексико-грамматических навыков ребёнка, совершенствованию связной речи и формированию предпосылок к полноценному овладению навыками письма. Эффективность

предложенного подхода подтверждена результатами экспериментальной работы, показавшей значительное улучшение речевых показателей у первоклассников, имеющих предрасположенность к аграмматической дисграфии.

Ключевые слова: аграмматическая дисграфия, грамматический строй речи, первоклассники, рекомендации для родителей, коррекционная работа, профилактика нарушений письма.

За последнее десятилетие наблюдается значительный рост количества учащихся начальных классов, испытывающих трудности при овладении письменной речью. Одним из наиболее распространённых нарушений письма является аграмматическая дисграфия – вид дисграфии, при котором у младшего школьника проявляются стойкие нарушения в формировании грамматического строя речи, влияющие на письменную деятельность. Данное расстройство проявляется в ошибках, связанных с нарушением словоизменения (изменение по падежам, числам, родам), словообразования, а также нарушением связи между словами в предложении [1, с. 138]. Наличие предрасположенности к аграмматической дисграфии у первоклассника может привести к трудностям в адаптации ребёнка к школе и негативно повлиять на процесс обучения.

Грамматический строй речи рассматривается как система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях, включающая словообразование, морфологию и синтаксис. Формирование этого строя в онтогенезе происходит поэтапно, от простого к сложному, начиная с возраста от года до семи лет. К школьному возрасту ребёнок должен овладеть в основном всей сложной системой практической грамматики, что позволяет ему перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка. Однако некоторые дети испытывают трудности в формировании этих навыков, что требует своевременного выявления и целенаправленной коррекционной работы [2, с. 176].

Исследование, проведённое на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центра образования» №55 имени Александра Ильича Миронова, позволило выявить восемь первоклассников в возрасте 6,5–8 лет, имеющих предрасположенность к аграмматической дисграфии. Анализ полученных результатов выявил характерные ошибки, свидетельствующие о недоразвитии грамматического строя речи. На уровне словосочетания дети допускали ошибки в согласовании главного слова с главным в роде, числе и падеже; неверно употребляли предлоги, окончания, приставки и суффиксы. На уровне предложения наблюдались нарушения последовательности слов и пропуски его членов. На уровне текста обнаруживалось ограниченное использование описательных средств и пропуск главных членов предложения.

Роль родителей в предупреждении аграмматической дисграфии является критически важной, так как семья является первым и основным окружением, в котором ребёнок развивает свои речевые навыки. Родители, поддерживая диалог с логопедом и учителем, могут создать благоприятные условия для речевого развития ребёнка и закреплять полученные на занятиях умения. Взаимодействие между специалистами и семьёй способствует более эффективному и устойчивому результату в коррекционной работе.

Первое направление родительских действий должно быть направлено на развитие фонематического восприятия и звукового анализа. Родителям рекомендуется проводить с ребёнком простые игры, позволяющие различать звуки в словах, выделять первый и последний звуки в слове, считать количество звуков в словах. Эти упражнения следует проводить в игровой форме, сделав их интересными и увлекательными для ребёнка, например, посредством подбора слов на заданный звук или хлопков в ладоши при произнесении определённого звука. Систематическое развитие фонематического восприятия служит основой для успешного овладения навыками анализа и синтеза звукослогового состава слов, которые необходимы для полноценного формирования письменной речи.

Второе направление рекомендаций касается обогащения лексикона ребёнка и развития навыков словообразования. Родители должны активно пополнять словарный запас своего ребёнка, используя повседневные ситуации и окружающие предметы. Особое внимание следует уделить развитию навыков образования уменьшительно-ласкательных форм слов, что может быть реализовано в процессе обыденного общения. Например, рассматривая картинки или предметы, можно обсуждать: большой кот – маленький котик, большая чашка – маленькая чашечка. Рекомендуется также работать над образованием относительных прилагательных через описание предметов и их свойств: варенье из малины – малиновое варенье, салат из моркови – морковный салат.

Третье направление ориентировано на совершенствование грамматического оформления речи, в частности на развитие навыков согласования и управления. Родители должны учить ребёнка правильно употреблять падежные окончания, согласовывать существительные с прилагательными, числительными и местоимениями в роде, числе и падеже. Игровые упражнения могут включать упражнения на согласование: «Покажи красный (красную, красное) ...» или задания на подбор нужной падежной формы: «В доме – в доме, под домом – под столом, за домом – за...». Работа с предлогами

требует особого внимания, так как дети часто испытывают трудности в их правильном использовании. Родителям рекомендуется организовывать упражнения с предлогами через практическое взаимодействие: «Поставь игрушку на стол, над столом, под столом, около стола», сопровождая действия устным комментарием [5, с. 22].

Четвёртое направление предусматривает развитие связной речи и совершенствование навыков построения предложений различной сложности. Родители могут развивать эти навыки через совместное рассматривание картинок и составление рассказов, пересказ известных сказок и историй, обсуждение событий дня. При работе над распространением предложений рекомендуется использовать вопросы: «Кто это? Что он делает? Чем он это делает? Где это происходит?» Такие упражнения помогают ребёнку строить более сложные и полные предложения, развивая умение отбирать нужные языковые средства для выражения своей мысли.

Пятое направление касается организации совместной деятельности, направленной на формирование предпосылок к овладению навыками письма. Родителям рекомендуется проводить графомоторные упражнения, развивающие тонкую моторику и координацию движений руки: штриховка, обведение по контуру, рисование геометрических фигур. Следует также уделять внимание развитию пространственных представлений, работая с пространственными предлогами (над, под, перед, за, слева, справа), так как нарушение понимания пространственных отношений может являться фактором риска развития дисграфии.

Систематическое проведение экспериментальной программы по предупреждению аграмматической дисграфии показало значительные результаты. Дети, у которых была выявлена высокая и очень высокая степень предрасположенности к аграмматической дисграфии, переместились в категорию с низкой степенью предрасположенности. Так, один из участников исследования улучшил свой результат с 193 баллов (44%) до 363 баллов (83%), что соответствует переходу из категории с очень высокой степенью в категорию с низкой степенью предрасположенности. Другой участник повысил свой результат с 238 баллов (54%) до 389 баллов (89%), что позволило ему перейти из категории высокой степени в категорию низкой степени. Третий ребёнок улучшил результаты с 281 балла (64%) до 407 баллов (93%), что соответствует переходу из категории умеренной степени в категорию низкой степени. Полученные изменения свидетельствуют о значительном прогрессе в развитии грамматического строя речи и существенном снижении риска возникновения аграмматической дисграфии.

Наиболее значительные улучшения произошли в области письменной речи и грамматического оформления предложений. Дети научились правильно употреблять предлоги, согласовывать части речи, правильно образовывать грамматические формы слов. Устойчивость полученных результатов свидетельствует о том, что при повторном исследовании спустя несколько месяцев дети сохранили приобретённые навыки и продолжили прогрессировать в речевом развитии. Это подтверждает необходимость длительной и целенаправленной работы, включающей не только специальные логопедические занятия, но и активное участие родителей в процессе коррекции.

Рекомендации для родителей включают информацию о необходимости регулярного выполнения домашних заданий, предложенных логопедом. Ежедневные упражнения даже в течение 15–20 минут значительно повышают эффективность коррекционной работы. Родителям важно создавать положительный эмоциональный фон при выполнении упражнений, избегать критики и наказаний за ошибки. Вместо этого следует использовать позитивное подкрепление, поощряя правильные ответы и старания ребёнка. Очень важно, чтобы родители сами были грамотными образцами речевого поведения, так как дети усваивают язык путём подражания и наблюдения.

Родителям также рекомендуется поддерживать тесный контакт с логопедом и учителем, получая информацию об актуальных проблемах ребёнка и способах их решения. Сотрудничество семьи и школы позволяет скоординировать усилия и обеспечить единство требований и методов работы. Периодические беседы с родителями помогают выявить особенности развития ребёнка в домашних условиях, его интересы и предпочтения, которые могут быть использованы при подборе упражнений и материала для занятий.

В процессе проведения коррекционной работы важно отслеживать прогресс ребёнка и вовремя корректировать применяемые методы. Если какое-то направление работы не приносит желаемых результатов, следует обсудить это с логопедом и подобрать альтернативные подходы. Каждый ребёнок уникален, и то, что эффективно для одного, может быть менее продуктивно для другого. Поэтому индивидуальный подход и гибкость в применении методов являются ключевыми факторами успеха.

Значимая роль в предупреждении аграмматической дисграфии принадлежит формированию у ребёнка сознательного отношения к языку и речевой деятельности. Родители могут развивать это отношение через обсуждение особенностей языка, обращение внимания на грамматические формы в используемых речевых конструкциях, объяснение роли отдельных слов в предложении. Такой подход способствует развитию метаязыковых способностей ребёнка, то есть его умения анализировать собственную и чужую речь, что является важной предпосылкой для успешного обучения письму и последующего изучения грамматики.

Таким образом, предупреждение аграмматической дисграфии требует комплексного подхода, в котором активная роль принадлежит не только специалистам, но и родителям. Практические рекомендации, включающие развитие фонематического восприятия, обогащение словаря, совершенствование грамматических навыков, развитие связной речи и графомоторных умений, создают основу для полноценного формирования письменной речи. Проведённое исследование подтверждает эффективность такого подхода и указывает на необходимость просвещения родителей о способах поддержки речевого развития ребёнка в домашних условиях. Взаимодействие между семьёй и образовательным учреждением, единство целей и методов работы способствуют достижению устойчивых положительных результатов и снижению риска развития нарушений письменной речи у младших школьников.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Логопедия. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие для высшего профессионального образования / Т.В. Ахутина. – М.: Юрайт, 2025. – 157 с.
2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: кн. для логопеда / Р.И. Лалаева. – М.: Парадигма, 2023. – 260 с.
3. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников: учебное пособие / Е.А. Логинова. – СПб.: Детство-Пресс, 2020. – 208 с.
4. Мазанова Е.В. Учусь работать со словом. Альбом упражнений по коррекции аграмматической дисграфии / Е.В. Мазанова. – М.: Гном и Д, 2020. – 148 с.
5. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – М.: Парадигма, 2024. – 104 с.

Грачев Никита Михайлович
аспирант

Федотенко Инна Леонидовна

д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: статья посвящена взаимодействию педагогов с семьями детей с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрены подходы Льва Семёновича Выготского, Натальи Николаевны Богомазовой и Людмилы Фёдоровны Обуховой. Освещаются особенности развития детей с аутизмом и проблемы, которые могут возникать во время обучения таких детей. Раскрываются принципы эффективного взаимодействия, важность эмоциональной поддержки и учёта культурных особенностей семьи. Сделан вывод о значении сотрудничества педагога и родителей для успешной социализации и развития ребёнка с аутизмом.

Ключевые слова: аутизм, семья, взаимодействие, поддержка, педагоги.

В настоящее время наблюдается увеличение числа детей с аутизмом. Это связано с тем, что современные подходы в диагностики позволяют выявлять аутизм на ранних стадиях, также расширяются критерии аутизма, и теперь, многие случаи, которые ранее могли диагностироваться как умственная отсталость или задержку психического развития, теперь диагностируются как расстройства аутистического спектра. Также на рост числа детей с аутизмом влияет большая осведомлённость родителей и педагогов о симптомах расстройства. Можно упомянуть и демографические изменения, которые связаны с увеличением возраста родителей, особенно отцов, что безусловно влияет на вероятность рождения ребенка с аутизмом. В связи с этим поднимается проблема эффективного и продуктивного взаимодействия педагогов с семьями детей с особенностями развития, поскольку именно семья является основным институтом развития ребенка в его дошкольном возрасте, а также на протяжении всего взросления.

Взаимодействие специалистов с родителями играет ключевую роль в обеспечении успешной адаптации и развития ребенка с особенностями. Общение педагогов и семей выступает как важнейший фактор, способствующий формированию условий для полноценного развития ребенка, его социализации, обучению навыкам самообслуживания и социальной ответственности.

Данный вопрос изучали такие психологи и ученые как Л.С. Выготский, М.М. Мауэр, П.П. Пиаже, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Эльконин. В.Г. Мухина, А.А. Люблинская, Т.К. Фрумкина, Н.Н. Богомазова и Л.Ф. Обухова.

Лев Семёнович Выготский предложил принципиально новый взгляд на детскую психологию, став основоположником культурно-исторической теории развития высших психических функций. Его теория утверждает, что когнитивное развитие ребёнка происходит через активное социальное взаимодействие с окружающими взрослыми, включая родителей и педагогов.

Среда, в которой находится ребёнок, играет решающую роль в формировании способностей и личности ребёнка. Для детей с ограниченными возможностями здоровья эта концепция имеет особенное значение, поскольку предполагает организацию специального развивающего пространства и тесное сотрудничество педагогов и родителей в целях максимального раскрытия потенциала ребёнка. Педагогам рекомендуется регулярно повышать квалификацию, осваивать новые методики и технологии работы с детьми с особенностями развития, чтобы обеспечить наилучшие условия для их обучения и социализации [2].

Эти исследователи продолжают развивать теорию взаимодействия, заложенную Выготским, адаптируя её к современным условиям и специальным случаям, таким как дети с аутизмом. Они подчеркивают важность диалогового формата общения между педагогами и родителями, утверждая, что успех развития ребёнка возможен лишь тогда, когда взрослые готовы прислушиваться друг к другу и сотрудничать.

Так, Надежда Евгеньевна Щуркова разработала концепцию классного воспитания, где ключевое место занимает принцип партнёрства и взаимоуважения между всеми участниками образовательного процесса. Дети с ОВЗ требуют особого внимания и гибкости, поэтому наличие доверительных отношений между педагогом и родителем становится залогом позитивных изменений [4].

Авторы, работающие в рамках аксиологического подхода, рассматривают взаимодействие педагогов и родителей через призму ценностей. Татьяна Константиновна Фрумкина подчеркнула важность осознания каждым участником образовательного процесса своей ответственности и миссии. Родители, осознавая свою уникальность и незаменимую роль в воспитании ребёнка, получают мотивацию активно взаимодействовать с педагогами [3]. Формирование культуры инклюзивного образования требует вовлеченности всех участников образовательного процесса, включая учителей, администрации учебных заведений и представителей общественных организаций.

Этот подход получил дальнейшее развитие в исследованиях Натальи Николаевны Богомазовой и Людмилы Федоровны Обуховой, которые считают необходимым привлекать родителей к процессу принятия решений, касающихся образования и реабилитации детей с аутизмом. Понимание общих целей и ценностей укрепляет доверие и формирует основу для долгосрочного продуктивного сотрудничества [1].

Взаимодействие педагога с родителями ребёнка с расстройством аутистического спектра играет ключевую роль в успешном развитии и социальной адаптации ребёнка. Несмотря на существование множества подходов, данная проблема остается острой, поскольку семьи, воспитывающие детей с аутизмом, сталкиваются с большим количеством трудностей. Педагог, работающий с такими детьми, оказывается перед рядом специфических задач, требующих обладания профессиональными знаниями и соответствующими навыками.

Дети с расстройствами аутистического спектра обладают набором специфических черт, которые задают особый вектор их обучения и воспитания. Прежде всего, это нарушение коммуникации и взаимодействия с окружающими, стереотипное поведение и низкие навыки социализации, также стоит учитывать высокую чувствительность к различным раздражителям, замкнутость на внутренних ощущениях и малая восприимчивость к внешнему воздействию. Подобные особенности ставят перед педагогом непростую задачу – учитывать потребности ребёнка и брать во внимание его специфическое восприятие окружающего мира, и исходя из этого выстраивать стратегию взаимодействия с ним и его семьей.

Отношения между педагогом и семьей ребёнка с аутизмом должны строиться на принципе доверия и открытости. Родители таких детей часто пребывают в состоянии стресса, тревожности и внутреннего дискомфорта, вызванные незнанием особенностей развития ребёнка и опасениями за его дальнейшее развитие. В таком положении крайне важно проявить эмпатию, постараться показать заинтересованность и готовность вступить в открытый диалог. Регулярное и откровенное общение, прозрачность в принятии решений и выстраивании стратегии обучения позволяют создать атмосферу доверия, способствующую эффективному обмену информацией и нахождению совместных решений.

Кроме того, педагог должен обладать достаточным объемом знаний о специфике аутизма, что позволит ему грамотно анализировать состояние ребёнка, составлять точные прогнозы развития и давать качественные рекомендации родителям. Способность видеть каждую особенность ребёнка и подбирать соответствующий подход к нему помогает создать комфортные условия для развития и плодотворного сотрудничества с семьей.

Не менее важен аспект психологической и информационной поддержки родителей. Большинство родителей детей с аутизмом сталкиваются с дефицитом информации о болезни, чувством вины и апатией. Педагог может и должен помочь справиться с подобными состояниями, организовывая

консультации и родительские собрания, школьный же психолог может проводить семинары и тренинги, где предоставляется полная информация о современной коррекции и диагностике расстройств аутистического спектра, где будут освещаться доступные методики взаимодействия с ребёнком, даваться инструкции по применению эффективных техник общения и воспитания. Немаловажную роль играет создание обстановки, в которой родители смогут ощутить моральную поддержку, избавиться от ощущения одиночества и беспомощности.

Семейные обстоятельства ребёнка с аутизмом представляют собой систему, включающую множество переменных: культурные, социальные, финансовые и психологические факторы. Каждый элемент требует индивидуального подхода и внимательного рассмотрения. Педагог должен уметь оценивать весь комплекс факторов, воздействующих на развитие ребёнка, учитывать особенности национальной принадлежности, религиозных убеждений, материального положения и уровня образованности родителей. Все эти нюансы определяют конечный результат взаимодействия педагога и семьи, и игнорирование хотя бы одного из них может серьёзно ухудшить процесс обучения и социализации ребёнка.

Регулярный мониторинг состояния ребёнка и система обратной связи также являются обязательными составляющими эффективного взаимодействия педагога с родителями. Только постоянная оценка результатов проделанной работы, корректировка подходов и отслеживание динамики способны гарантировать качественный образовательный процесс и полноценную социализацию ребёнка с аутизмом.

В заключение отметим, что взаимодействие педагога с родителями ребёнка с расстройствами аутистического спектра – это сложный, но крайне важный процесс, требующий высочайшего уровня эмпатии, профессионального мастерства и внутренней мотивации. Грамотно выстроенные отношения между педагогом и семьёй помогают преодолевать большинство трудностей, сопутствующих развитию ребёнка с аутизмом, обеспечивают оптимальное обучение и способствуют нормализации жизнедеятельности всей семьи.

Список литературы

1. Богомазова Н.Н. Социально-психологическая поддержка семей с детьми-инвалидами / Н.Н. Богомазова. – Новосибирск: Наука, 2006. – 184 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Фрумкина Т.К. Мир детства и мир взрослых / Т.К. Фрумкина. – СПб.: Речь, 2008. – 256 с.
4. Щуркова Н.Е. Классное воспитание / Н.Е. Щуркова, А.И. Щербакова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

Демидова Елизавета Олеговна
студентка

Научный руководитель
Кацера Анжелика Александровна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности сопровождения семей младших школьников с интеллектуальными нарушениями в развитии диалогического взаимодействия. Обсуждаются психологические и педагогические предпосылки формирования диалога, выявляются трудности, возникающие в семейной среде при общении с детьми с интеллектуальными нарушениями. Показана необходимость комплексного междисциплинарного подхода, включающего взаимодействие специалистов и родителей, а также применение эффективных технологий развития коммуникативных навыков. Статья предназначена для педагогов, психологов и специалистов инклюзивного образования.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, младшие школьники, семья, диалогическое взаимодействие, сопровождение, коммуникация, поддержка родителей.

Современная педагогика и психология уделяют особое внимание инклюзивному образованию и поддержке детей с особыми образовательными потребностями. Младшие школьники с интеллектуальными нарушениями сталкиваются с ограничениями в формировании речевых и коммуникативных навыков, что влияет на успешность социализации и образовательной адаптации. Семья играет

ключевую роль в развитии коммуникативных компетенций ребёнка. Качество диалогического взаимодействия в домашних условиях напрямую влияет на эффективность коррекционно-развивающей работы в образовательных учреждениях. Родители часто испытывают трудности в организации общения с детьми, проявляющими задержку интеллектуального и речевого развития. Эти трудности могут включать эмоциональное напряжение, недостаток знаний о развитии ребёнка и ограниченность совместной деятельности [1].

Диалог рассматривается как форма речевого общения, обеспечивающая обмен информацией, координацию действий и взаимопонимание между участниками. У детей с интеллектуальными нарушениями отмечаются следующие особенности, препятствующие полноценному диалогу: ограниченный словарный запас и трудности в грамматическом оформлении высказываний; низкая мотивация к коммуникации и зависимость от инициативы взрослого; сложности восприятия и переработки информации; неустойчивость внимания и эмоциональной регуляции [2]. Эти особенности формируют пассивный стиль взаимодействия, где инициатива и самостоятельное участие в диалоге у ребёнка минимальны. В результате возникает необходимость специально организованных коррекционных и развивающих мероприятий, а также сопровождение семьи.

Семья создаёт первичный опыт общения. Родители формируют у ребёнка модели речи, эмоциональные и социальные паттерны поведения. Однако при интеллектуальных нарушениях часто наблюдаются следующие трудности: эмоциональная перегрузка родителей; ограниченность знаний о возможностях ребёнка; гиперопека, замещение инициативы ребёнка взрослым; недостаточная организация совместной развивающей деятельности [3]. Отсутствие компетентной поддержки и своевременной информации снижает эффективность образовательной и коррекционной работы.

Сопровождение семей младших школьников с интеллектуальными нарушениями должно быть системным и междисциплинарным. В него включаются психологи, дефектологи, логопеды, социальные педагоги и другие специалисты. Основные направления.

1. *Психологическая поддержка родителей*: консультирование, предотвращение эмоционального выгорания, обучение методам позитивного взаимодействия.

2. *Повышение компетентности родителей*: обучение приёмам развития инициативы ребёнка, формирование навыков конструктивного диалога, поддержке коммуникации.

3. *Совместная деятельность*: организация игр, ролевых и творческих упражнений, способствующих развитию речи и диалогических навыков.

4. *Социальное сопровождение*: включение семьи в группы поддержки, расширение социальных контактов, создание условий для интеграции ребёнка в сообщество. Эффективное сопровождение предполагает сотрудничество специалистов с семьёй в форме партнёрства, обмен информацией о динамике развития ребёнка и совместное планирование коррекционно-развивающих мероприятий [4].

Для формирования диалогических навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями используют следующие подходы:

- 1) *игровая терапия* – моделирует реальные коммуникативные ситуации;
- 2) *логопедические занятия* – расширяют выразительные возможности речи;
- 3) *метод речевого побуждения* – стимулирует инициативу ребёнка;
- 4) *арт-терапевтические методы* – способствует эмоциональной вовлеченности в диалог;
- 5) *визуальные средства коммуникации* – применяются при тяжелых нарушениях речи.

Родителям рекомендуется активно вовлекать ребёнка в бытовые и учебные диалоги, задавать открытые вопросы, поддерживать попытки коммуникации и создавать положительный тон.

Для эффективного сопровождения семей рекомендуется применять комплекс мероприятий, ориентированных на развитие диалогического взаимодействия ребёнка и поддержку родителей. Каждая семья уникальна, поэтому важно разрабатывать индивидуальные планы, учитывающие эмоциональное состояние родителей, уровень их педагогической и психологической компетентности. Психолог, логопед и дефектолог должны регулярно встречаться с родителями для анализа прогресса ребёнка, обсуждения возникающих трудностей и корректировки методов обучения. Совместная деятельность с ребёнком в форме игр, драматизаций ситуаций, рисования и моделирования реальных ситуаций способствует развитию диалогической речи. Родителей следует обучать задавать открытые вопросы, давать время ребёнку для ответа, поддерживать инициативу и хвалить попытки общения. Это создаёт положительный и эмоциональный фон и укрепляет мотивацию к диалогу. Эффективность сопровождения можно оценивать с помощью наблюдений, структурированных анкет и тестов на коммуникативные навыки. Важным показателем являются: увеличение словарного запаса, инициатива ребёнка в разговоре, умение поддерживать диалог и эмоциональную вовлеченность.

Развитие диалогического взаимодействия у младших школьников с интеллектуальными нарушениями возможна только при условии комплексного сопровождения семьи. Партнерская работа специалистов и родителей обеспечивает формирование у ребёнка коммуникативной инициативы, улучшает социализацию способствует успешному обучению. Перспективными направлениями

исследований являются разработка программ индивидуальной поддержки, методик повышения компетентности родителей и изучение эффективности совместной деятельности семьи и специалистов.

Список литературы

1. Аксенова А.К. Семейное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья / А.К. Аксенова. – М.: Просвещение, 2020. – 192 с.
2. Лубовский В.И. Нарушения психического развития у детей / В.И. Лубовский. – М.: Академия, 2019. – 256 с.
3. Мастюкова Е.М. Особенности воспитания детей с интеллектуальными нарушениями в семье / Е.М. Мастюкова, Л.В. Лопатина // Специальная педагогика. – 2021. – №3. – С. 110–120.
4. Пузанов Б.П. Инклюзивное образование и поддержка родителей: практические рекомендации / Б.П. Пузанов. – СПб.: Речь, 2022. – 228 с.
5. Якушева С.Д. Развитие коммуникации у младших школьников с интеллектуальными нарушениями / С.Д. Якушева. – Екатеринбург: УрГПУ, 2018. – 144 с.

Дмитриева Анастасия Алексеевна
студентка

Научный руководитель
Васина Юлия Михайловна

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Аннотация: в статье раскрыты особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Представлены результаты проведенного эксперимента в рамках данной темы исследования, описана роль семьи в развитии памяти у детей с задержкой психического развития. Подобраны рекомендации для родителей по развитию памяти у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: произвольная память, задержка психического развития, ЗПР, семья, дети старшего дошкольного возраста.

В последнее время наблюдается существенный рост числа детей с нарушениями развития. Самая большая группа включает детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Период дошкольного возраста является сенситивным в развитии всех психических процессов. В этот период закладываются фундаментальные предпосылки в развитии ребенка, которые совершенствуются на протяжении его жизни. Об этом высказывались такие учёные, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, З.М. Истомина, В.С. Мухина и другие.

Проблемой развития памяти у детей дошкольного возраста с ЗПР занимались такие известные педагоги и психологи, как Т.А. Власова, М.С. Певзнер, Н.Г. Поддубная, Т.В. Егорова, В.Л. Подобед и другие.

Т.А. Власова и М.С. Певзнер указывали, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются существенные трудности с запоминанием информации. Это обусловлено рядом особенностей: ограниченный объём краткосрочной и долговременной памяти, нарушения механической памяти, фрагментарность и неполнота воспоминаний.

Характерно, что недавно усвоенная информация быстро утрачивается. Для закрепления новых знаний детям с ЗПР требуется значительно большее количество повторений информации. Дополнительные сложности возникают и при воспроизведении информации: ребёнку необходимо больше времени, чтобы подобрать нужные слова, затруднено понимание уже запомненной информации. В результате из-за неспособности освоить полный объём информации дети с ЗПР испытывают трудности с её анализом.

В ходе исследований Т.В. Егорова выявила ряд характерных особенностей у детей с ЗПР: неустойчивость внимания, сниженная работоспособность, пониженная продуктивность памяти – особенно в условиях увеличения нагрузки, слабое формирование опосредованного произвольного запоминания, ограниченный словарный запас, несовершенство сформированных понятий, недостаточный уровень практических языковых обобщений.

В рамках данной темы нами было спланировано и реализовано исследование по определению уровня развития произвольной памяти у старших дошкольников с ЗПР, для чего были выделены

критерии и показатели, подобраны методики для оценивания уровня развития произвольной памяти. Диагностика проводилась с помощью 5 методик: А.Р. Лурия «10 слов», «Особенности зрительной памяти» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик, «Изучение произвольного запоминания» Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко, «Узнавание фигур» Т.Е. Рыбакова, «Запомни рисунки» Р.С. Немова.

Результаты диагностики на констатирующем этапе показали, что у детей экспериментальной группы, в количестве восьми человек, уровень развития памяти, в основном, низкий. У детей был выявлен недостаточный объём памяти, дети с трудом запоминали информацию, у них была неточность воспроизведения информации при анализе ряда методик, отмечалась замедленная скорость запоминания и быстрое забывание информации.

Многие родители сталкиваются с любопытной закономерностью: ребёнок испытывает затруднения при заучивании стихотворения, но при этом с лёгкостью запоминает понравившиеся песни или стихотворения и готов воспроизводить их многократно. Возникают закономерные вопросы: какие факторы влияют на способность к запоминанию? Как целенаправленно развивать память ребёнка?

Процесс развития памяти, по словам И.В. Стародубцевой и т. п. Завьяловой, – это «процесс постепенного количественного накопления определенных изменений, которые затем переходят в качественные изменения, которые в свою очередь положительно влияют на процессы сохранения и воспроизведения запоминаемого материала» [2].

Произвольная память не просто возникает на базе непроизвольной, для её развития требуется специальное обучение приемам запоминания и помощь со стороны взрослых. Взрослому необходимо стимулировать ребенка к целенаправленному воспроизведению своего опыта в игре, продуктивной и речевой деятельности, при пересказе, заучивании, рассказывании, сочинении историй и сказок, т. е. ставить цель дошкольнику вспомнить что-либо. Специальные приёмы и способы запоминания ребёнок не изобретает сам. Для развития памяти дошкольников существуют специальные – мнемические – приемы обучения: «повторение», «группировка», «смысловое соотнесение», «ассоциации», «схематизация», «самопроверка» и др. Все они направлены на развитие запоминания, сохранения и воспроизведения необходимого материала» [1].

Так по мнению Ю.А. Афонькиной, Г. Урунтаевой и др., основными средствами развития произвольной памяти являются упражнения с элементами дидактической игры, упражнения на развитие психических процессов. Е.Д. Хомская, Э.Г. Симерницкая отмечает необходимость активизации межполушарного взаимодействия. По мнению П.И. Зинченко, А.А. Смирновой освоение приемов, методов запоминания способствуют развитию произвольной памяти. Л.С. Выготский считает необходимым обучению эмоционально-волевому контролю, а Н. Дронина, В.П. Ляудис отмечают значимость формирования интересов и склонностей личности, создания эмоционального настроя при развитии произвольной памяти.

Недаром при оценке интеллектуальной готовности ребенка к школе одним из важнейших критериев является его развитая память. Ведь это предпосылка к успешному и разностороннему познанию мира, усвоению новой информации. Чем больше внимания родители уделяют развитию различных видов памяти, внимания и воображения малыша, тем выше интеллектуальный потенциал их ребенка. Примеры игр и упражнений по развитию произвольной памяти можно посмотреть в книге: Истомина З.М. «Развитие памяти: учебно-методическое пособие». Писарева Е.А. «Возьми с собой в дорогу. 100 лучших игр. Тренируем память и внимание». Мёдов В.М. «Развиваем память. Смотри и запоминай. Пособие для работы с детьми 5–7 лет».

Роль семьи в развитии произвольной памяти очень велика. Семейная среда обладает уникальными возможностями для коррекционной работы: естественность условий – занятия проходят в привычной, эмоционально комфортной обстановке; гибкость режима – возможность подбирать оптимальное время и длительность занятий; индивидуальный подход – учёт личных интересов и особенностей ребёнка; постоянство взаимодействия – ежедневное включение мнемических упражнений в быт.

Несколько рекомендаций, чтобы память вашего ребёнка интенсивно развивалась: учите с ребёнком как можно больше стихотворений, песен. Просите его пересказывать сказки и рассказы, которые вы прочли, расспрашивайте его о том, как прошёл день, что он видел на прогулке, во что играл в детском саду и т. п. Учите и постоянно повторяйте информацию для механического запоминания: адрес, день рождения, фамилии, имена и отчества членов семьи, кто кем работает, дни недели, месяцы, алфавит, счёт. Выполняйте задания по пособиям, развивающим память ребёнка, познакомьтесь в специальной литературе с играми, направленными на развитие памяти.

Важно помнить, что успех семейной терапии зависит от терпеливости, последовательности действий и понимания особенностей собственного ребенка родителями. Немаловажно при организации работы по развитию памяти у детей с задержкой психического развития создавать «ситуацию успеха» для ребенка, т. е. учитывать возраст, актуальный уровень развития, условия проведения занятий. Практически любая методика может быть «упрощена» или «усложнена», если ребёнок не справляется, либо наоборот, легко справляется с предположенным вариантом. Понижать либо повышать степень сложности задания нужно до «уровня успешности» ребёнка. Дети с ЗПР при условии правильно

выстроенной коррекционной работы имеют высокие шансы развития памяти всех типов, максимально сократив отставание от сверстников.

Таким образом, развитие произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития требует комплексного подхода, включающего взаимодействие семьи, педагогов и специалистов-психологов. Семья выступает важнейшим фактором успешной коррекции, обеспечивая необходимую поддержку и условия для улучшения когнитивной сферы ребенка. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, разрабатывая индивидуальный план поддержки и коррекции.

Список литературы

1. Евтеева А.Ю. Особенности произвольной памяти детей дошкольного возраста / А.Ю. Евтеева // Молодой учёный. – 2022. – №22. – С. 647–649. EDN FCANCK
2. Стародубцева И.В. Игровые занятия по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у дошкольников / И.В. Стародубцева, Т.П. Завьялова. – М.: Мозаика-синтез, 2015. – 220 с.

Изотова Яна Викторовна
воспитатель
МБДОУ «ЦРР – Д/С №2»
г. Тула, Тульская область

РЕКОМЕНДАЦИИ РОДИТЕЛЯМ ПО ВКЛЮЧЕНИЮ ЭЛЕМЕНТОВ РАССУЖДЕНИЯ В МОНОЛОГ У ДЕТЕЙ 6–6,5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основы и практические рекомендации родителям по развитию монологической речи с элементами рассуждения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены результаты диагностического исследования особенностей развития монолога у 10 детей 6–6,5 лет с ОНР, выявившего, что 80% испытуемых находятся на низком уровне развития рассуждения в монологе. На основании полученных данных разработаны и апробированы практические рекомендации для родителей, включающие речевые дидактические игры, упражнения, речевые логические задачи и составление рассказов-рассуждений в домашних условиях. Рекомендации способствуют развитию целостности, содержательности, структурности, связности и самостоятельности монологических высказываний у детей с ОНР и создают предпосылки для успешного обучения в школе.

Ключевые слова: монологическая речь, рассуждение, общее недоразвитие речи, рекомендации родителям, дети старшего дошкольного возраста, домашние занятия.

Развитие связной монологической речи является одной из ведущих задач речевого развития детей дошкольного возраста в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [6]. Монологическая речь представляет собой связное высказывание одного лица, коммуникативной целью которого является сообщение о каких-либо фактах действительности. При этом она отличается от диалогической речи предварительным обдумыванием содержания, односторонним характером, целенаправленностью и логической последовательностью изложения [2].

Одной из наиболее сложных форм монолога является рассуждение, под которым понимается логическое изложение материала в виде доказательства. Рассуждение ребенка в процессе монолога не предполагает репродукции того, чему научили старшего дошкольника, а является результатом самостоятельной речевой и мыслительной деятельности, в основе которой лежит умение абстрагироваться от процесса выполнения действия и размышлять о нем. К 7 годам в речи нормально развивающихся детей появляются элементы рассуждения, которые структурно состоят из тезиса, доказательства и вывода, связанных логическими и грамматическими средствами связи [1].

В настоящее время наблюдается тенденция увеличения процентного соотношения дошкольников с различными речевыми проблемами. Одним из наиболее распространённых речевых нарушений является общее недоразвитие речи (ОНР), при котором происходит нарушение формирования всех речевых аспектов: использование слов, произношение звуков, построение предложений. При этом одним из важных показателей готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению является уровень сформированности связной монологической речи и умения выстраивать рассуждения в процессе монолога. Роль родителей в этом процессе является определяющей, так как именно они могут обеспечить ежедневное закрепление навыков, полученных детьми на логопедических занятиях.

Исследования В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, О.Е. Грибовой, Г.В. Чиркиной показывают, что дошкольники 6–6,5 лет с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи, особенно в части построения рассуждений [3]. У детей с ОНР

отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Однако регулярные занятия с родителями в домашней обстановке значительно ускоряют процесс коррекции и развития речи.

Монологическая речь сложнее диалогической по содержанию и языковому оформлению и всегда предполагает достаточно высокий уровень речевого развития. С лингвистической точки зрения монологическая речь характеризуется использованием сложных синтаксических конструкций, риторических вопросов, слов-связок, передающих последовательность высказывания.

Развитие монологической речи происходит на протяжении всего периода дошкольного детства, однако активное развитие наблюдается в старшем дошкольном возрасте. Дети могут грамотно формулировать вопросы, давать подробные ответы и анализировать явления окружающего мира. К 7 годам они способны строить короткие рассуждения с логической структурой: тезис, аргументы, выводы. Родители могут использовать повседневные ситуации для развития этих навыков: обсуждение поступков героев прочитанной книги, анализ причин погодных явлений, обоснование правил безопасности и поведения.

Работа родителей по развитию монологической речи с элементами рассуждения у дошкольников с ОНР включает обогащение словаря, обучение рассказыванию по картинкам, пересказу текстов и описанию предметов. Эффективными методами включения рассуждения в монолог в условиях семьи являются чтение художественных произведений с последующим обсуждением, игровые обучающие ситуации, творческие речевые задания и дидактические игры, адаптированные для домашних занятий.

Эксперимент был проведен на базе МБДОУ ЦРР «Д/С №2» г. Тулы. В исследовании приняли участие 10 детей 6–6,5 лет с диагнозом ОНР III уровня речевого развития. Было использовано четыре комплексных задания, позволяющих определить уровень развития элементов рассуждения в монологе: целостность, содержательность, структурность, связность и самостоятельность. Результаты: 2 дошкольника (20%) – средний уровень; 8 дошкольников (80%) – низкий уровень.

В соответствии с выявленными результатами были разработаны практические рекомендации для родителей, структурированные в три блока домашних занятий. Рекомендации включают 15 упражнений в игровой форме и разделены на подготовительный, основной и заключительный этапы:

Таблица 1

Программа по развитию монологической речи с включением элементов рассуждения у детей 6–6,5 лет с ОНР

Направление работы	Кол-во занятий	Цель / задачи	Содержание
I. Подготовительный этап Развитие речевой активности	3	Развитие самостоятельности высказывания в монологическом рассуждении. Развитие умения раскрывать тему и основную мысль. Развитие умения раскрывать существенные характеристики объекта и причинно-следственные связи	Беседы по содержанию произведений художественной литературы (Л. Толстой «Лев и лисица», Е. Пермяк «Для чего руки нужны?», Л. Станчев «Это верно или нет?»). Беседа на тему «Структура рассуждения». Наблюдения во время прогулок. Игровые обучающие ситуации: «Транспорт», «Все ли понятно?», «Ответ золотой рыбки», «Распутай объяснение», «Докажи, что страус – птица», «Потому и Почему», «Магазин», «Собака друг человека»
II. Основной этап			
Целостность высказывания	3	Научить выделять главную мысль в тексте. Развитие умения раскрывать тему и основную мысль. Развитие представлений о структуре текста. Обучение связыванию предложений различными способами	Речевые упражнения: «Нелепица», «Сделай вывод», «Закончи предложение». Речевые логические задачи: «Что сказал ежик?», «Грибы на ветке», «Что ищет медведь». Составление рассказов на темы: «Что будет, если мы не будем чистить зубы?», «Почему нужно расчесывать волосы после сна?», «Почему нельзя разговаривать во время еды?»
Содержательность высказывания	3	Развитие умения раскрывать существенные характеристики объекта и причинно-следственные связи при рассуждении. Обучение находить и приводить логичные аргументы	Речевые упражнения: «Из двух доказательств выбери верное», «Объяснялки», «Странные рассказы». Речевые логические задачи: «Зайчонок и его друзья», «Разноцветные кораблики», «Как животные готовятся к зиме». Составление рассказов на темы: «Почему нужно одеваться в определенном порядке?», «Что такое здоровье?», «Вежливые слова»

Направление работы	Кол-во занятий	Цель / задачи	Содержание
Структурность высказывания	3	Формирование представлений о начале, основной части и конце рассуждения. Развитие умения находить в тексте начало, основную часть, конец. Формирование представлений о последовательности объяснения	Речевые упражнения: «Почему так говорят?», «Найди причину», «Узнай, где объяснение?». Речевые логические задачи: «Для чего руки нужны?», «Что перепутал Незнайка?», «Таинственные знаки». Составление рассказов на темы: «О свойствах снега», «О деревьях», «Почему нельзя выглядывать в окно?»
Связность высказывания	3	Обучение использованию подчинительных союзов, вводно-модальных слов и т. д. Активизация употребления предлогов и расширение словаря (во-первых, во-вторых, в-третьих)	Речевые упражнения: «Для чего руки нужны?», «Наш сад», «Ответь правильно». Речевые логические задачи: «Почему деревья белые», «Удивительные капельки», «Про девочку Машу». Составление рассказов на темы: «Почему только своей расчёской?», «О свойствах снега», «Зачем поливают цветы?»
Самостоятельность высказывания	3	Развитие самостоятельности высказывания в монологическом рассуждении. Закрепление умения строить целостное рассуждение: тезис, доказательства, выводы	Речевые упражнения: «Договори слово», «Договори предложение», «Назови наоборот». Речевые логические задачи: «Пожар», «Для кого Виталик оставил рябину?», «Это верно или нет?». Составление рассказов на темы: «Нужно ли делиться игрушками?», «За что я люблю весну?», «Почему пришла лето?»
III. Заключительный этап Закрепление	1	Закрепление умения строить целостное рассуждение, состоящее из тезиса, доказательств и выводов	Упражнения на формирование связных монологических высказываний типа рассуждения: «Маша купает куклу», «Мальчик заболел», «Как медведь зайцев угощал», «Ласточка»

После реализации программы 5 детей достигли – среднего, 5 – низкого уровня рассуждения. Дети стали лучше раскрывать тему, приводить аргументы, использовать сложные синтаксические конструкции и строить логически завершённые монологические высказывания.

Родителям рекомендуется проводить занятия 2–3 раза в неделю в спокойной, комфортной обстановке. Важно поощрять любые попытки ребёнка рассуждать, даже если они неполные или содержат ошибки. Следует избегать критики и создавать положительный эмоциональный фон. Регулярное закрепление навыков в привычной домашней среде способствует более быстрому прогрессу в развитии монологической речи.

Целенаправленная работа родителей с применением рекомендаций логопедов, игровая форма обучения и речевые упражнения значительно повышают уровень развития монологической речи с элементами рассуждения у детей с ОНР. Предложенные рекомендации помогают родителям эффективно поддерживать логопедическую коррекцию в домашних условиях и способствуют успешному речевому развитию дошкольников с речевыми нарушениями.

Список литературы

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ; Астрель; Транзиткнига, 2006. – 158 с. EDN QVPYHL
2. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебник для вузов / В.П. Глухов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 237 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 MOZDWN
4. Грибова О.Е. Особенности становления процессов понимания текстов у детей с тяжёлыми нарушениями речи / О.Е. Грибова. – Мытищи: Академия социального управления, 2019. – 204 с. EDN IUBDVA
5. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие / О.Е. Грибова. – М.: АРКТИ, 2017. – 80 с.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 №1155: зарегистрирован в Минюсте России 14.11.2013, №30384: в ред. от 08.11.2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 10.11.2025).

ПРОЯВЛЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АГРЕССИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ (УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ): ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОЙ СРЕДЫ И ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности проявления физической агрессии у обучающихся средней школы с интеллектуальными нарушениями и влияние семейной среды на формирование агрессивного поведения. Представлена комплексная диагностическая программа, проведён анализ результатов, а также разработана коррекционная программа с последующей оценкой её эффективности. Особое внимание автор уделяет взаимодействию с родителями как ключевому фактору снижения агрессии и поддержки ребёнка.

Ключевые слова: агрессия, физическая агрессия, агрессивное поведение, школьники с интеллектуальными нарушениями, умственная отсталость, психолого-педагогическая поддержка родителей.

Обучающиеся средней школы, имеющие интеллектуальные нарушения (умственную отсталость) часто сталкиваются с трудностями в сфере эмоционально-волевой регуляции и социального взаимодействия. Одним из наиболее распространённых поведенческих проявлений в данной группе является физическая агрессия, проявляющаяся в ударах, толчках, укусах, бросании предметов, порче имущества или личных вещей. На её формирование влияет сочетание следующих факторов: особенности нервной системы, уровень развития речи, социальная среда, школьные условия, а также – в значительной степени – семейная атмосфера и стиль воспитания.

Изучение роли семьи в формировании агрессивного поведения позволяет выстроить комплексную коррекционную работу, включающую не только школьные мероприятия, но и взаимодействие с родителями.

Агрессия – это поведение, направленное на нанесение вреда другому человеку, объекту или себе (Бэррон, Ричардсон) [5].

Тем временем, *физическая агрессия* определяется как прямые действия, сопровождающиеся применением силы: удары, толчки, причинение боли и т. д.

Причины, влияющие на формирование у детей с интеллектуальными нарушениями физической агрессии можно назвать следующие: задержка эмоционального развития; низкая способность к саморегуляции; ограниченные вербальных навыков; быстрое утомление и эмоциональная истощаемость; трудности в социальной адаптации; повышенная импульсивность.

Для детей с подобным диагнозом агрессия часто является способом выражения недовольства, защиты, привлечения внимания или попыткой компенсировать коммуникативные трудности.

Что касается внутрисемейных причин развития агрессивного поведения у ребёнка с интеллектуальными нарушениями, влияние оказывает стиль воспитания – жёсткий, авторитарный; гипо- или гиперопека; отсутствие последовательных правил воспитания, влекущих за собой непонимание допустимых границ поведения; конфликтные ситуации и напряжённость в семье, а также низкий уровень эмоциональной поддержки – всё это является прямыми предпосылками к вероятному увеличению раздражительности ребёнка и, как следствие, возникновение агрессивных проявлений.

Для изучения уровня физической агрессии и влияния семейной среды нами была составлена комплексная диагностика с использованием следующих методик: методика «Кактус» (М.А. Панфилова) [5], опросник Басса-Дарки (шкала физической агрессии) [3], опросник агрессивности Айзенка [1], опросник Л.Г. Почебут [4] и методика «Несуществующее животное» (М.З. Дукаревич) [2].

В исследовании, проводившемся на базе Государственного образовательного учреждения Тульской области «Тульский областной центр образования» отделение №1, были отобраны и приняли участие 5 школьников в возрастном диапазоне 12–14 лет с признаками агрессивного поведения.

Результаты проведённой диагностики по каждой из проведённых методик можно выразить следующим образом: «Кактус» – у 56% учеников выявлены признаки агрессии, опросник Басса-Дарки (шкала физической агрессии): высокий – 48%, средний – 52%; опросник агрессивности Айзенка: высокий – 50%, средний – 50%; опросник Л.Г. Почебут склонность к агрессии 55%; методика «Несуществующее животное» отмечает 70% выявленных элементов агрессии.

Анализ результатов показал, что высокий уровень физической агрессии присутствует более чем у половины школьников, во всех методиках прослеживается повышенная эмоциональная

напряжённость и импульсивность. Методом наблюдения за детско-родительскими отношениями нами было отмечено, что большинство опрошенных детей воспитываются в семьях с пониженной эмоциональной близостью, сталкиваются с игнорированием со стороны родителей.

Таким образом, проблема физической агрессии у школьников с интеллектуальными нарушениями тесно связана с особенностями семейного воспитания, что требует включения родителей в коррекционный процесс.

Исходя из полученных данных, нами была составлена коррекционная программа, целями которой выступали: снижение уровня физической агрессии; развитие эмоциональной регуляции; обучение конструктивному выражению чувств; улучшение семейного взаимодействия.

Коррекционная работа включала в себя следующие блоки.

1. *Эмоциональная регуляция*: упражнения на распознавание эмоций («Что чувствует герой?», «Карта эмоций»); обучение стратегиям самоконтроля («Шаг назад», «Считаем до пяти»); дыхательные упражнения.

2. *Обучение социальным навыкам*: ролевые игры: «Как попросить?», «Как сказать о своём недовольстве?»; тренировка навыков мирного решения конфликтов.

3. *Арт-терапия и двигательная разрядка*: рисование эмоций; песочная терапия; упражнения с мягкими мячами, безопасная двигательная активность.

4. *Работа с семьёй* включала в себя проведение консультаций, оформление стендов с информационными буклетами.

Через 2 месяца коррекционной работы была проведена повторная диагностическая оценка.

Таблица 1

Сравнительная таблица первичных и повторных результатов.

<i>Методика</i>	<i>Первичные данные (в %)</i>	<i>Повторные данные (в %)</i>
«Кактус»	56%	49%
Опросник Басса-Дарки (шкала физической агрессии)	48% – высокий уровень, 52% – средний уровень	40% – высокий уровень, 37% – средний уровень
Опросник агрессии Айзенка	50% – высокий уровень, 50% – средний уровень	44% – высокий уровень, 41% – средний уровень
Опросник Л.Г. Почебут	55%	37%
«Несуществующее животное»	70%	58%

Исходя из полученных результатов (табл. 1) при проведении повторной диагностики с использованием тех же методик, отмечено значительное снижение физической агрессии (в среднем на 13–25%), улучшение эмоциональной регуляции и уменьшение конфликтов в семье.

Проявление физической агрессии у школьников с интеллектуальными нарушениями обусловлено сочетанием биологических и социальных факторов, среди которых особое значение имеет семейная среда. Высокий уровень агрессии коррелирует с непоследовательностью воспитания, эмоциональной напряжённостью и нарушением родительско-детских отношений.

Комплексная коррекционная работа, включающая воздействие на эмоционально-волевую сферу ребёнка и активное участие семьи, позволяет значительно снизить уровень агрессии и улучшить поведение школьников с интеллектуальными нарушениями.

Список литературы

1. Айзенк Ганс Юрген. Структура личности / Г.Ю. Айзенк. – М., СПб.: КСП+, Ювента, 1999. – 463 с.
2. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
3. Ениколопов С.Н. Опросник Басса-Дарки / С.Н. Ениколопов // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: Наука, 2007. – С. 36.
4. Захарова Г.И. Психология семейных отношений: учебное пособие / Г.И. Захарова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. – 63 с.
5. Панфилова М.А. Графическая методика «Кактус» / М.А. Панфилова // Обруч. – 2002. – №5.
6. Платонов Ю.П. Основы этнической психологии: учеб. пособие / Ю.П. Платонов. – СПб.: Речь, 2003. – С. 383–385.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО СТИМУЛИРОВАНИЮ ПОНИМАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 10–11 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье рассматриваются особенности понимания связных высказываний детей с расстройствами аутистического спектра, а также обоснование необходимости совместной работы специалистов образовательного учреждения и родителей. Даны практические рекомендации по стимулированию понимания связной речи детьми с расстройствами аутистического спектра, задания и упражнения, которые родители смогут выполнить дома с детьми. Использование этих рекомендаций способствует улучшению показателей понимания связной речи.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, младшие школьники, развитие детей, связная речь, практические рекомендации.

Связная речь – это наиболее сложная форма речевой деятельности, отличающаяся особыми признаками и носящая характер систематического последовательного изложения какой-либо информации, представляет собой развернутое высказывание. В связи с тем, что нарушение понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра носит системный характер, то ее формирование происходит с отличительными особенностями. При этом недостатки понимания связной речи определены непониманием самой логики событий, а также нарушением временных связей, быстрой истощаемостью мотивов к восприятию речи.

В.П. Глухов отмечает: «В последнее время много внимания уделяется проблеме изучения и коррекции речевых функций у детей. Яркое выраженное своеобразие имеет речь школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС), в ней находят отражения трудности включения и адаптации в социальной среде присущие этим детям. Поэтому проблема выявления и коррекции особенностей понимания связной речи и, в частности, связных высказываний, детьми младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, является актуальной для современной логопедии» [2, с. 46].

В.П. Глухов пишет: «Искаженность развития у аутичных детей может проявляться в парадоксальном сочетании, опережающем возрастные нормы, развитие мыслительных операций и на их основе односторонних способностей (математических, конструктивных и др.) и интересов и в то же время несостоятельности в практической жизни, в усвоении бытовых навыков, способов действий, особых трудностей в установлении взаимоотношений с окружающими» [1, с. 68].

У детей с расстройствами аутистического спектра главным нарушением принято считать отсутствие связи не только с близким человеком, но и с обществом в целом. Психика ребенка с аутизмом определяется как искаженная. В некоторых случаях развитие детей с расстройствами аутистического спектра характеризуется сочетанием дефицитарности с особым парциальным «опережением» формирования речи в некоторых случаях.

Р.И. Лалаева отмечает: «У детей с расстройствами аутистического спектра, в большинстве случаев, может наблюдаться расстройство коммуникации, имеющее своеобразный и выраженный характер. По мнению многих исследователей, в основе речевой патологии у детей с РАС лежит заметная несформированность мотиваций к общению, особенно вербальному, с окружающими людьми, которое проявляется в недостаточном побуждении к контакту, особенностях эмоциональных проявлений и познавательной активности» [3, с. 31].

О.С. Никольская пишет: «Дети с РАС любым способом избегают общения с людьми. Кажется, что они не понимают или совсем не слышат, что им говорят. Как правило, эти дети вообще не говорят, а если такое случается, то чаще всего для общения с другими людьми такие дети словами не пользуются. В их манере говорить отмечается еще одна особенность речи: они не употребляют личных местоимений, аутичный ребенок говорит о себе во втором или в третьем лице. Наблюдается еще и такая заметная особенность, как большой интерес ко всяким механическим предметам и необыкновенная ловкость в обращении с ними. К обществу же они, напротив, проявляют очевидное равнодушие, у них отсутствует потребность сопоставлять себя с другими людьми или со своим собственным «Я» [4, с. 94].

М.Е. Хватцев пишет: «Связные высказывания детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра имеют отклонения, которые выявляются с помощью специально подобранного диагностического инструментария, и корректируются посредством ряда мероприятий, имеющих конкретные цели» [5, с. 73].

Работа по развитию понимания речи направлена своевременную и качественную помощь специалистов и родителей, которая помогает избежать или минимизировать дальнейшие проблемы в учебе и жизни. Ведь без понимания связной речи невозможно успешно учиться и социализироваться.

Родители детей с расстройствами часто испытывают некоторые трудности, связанные с особенностями их развития. Знания учителя и родителя об особенностях развития ребенка, его реакциях, средствах подачи информации, должны быть основой для выработки единой стратегии и тактики по воспитанию и обучению ребенка. Работа с таким ребенком будет успешной, если ее проводить комплексно, группой специалистов: психолог, логопед, дефектолог, учитель и родители.

Для полноценного включения в социум важно не только говорить, но и понимать обращенную речь. Оба эти компонента часто являются дефицитарными у детей с РАС. Развивать понимание ребенком речи можно и в рамках домашних занятий. При этом важно придерживаться некоторых принципов:

- 1) дети с РАС часто лучше воспринимают зрительную информацию. Для детей с помощью учителя можно разработать наглядные схемы, таблицы, карточки, рисунки, помогающие ребенку ассоциировать слово с действием или предметом;
- 2) при разговоре необходимо добавлять к словам четкую эмоциональную окраску и выразительные движения рук, лица. Это помогает детям быстрее понимать цель обращения;
- 3) в режиме и окружающем пространстве нужно придерживаться постоянности предсказуемости. Повторение ситуаций позволяет ребенку легче усвоить команды и ожидания окружающих;
- 4) в пространстве, окружающем ребенка нужно минимизировать шум, чтобы он смог сосредоточиться на речи взрослого;
- 5) в речи нужно использовать короткие фразы. Говорить нужно медленно, используя односложные конструкции;

6) при разговоре нужно чаще привлекать его внимание на себе визуально. Важно чтобы взгляд ребенка был фиксирован на говорящем. Можно при разговоре коснуться плеча ребенка, руки или назвать имя вслух;

- 7) рекомендуется чаще вместе играть, озвучивая свои действия, задавая образец понятной речи;
- 8) ребенка стоит хвалить за любые успехи в понимании речи, даже за небольшие достижения.

Развитие понимания связной речи у детей с РАС требует комплексного подхода и систематической работы. Занятия с ребенком дома является важным дополнением к основному образовательному процессу и играет ключевую роль в формировании всесторонне развитой личности. Ниже приведены полезные практические рекомендации для родителей по стимулированию понимания связной речи у младших школьников 10–11 лет с расстройствами аутистического спектра:

1) прослушивание с детьми аудиозаписей, аудиальных упражнений и мультфильмов на разные тематики. Регулярное прослушивание записей разной тематики способствует развитию способности воспринимать речь разных людей с разными голосовыми характеристиками;

2) чтение и воспроизведение диалогов. Диалоги помогают развить способность различать голоса, распознавать эмоциональные оттенки речи и быстрее понимать содержание разговора. Можно прочитать диалог дважды подряд: первый раз послушайте внимательно, второй раз повторите реплики героев вслух или можно продолжить разговор собственными репликами, соблюдая стилистику исходного текста;

3) чтение небольших рассказов вслух и задавание вопросов. Текст читается медленно и голосом выделяются персонажи и главные события. Затем задаются вопросы по персонажам и событиям.

4) чтение небольших рассказов вслух и последующая театрализация. Так ребенок сможет запомнить больше языковых конструкций и эмоций персонажей.

5) чтение небольших рассказов вслух и заполнение заданий с пробелами. Например, главный герой встретил _____, который помог ему вернуть игрушку.

6) хорошим упражнением для развития понимания связной речи являются разные формы пересказов: пересказ рассказа с добавлением предшествующих либо последующих событий; пересказ рассказа с изменением времени или результата действия; пересказ рассказа с включением или исключением объектов; пересказ рассказа от лица конкретного героя.

Таким образом, при тесном взаимодействии учителя и родителей дети можно отметить открытость новому опыту в семье ребенка, желание не замыкаться в проблемах, а старание решить их совместно. Поэтому принципиально важно чтобы поддержку родителям оказывали специалисты, постоянно контактирующие с ребенком.

Список литературы

1. Глухов В.П. Формирование связной монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
2. Глухов В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М.: Астрель, 2005. – 351 с. – EDN QXNGSX
3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 2004. – 72 с.
4. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская. – М.: Просвещение, 1998. – 150 с.
5. Хватцев М.Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / М.Е. Хватцев. – М.: Владос, 2009. – 272 с.

К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Аннотация: в статье представлена информация, касающаяся важности коррекции девиантного поведения несовершеннолетних, находящихся в социально-опасном положении. Раскрыта сущность коррекционной работы на современном этапе, выявлены недостатки и предложены рекомендации.

Ключевые слова: коррекция, социально-психологическая коррекция, девиантное поведение, несовершеннолетние, социально опасное положение, комиссия по делам несовершеннолетних.

Современное информационное общество накладывает значимый отпечаток на процесс социализации и адаптации подрастающего поколения. И, если раньше в асоциализирующую среду относилась только «улица», то реалии сегодняшнего дня прибавляют к этому списку последствия взаимодействия с цифровой средой. Вследствие этого у современных подростков возникает социальная дезадаптация, девиация и, как итог – постановка на учёт в социально-опасное положение (далее – СОП) при комиссии по делам несовершеннолетних.

Отметим, что постановка на учёт в социально-опасное положение во многом зависит от качества работы, проведённой в общеобразовательной школе, где социальный педагог, педагог-психолог, используя личностно-ориентированный подход, обязаны найти пути решения проблем каждой семьи и каждого несовершеннолетнего.

В научных изысканиях Р.Р. Искандарова говорится о том, что девиация – это двоякое явление. С одной стороны, оно рассматривается как следствие биопсихосоциальных факторов и акцентуаций характера, а с другой стороны – семья несовершеннолетнего, оказавшегося в социально-опасном положении, сама являет собой деструктивную среду, в которой непроизвольно несовершеннолетний начинает совершать противоправные деяния, правонарушения, и склонен к безнадзорности [1, с. 114].

А.А. Русских классифицирует девиантное поведение несовершеннолетних на следующие разновидности:

- 1) нарушение общепринятых норм;
- 2) нарушение норм права (правонарушения, преступления);
- 3) девиантное поведение, возникающее вследствие патологических факторов [3, с. 27].

Так или иначе, несовершеннолетние с девиантным поведением всё чаще «становятся» на учёт в социально-опасное положение и данная отрицательная динамика не является предметом гордости нынешней системы работы социально-психологических служб школы.

В социально-опасное положение ставит на учёт комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав (далее – КДНиЗП) на 6 месяцев, однако присутствие на учёте может быть пролонгировано либо из-за повторных правонарушений, или из-за того, что расследование уголовного дела ещё находится в процессе выяснения обстоятельств.

Ежемесячно в КДНиЗП приходит заседание опер-штаба, где несовершеннолетних ещё не ставят на учёт, но специалисты и психологи осуществляют коррекционную работу с потенциальными девиантами. По опыту можем сказать о том, что подобные беседы «внушают» страх и дают эффективный результат лишь на короткое время.

В современной российской школе коррекция девиантного поведения несовершеннолетних, состоящих на учёте в социально-опасном положении, проводится в затруднительных условиях: в большинстве случаев, такие и дети и подростки требуют тщательной профессиональной социально-психологической работы. Во взаимодействии со специалистами комиссии по делам несовершеннолетних работа во взаимодействии также осуществляется слабо, нося лишь формальный характер.

В целях решения проблемы исследования нами было принято решение в проведении исследования с группой подростков, состоящих на учёте в социально-опасном положении. Выборку составили 20 подростков в возрасте от 11 до 16 лет (10 юношей, 10 девочек), чьи семьи находятся в социально-опасном положении при комиссии по делам несовершеннолетних Прикубанского внутригородского округа г. Краснодара.

Все несовершеннолетние обучаются в МАОУ СОШ №105 г. Краснодара. В качестве ключевого инструментария послужила методика «Тест СДП (склонность к девиантному поведению)». По результатам проведённой методики нами были получены следующие результаты.

По результатам проведённой диагностики нами было выявлено, что, несмотря на проводимую коррекционную работу, из 10 испытуемых социально обусловленное поведение в ракурсе ориентации на него выявлено у 15 испытуемых, а отсутствие – всего у трёх. Ориентация на деликвентное поведение

зафиксирована у 10 несовершеннолетних, а у 9 человек уже в данном направлении сформирована модель.

Ориентация на зависимое поведения видна у 10 несовершеннолетних, а 5 уже живут по сформированной модели. Агрессию продемонстрировали 8 испытуемых, столько же ориентированы на данное поведение. Подкрепила результаты исследования шкала суицидального поведения, где 9 несовершеннолетних ориентированы на данную модель поведения, а у 6 модель продолжает существовать.

Подобные результаты исследования являют собой острую необходимость во внедрении в процесс социально-психологической коррекции совершенно новых технологий, соответствующих запросам нынешней социальной среды. В такой работе социальные педагоги, педагоги психологи школ обязаны работать в «тесной» связке с практическими специалистами комиссии по делам несовершеннолетних. Помимо этого, коррекционная работа должна вестись и с родителями для подкрепления эффекта социально-педагогической и психолого-педагогической работы.

Таким образом, по результатам проведенного исследования мы можем сделать выводы о том, что коррекционная работа по профилактике девиантного поведения в школе ведётся на недостаточном уровне: устарели формы работы, стали менее эффективными. В качестве одного из решений выявленной проблемы может быть предложена разработка и внедрение в работу комиссии по делам несовершеннолетних специализированной коррекционной программы, основанной на комплексном взаимодействии специалистов органов системы профилактики. В такой работе в обязательном порядке должны присутствовать проектные технологии, работа с цифровыми инструментами и сервисами, которые являются отголосками современного цифрового пространства.

Список литературы

1. Искандаров Р.Р. Девиантное поведение несовершеннолетних осужденных: теоретические и практические аспекты психокоррекции / Р.Р. Искандаров // Глобальный научный потенциал. – 2025. – Т. 1. №5 (170). – С. 113–115. EDN XWBWUU
2. Нарущая Н.В. Общее состояние и динамика преступности несовершеннолетних в современной России / Н.В. Нарущая // Вестник экономики и права. – 2025. – №108. – С. 64–71. EDN YTSNJY
3. Русских А.А. Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков в условиях учреждений дополнительного образования спортивного профиля: анализ возможностей и стратегий / А.А. Русских // Полицейская деятельность. – 2025. – №3. – С. 26–36. DOI 10.7256/2454-0692.2025.3.74336. EDN FVVARB
4. Самчишина Д.Д. Научно-практические подходы к работе с несовершеннолетними состоящими на учёте в подразделении по делам несовершеннолетних / Д.Д. Самчишина // Студенческий. – 2025. – №8–2 (304). – С. 14–16. EDN CKRQXS

Кокорева Оксана Ивановна

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

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ В СЕМЬЕ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация: статья посвящена вопросу возможностей семьи в развитии произвольного внимания дошкольника. Раскрываются особенности произвольного внимания детей с речевыми нарушениями, рассматриваются условия использования дидактических игр на развитие внимания в семье, приводится перечень рекомендуемых дидактических игр.

Ключевые слова: произвольное внимание, семейное воспитание, дидактические игры, старший дошкольный возраст.

Внимание является базовой составляющей познавательных процессов, где оно выступает как направленная на определенный объект деятельность. В старшем дошкольном возрасте у детей появляется способность контролировать своё внимание. Они начинают применять различные стратегии, чтобы сосредоточиться и удерживать внимание на конкретном объекте или явлении.

Дети старшего дошкольного возраста уже способны самостоятельно поддерживать внимание и интерес к деятельности, имеющей для них определенную ценность и эмоциональную значимость. Их внимание становится более устойчивым, они могут заниматься интересующей их деятельностью в течение достаточно длительного времени.

Произвольное внимание у детей с нарушениями речи характеризуется рядом особенностей. Снижение концентрации внимания связано с возможными трудностями в воспроизводстве речи или нарушениями в речевых механизмах. Нарушения в восприятии и понимании речи могут отвлекать ребенка и мешать ему сосредоточиться на выполнении заданий.

Дети с речевыми нарушениями могут испытывать повышенную утомляемость. Поскольку для понимания и произнесения слов и предложений требуется больше усилий, ребенок быстро устает. Это может негативно сказаться на способности концентрироваться и удерживать внимание. Кроме того, дети с речевыми нарушениями могут испытывать трудности с переключением внимания между

различными задачами и ситуациями, что приводит к проблемам с адаптацией к новым условиям и требованиям.

По мнению Н.В. Носовой, у старших дошкольников с низким уровнем речевого развития наблюдаются различия в произвольном внимании в зависимости от типа стимула. Так, задания с вербальной инструкцией значительно сложнее для них, чем задания с визуальной инструкцией [3].

Задача педагогов и родителей – создать условия, в которых произвольное внимание сможет эффективно развиваться. Для этого необходим индивидуальный подход к обучению, использование специальных методик и игровых форматов.

Дидактические игры – такой вид деятельности, который включает и непосредственно игровой компонент и познавательную, интеллектуальную составляющую. Именно данный вид игр может быть использован в практике семейного воспитания как средство развития переключения, распределения и сосредоточенности внимания.

Термин «рубежная игра» был введен А.Н. Леонтьевым. Он вкладывал в это понятие то, что дидактическая игра является переходной зоной от игровой деятельности к учебной. Дидактические игры помогают развивать познавательные процессы, интеллектуальную составляющую мышления для будущего обучения, готовя ребенка к школе [1]. По мнению Н. Я. Михайленко дидактические игры являются эффективным видом культурных практик, в которых разнообразие действий способствует поддержанию внимания у детей дошкольного возраста на высоком уровне [2].

Для семейного воспитания могут быть рекомендованы игры «Кто спрятался?», «Что изменилось?», «Сыщики», «Найди два одинаковых предмета», «Исключение лишнего», «Найди отличия», «Найди пары одинаковых предметов» и т. п.

Родителям следует учитывать, что есть некоторые условия для развития внимания у ребенка в дидактической игре цель деятельности должна быть четко сформулирована и понятна ребёнку. В процессе игры нужно поддерживать у него постоянный интерес к происходящему и желание достичь результата.

Этого можно достичь, если проводить игру в разных вариантах, на сменяющемся материале с постепенным усложнением. Так, в дидактической игре «Сыщики» детям сначала предлагают найти на картинке три предмета, похожих на круг, затем пять-шесть предметов похожих на квадрат, потом семь-восемь предметов, похожих на треугольник. Для усложнения заданий родители также могут постепенно уменьшать время на выполнение заданий.

Если регулярно организовывать дидактические игры на развитие внимания в условиях семьи, у старших дошкольников с речевыми нарушениями можно успешно развивать произвольное внимание по всем его параметрам: объём, концентрация, устойчивость, переключение и распределение.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. – 1996. – №3. – С. 19–32.
2. Михайленко Н.Я. Взаимодействие взрослого с детьми в игре / Н.Я. Михайленко // Дошкольное воспитание. – 2015. – №3. – С.15.
3. Носова Н.В. Психолого-педагогические инструменты формирования произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста / Н.В. Носова // Сборник научных статей IV международной научно-практической конференции. – Ярославль: ЯрГПУ, 2020. – С. 124–126. EDN CRJJYZ

Коплунас Диана Александровна

магистрант

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

г. Тула, Тульская область

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОТЗЫВЧИВОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР: МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ И НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ЧЕРЕЗ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО

Аннотация: в статье рассмотрены особенности эмоциональной сферы, в частности эмоциональной отзывчивости, у младших школьников с ЗПР. Приведено описание, результаты и анализ проведения подобранных диагностических методик, использованных для определения изначального уровня сформированности эмоциональной отзывчивости у определенного контингента детей; предложено и аргументировано одно из направлений работы над развитием исследуемого процесса как ключевого в коррекционно-развивающей работе в виде использования изобразительного искусства.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, младшие школьники с ЗПР, изобразительная деятельность.

В современной теории и методологии воспитания эмоциональная отзывчивость признается важным фактором, определяющим социальное поведение человека в обществе. У детей с задержкой психического развития при этом наблюдаются специфические особенности отношения к окружающим, обусловленные недостаточным уровнем эмоционального развития и наличием интеллектуальных нарушений. Как отмечает Е.А. Екжанова, одна из приоритетных задач в воспитании детей с особенностями психического развития заключается в формировании у них адекватного поведения, способности к эмоциональному реагированию и проявлению эмпатии. По мнению исследователя, это необходимо для успешного развития коммуникативных навыков и выстраивания продуктивного взаимодействия с социумом [2, с. 19].

При переходе к систематическому школьному обучению у учащихся с ЗПР особенно отчетливо проявляется недостаточная сформированность эмоциональной сферы. Как отмечал Л.С. Выготский, для младших школьников с задержкой психического развития типичны: эмоциональная нестабильность, частые перепады настроения и несформированность моральных ориентиров [1].

Эти особенности создают серьезные препятствия для выстраивания эмоциональных связей с близкими людьми. Кроме того, детям сложно ориентироваться в нравственных и этических нормах поведения – они испытывают затруднения с их осмыслением и практическим применением в повседневных ситуациях. В результате у ребенка могут возникать проблемы как в межличностном взаимодействии, так и в социальной адаптации в целом.

У детей с ЗПР наблюдаются существенные ограничения в формировании представлений о внутреннем мире и переживаниях других людей. У них возникают значительные трудности с выражением сочувствия и формированием эмоционального отклика на переживания других людей. Важнейшим механизмом развития эмоциональной сферы выступает внутреннее эмоциональное воображение, интегрирующее аффективные и когнитивные процессы в ходе общения. При этом способность понимать эмоции других людей играет ключевую роль в формировании социально-эмоциональной компетентности. Характерной особенностью детей с ЗПР является парадоксальная закономерность: они лучше распознают эмоции персонажей в художественных образах (на картинах или в литературных текстах), чем собственные простые эмоциональные состояния.

В процессе эмоционального развития у детей с ЗПР особенно заметны такие особенности, как неустойчивость эмоционального фона, резкие перепады настроения и выраженная контрастность переживаний. Для них характерны внезапные эмоциональные всплески и аффективные реакции. По уровню эмоционального поведения эти дети зачастую соответствуют возрастной норме, отстоящей на 2–3 года назад [6, с. 108–109]. Вместе с тем они демонстрируют готовность принимать поддержку и руководство со стороны взрослых, что создает благоприятные условия для целенаправленного формирования у них необходимых умений и навыков.

В рамках опытно-экспериментальной работы был организован констатирующий этап, нацеленный на диагностику уровня сформированности эмоциональной отзывчивости у младших школьников с ЗПР. Эмпирическое исследование проводилось на площадке ГОУ ТО «Донская школа № 1». В экспериментальную группу вошли 8 учащихся 2–3 классов.

Опираясь на работы С.А. Курносовой, были выделены следующие критерии эмоциональной отзывчивости: когнитивный (восприятие, опознание, понимание эмоций); эмоциональный (эмоциональный опыт, эмоциональные потребности) и поведенческий (обозначение эмоций в суждениях, действиях) [5].

Для определения уровня сформированности компонентов эмоциональной отзывчивости у младших школьников с ЗПР был подобран комплекс диагностических методик, сгруппированных по оценочным критериям. В рамках когнитивного критерия применялась методика «Цветодиагностика эмоциональных состояний» (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд). Эмоциональный критерий оценивался посредством двух инструментов: методики «Сюжетные картинки» (Г.Л. Урунтаева, Ю.Л. Афонькина) и адаптированного варианта методики «Спешим на помощь» (Е.Н. Бородина). Для диагностики поведенческого критерия использовались методика «Раскрась рисунок» (Г.Л. Урунтаева, Ю.Л. Афонькина) и адаптированный вариант методики «Я в сказочном лесу» (Е. Н. Бородина). Каждая из выбранных методик была ориентирована на оценку конкретного аспекта эмоциональной отзывчивости, что обеспечило комплексный характер диагностики исследуемого феномена.

В ходе диагностики максимальный возможный балл для учащихся составлял 38. На основании набранных баллов выделялись три уровня сформированности эмоциональной отзывчивости: низкий уровень соответствовал диапазону 0–12 баллов, средний – 13–25 баллов, высокий – 26–38 баллов. Полученные в ходе первичной диагностики результаты отражены в табл. 1.

Результаты первичной диагностики

№	Младшие школь-ники	Полученные баллы	Максимально возможные баллы	Интерпретация
1	Настя В.	36	38	Высокий уровень сформированности эмоциональной отзывчивости
2	Семен В.	17		Средний уровень сформированности эмоциональной отзывчивости
3	Ярослав Г.	15		Средний уровень сформированности эмоциональной отзывчивости
4	Катя З.	37		Высокий уровень сформированности эмоциональной отзывчивости
5	Витя К.	33		Высокий уровень сформированности эмоциональной отзывчивости
6	Дима К.	24		Средний уровень сформированности эмоциональной отзывчивости
7	Нелля Л.	21		Средний уровень сформированности эмоциональной отзывчивости
8	Артем У.	21		Средний уровень сформированности эмоциональной отзывчивости

Результаты первичной диагностики уровня сформированности эмоциональной отзывчивости у младших школьников с задержкой психического развития позволяют сформулировать ряд выводов. Прежде всего, важно отметить отсутствие в обследованной группе детей с низким уровнем развития этого качества. Данный факт можно расценить как положительный: он свидетельствует о наличии у всех учащихся базовых предпосылок для эмоционального взаимодействия.

Анализ распределения по остальным уровням выявил определенную неоднородность в сформированности исследуемого качества. Так, высокий уровень эмоциональной отзывчивости зафиксирован у 37,5 % школьников. Это указывает на то, что данные учащиеся обладают достаточно развитыми навыками сопереживания, способны распознавать эмоциональные состояния окружающих и проявлять эмпатию в процессе межличностного общения. Большинство обследованных детей (62,5 %) продемонстрировали средний уровень сформированности эмоциональной отзывчивости. Для них характерно частичное владение эмпатическими навыками: они в целом способны понимать чувства других и проявлять сочувствие, однако делают это непостоянно – лишь в отдельных ситуациях. Кроме того, таким детям зачастую требуется стимулирующая помощь взрослого, чтобы адекватно отреагировать на эмоциональный контекст и выстроить соответствующее коммуникативное поведение.

Особого внимания заслуживают двое учащихся – Семен В. и Ярослав Г. – чьи результаты приближены к порогу низкого уровня. Это указывает на наличие у них существенных затруднений в сфере эмоциональной отзывчивости и обуславливает необходимость углубленной индивидуальной диагностики для выяснения конкретных причин подобных показателей. В целом полученные данные свидетельствуют о том, что, несмотря на отсутствие формально низкого уровня, группа нуждается в системной психолого-педагогической поддержке.

Изобразительная деятельность выступает эффективным средством развития эмоциональной отзывчивости у детей, поскольку позволяет им самовыражаться через выбор цветов, свободу в создании форм и «бессловность» художественного языка – особенно в ситуациях, когда ребенок не может облечь свои переживания в слова. Как подчеркивают психологи Е.А. Медведева и А.С. Павлова, такая форма творчества играет ключевую роль в формировании эмоционально стабильной личности [3].

Младшие школьники охотно включают в изобразительный процесс: зачастую им не требуются специальные задания – они спонтанно берут краски или другие материалы и начинают творить, произвольно отражая на бумаге свое эмоциональное состояние. Для детей с ЗПР особенно продуктивен абстракционизм: этот стиль строится на использовании формальных элементов – линий, цветовых пятен и отвлеченных конфигураций – и обладает рядом преимуществ. Во-первых, он не предполагает необходимости глубоких художественных знаний и навыков; во-вторых, открывает простор для разнообразных техник (разбрызгивание красок, применение нестандартных материалов, создание объемных композиций), что позволяет максимально реализовать творческий потенциал ребенка; в-третьих, снижает тревожность, поскольку отсутствует требование точно воспроизводить реальные объекты; в-четвертых, поддерживает интерес благодаря возможности создавать необычные, неординарные образы [4].

В процессе работы в стиле абстракционизма дети осваивают несколько важных умений: выражают собственные эмоции посредством цвета, линий и форм; учатся распознавать эмоциональное состояние художника по его произведению; взаимодействуют со сверстниками при совместной работе над картинами, тем самым развивая эмпатию и навыки взаимопомощи. Эти аспекты соотносятся с тремя критериями развития эмоциональной отзывчивости: когнитивным (распознавание эмоций), эмоциональным (выражение собственных переживаний) и поведенческим (социальное взаимодействие).

Цель разработанной коррекционно-развивающей программы «Путь к эмоциональной отзывчивости» заключается в повышении уровня эмоциональной отзывчивости у детей с ЗПР посредством изобразительного искусства. Программа охватывает ряд направлений: формирование базовых эмоциональных представлений, развитие способности к эмоциональному восприятию, освоение способов выражения эмоций через рисование, выработка навыков эмоционального самоконтроля, а также развитие эмпатии и сопереживания.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1997. – 224 с.
2. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стреблева. – М.: Просвещение, 2005. 272 с.
3. Медведева Е.А. Формирование личности младших школьников с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования художественного направления / Е.А. Медведева, А.С. Павлова. – М.: Перо, 2018. 160 с. – EDN XZVZCH
4. Остер Д.Д. Рисунок в психотерапии. Практическое руководство / Д.Д. Остер, П.Г. Грон. – М.: ИОИ, 2018. – 184 с.
5. Пашукова Т.И. Механизмы и функции эмпатии / Т.И. Пашукова, Е.А. Троицкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2010. – №586. – С. 197–209. – EDN MWCUZD
6. Слепович Е.С. Специальная психология: учебник / Е.С. Слепович, А.М. Поляков, Т.И. Сеница. – Минск: Вышэйшая школа, 2021. – 528 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.iprbookshop.ru/120119.html> (дата обращения: 09.11.2025).

Кочеткова Кристина Алексеевна

студентка

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

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭМОЦИЯХ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ В СЕМЬЕ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития представлений об эмоциях у детей 5 лет с нарушениями речи в условиях семейного ознакомления с художественной литературой. Предлагается понятие термина «эмоциональное развитие», показано, что совместное чтение и обсуждение произведений в семье способствует обогащению эмоционального словаря ребенка, формированию эмпатии и развитию навыков выражения собственных чувств.

Ключевые слова: развитие представлений об эмоциях, эмоциональное развитие, общее недоразвитие речи, семейное воспитание.

Эмоциональные трудности у детей дошкольного возраста с нарушениями речи существенно влияют на их успешную адаптацию в детском саду и создают препятствия в налаживании контактов со сверстниками. Негативное эмоциональное состояние оказывает пагубное воздействие на психическое благополучие детей с общим недоразвитием речи, ограничивая их возможности в социализации и приспособлении к окружающей среде [3].

Эмоциональное развитие у дошкольников с общим недоразвитием речи – это появление способности управлять эмоциями, то есть произвольность поведения [1]. Эмоции детей становятся осмысленными, подчиняются мышлению, дошкольники начинают усваивать разные способы действий и норм поведения, соотнося результаты своей деятельности с результатами других. Данные представления являются основой системы психолого-педагогических эмоционального развития [2].

Литературные произведения позволяют ребенку проживать широкий спектр чувств вместе с героями, наблюдать причины и последствия эмоциональных состояний, постепенно усваивать способы их выражения в речи и действиях. В художественном тексте эмоции представлены ярко, образно, с опорой на конкретные ситуации, что особенно важно для детей с речевыми нарушениями, которым требуются наглядные и выразительные примеры.

Чтение художественной литературы способствует формированию у ребенка более глубокого понимания эмоций, он сталкивается с состояниями радости, страха, удивления, грусти, обиды, сочувствия, интереса. Постепенно ребенок осваивает эмоциональный словарь, обогащает речь словами, обозначающими разнообразные чувства, и учится различать их в ситуациях общения.

Актуальность затронутой темы обусловлена тем, что особую роль играет семейное воспитание, поскольку именно семья создает эмоционально комфортную и безопасную атмосферу, в которой ребенок может открыто выражать свои чувства и обсуждать их со взрослыми. Совместное чтение в кругу семьи превращается в особую форму общения, которая помогает родителям направлять эмоциональное развитие ребенка. Взрослый становится посредником между литературным произведением и внутренним миром ребенка: он подчеркивает важные моменты, объясняет мотивы поведения персонажей, задает вопросы, стимулирующие размышления и развитие речи. Через диалог с родителем ребенок не только понимает содержание текста, но и учится анализировать свои собственные переживания, обозначать их словесно и осознавать причины эмоциональных состояний.

Регулярное чтение художественной литературы в семье способствует постепенному улучшению эмоционального состояния ребенка с общим недоразвитием речи. Он становится более уверенным в себе, лучше осознает свои чувства, реже испытывает трудности в общении со сверстниками, быстрее входит в игровое взаимодействие. Формируется способность регулировать свое поведение с опорой на эмоциональные представления, что особенно важно в период подготовки к школе.

Таким образом, художественная литература является значимым инструментом развития эмоциональной сферы у детей 5 лет с нарушениями речи в условиях семейного воспитания. Она способствует формированию эмоционального словаря, развитию эмпатии, расширению представлений о способах выражения чувств и укреплению коммуникативных навыков. При внимательном участии родителей процесс чтения превращается в глубоко развивающую деятельность, обеспечивающую гармоничное эмоциональное становление ребенка и создающую основу для успешного речевого и социального развития.

Список литературы

1. Гостева Н.А. Особенности эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.А. Гостева // Социокультурные проблемы современного человека: сб. матер. VI междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 22–23 апр. 2019 г.) / под ред. О.А. Шамшиковой, Ю.М. Перевозкиной, Н.Я. Большуновой. – В 2 ч. Ч. 2. – Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 2019. – С. 188–193. EDN BBUNBG
2. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: учебное пособие / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
3. 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

Кузнецова Софья Николаевна

учитель-логопед, дефектолог

ФГБПОУ «Щекинское специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа»

п. Первомайский, Тульская область

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Минеева Оксана Александровна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

СЕМЕЙНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ФАКТОР РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация: статья посвящена комплексному анализу взаимосвязи между дисфункцией семейной системы, нарушениями речевого развития и девиантным поведением в подростковом возрасте. Рассматривается, как семейное неблагополучие создает дефицитарную среду, препятствующую формированию связной речи как инструмента мышления и коммуникации. Доказывается, что возникший в результате коммуникативный дефицит и недоразвитие внутренней речи приводят к школьной и социальной дезадаптации, подталкивая подростка к асоциальным формам самоутверждения. В заключение обосновывается необходимость комплексных коррекционных программ, направленных на развитие речевой функции для успешной профилактики и ресоциализации.

Ключевые слова: семейное неблагополучие, девиантное поведение, связная речь, подростковый возраст, речевая депривация.

Анализ современной научной литературы убедительно демонстрирует наличие устойчивой, многокомпонентной корреляционной связи между дисфункцией семейной системы, нарушениями в речевом развитии и формированием отклоняющихся поведенческих паттернов у подростков [5, с. 45]. Эта взаимосвязь носит не линейный, а циклический и кумулятивный характер, образуя порочный круг, который закрепляет социальную и психологическую дезадаптацию личности. Для глубокого понимания этой взаимосвязи необходимо четко определить ключевые понятия. В контексте данного исследования под семейным неблагополучием понимается комплексное состояние, характеризующееся

нарушением психологического климата и деструктивными паттернами внутрисемейного взаимодействия, которые препятствуют выполнению семьей своих основных функций, таких как воспитательная, эмоционально-поддерживающая и коммуникативная [1, с. 12]. Это состояние не сводится исключительно к низкому социально-экономическому статусу, хотя он и является значимым отягчающим обстоятельством, а проявляется, прежде всего, в таких феноменах, как хроническая эмоциональная депривация, выражающаяся в дефиците родительского тепла и эмпатии; дисфункциональные стили воспитания, среди которых гипопротекция, гиперпротекция, непоследовательность требований и авторитаризм; коммуникативный дефицит, при котором содержательное вербальное общение подменяется краткими указаниями или окриками; а также наличие социальных патологий, таких как алкоголизация родителей или домашнее насилие [7, с. 672].

Именно в условиях такого системного кризиса, понимаемого как дефицитарная среда, формируется почва для нарушений нормального онтогенеза, включая становление высших психических функций, к числу которых относится и связная речь. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, речь является не только средством коммуникации, но и мощнейшим орудием мышления, регуляции поведения и усвоения социального опыта [3, с. 352]. Первичные, бытовые формы диалога, инициируемые и поддерживаемые близким взрослым, служат тем фундаментом, на котором строится сложное здание монологической, связной речи и, в конечном счете, логического мышления. В неблагополучной семье, где царит коммуникативный вакуум или общение носит агрессивный, утилитарный характер, этот фундамент является крайне неустойчивым. Как следствие, у детей уже в дошкольном возрасте часто наблюдаются признаки общего недоразвития речи (ОНР), характеризующиеся бедностью словарного запаса, аграмматизмами и значительными трудностями в построении развернутого, связного высказывания [2, с. 192]. Эти первичные речевые нарушения, оставленные без своевременной коррекции, не исчезают с возрастом, а лишь трансформируются, приобретая более сложный и стойкий характер, маскируясь под лень или недостаток способностей.

При наступлении подросткового возраста, являющегося сензитивным периодом для становления идентичности и социального самоопределения, накопленные проблемы выходят на качественно новый уровень, образуя порочный круг. Подросток с несформированной связной речью сталкивается с непреодолимыми трудностями в учебной деятельности, где требуется понимание сложных текстов, формулирование собственных мыслей в устных ответах и письменных работах, что неминуемо ведет к хронической школьной неуспеваемости и негативному отношению к процессу познания [5, с. 45]. Однако гораздо более драматичные последствия имеют место в сфере социальной интеракции. Связная речь является основным инструментом социализации, позволяющим устанавливать глубокие эмоциональные контакты, вербализовать сложные переживания, разрешать конфликты вербальным путем и отстаивать свою позицию. Подросток, лишенный этого инструмента, испытывает фрустрацию и острое чувство собственной неадекватности; он не может ясно выразить то, что чувствует, что приводит к росту внутренней напряженности, тревожности и немотивированной агрессии [6, с. 287]. В условиях семейного неблагополучия, где отсутствует эмпатическая поддержка и пример конструктивного разрешения трудностей, этот внутренний конфликт не находит здорового выхода. Подросток начинает искать альтернативные каналы для компенсации и снятия психологического напряжения и часто находит их в асоциальных группах сверстников, где ценятся не вербальные навыки и рефлексия, а демонстрация силы, бравады и готовность к рискованным поступкам. Таким образом, девиантное поведение, определяемое как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм и причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности [4, с. 288], становится для него замещающим адаптивным механизмом, позволяющим добиться признания и самоутверждения, минуя неуспешное для него вербальное общение [4, с. 290].

Попадая в девиантную среду, подросток не только не развивает свою речь, но и активно усваивает ее упрощенные, ущербные формы. Жаргон асоциальных групп характеризуется примитивной лексикой, ограниченным набором штампованных фраз, простыми грамматическими конструкциями и агрессивной интонацией [2, с. 195]. Это приводит к дальнейшей деградации речевой функции: связная речь становится ситуативной, фрагментарной и неспособной к выражению абстрактных понятий и сложных эмоциональных состояний. Критически нарушается внутренняя, планирующая функция речи, о которой писал Л.С. Выготский. Именно внутренняя речь служит основой для произвольной регуляции собственной деятельности и поведения [3, с. 355]. Подросток с ее недоразвитием с трудом может выстроить внутренний план своих действий, предвидеть их отдаленные последствия, взвесить альтернативы и выбрать социально приемлемую стратегию. Это проявляется в характерной для девиантных подростков импульсивности, необдуманности поступков и неспособности к самоконтролю, что лишь усугубляет их социальную дезадаптацию.

Нарушения связной речи у подростков с девиантным поведением представляют собой комплексный феномен, включающий несформированность языковых, смысловых и регуляторных компонентов речемыслительной деятельности. Они проявляются не только на уровне устного или письменного

высказывания, но и затрагивают более глубокие когнитивные механизмы, обеспечивающие планирование, контроль и осмысление речевого процесса.

Прежде всего у таких подростков отмечается ограниченность лексического запаса: активная речь включает преимущественно бытовую, конкретную лексику, отсутствуют точные обозначения эмоциональных и абстрактных понятий. Это сочетается с грамматической упрощенностью – преобладанием простых предложений, редким использованием сложных конструкций, нарушениями согласования и последовательности изложения. В результате речь становится фрагментарной, плохо структурированной, что препятствует формированию целостного высказывания.

Существенным является и дефицит логико-семантической организации текста. Подростки испытывают трудности при выделении основной мысли, установлении причинно-следственных связей, передаче последовательности событий. В пересказах и рассказах часто наблюдаются пропуски ключевых элементов, искажение смысловых связей, отсутствие логики и связности. Это указывает на недостаточную сформированность операций смысловой интеграции, являющихся основой монологической речи.

Особое место занимают прагматические нарушения, проявляющиеся в неспособности выбрать адекватную речевую стратегию, аргументированно выражать позицию, вербализовать эмоции и мотивы. Речь носит ситуативный и реактивный характер, часто служит выражению протестных или аффективных состояний, а не конструктивному взаимодействию. Дополнительным фактором является влияние субкультурной среды, где преобладают жаргонные формы, ограничивающие развитие полноценной речи и закрепляющие примитивные речевые стереотипы.

Важным механизмом оказывается и недостаточность внутренней речи, которая обеспечивает планирование действий, самоконтроль и рефлексии. Подростки испытывают трудности в предварительном мысленном программировании высказывания и поведения, что способствует импульсивности, сниженной критичности и неспособности прогнозировать последствия собственных поступков.

Экспериментальные исследования убедительно подтверждают специфический характер нарушений связной речи у данной категории подростков. При выполнении заданий на пересказ или составление рассказа по серии картинок они демонстрируют неспособность удержать единую смысловую программу высказывания. Наблюдаются пропуски ключевых смысловых звеньев, грубое нарушение причинно-следственных связей, что делает повествование логически несостоятельным и трудным для восприятия. Их речь характеризуется бедностью языковых средств, частым использованием местоимений вместо конкретной лексики, а также штампов и слов-паразитов. Резко снижена способность к комментированию, рассуждению и построению гипотез, что свидетельствует о глубоком недоразвитии монологической речи как сложной формы речемыслительной деятельности, лежащей в основе критического мышления [2, с. 198].

Таким образом, семейное неблагополучие, выступая в роли системообразующего фактора риска, запускает каскад взаимосвязанных нарушений. Создавая дефицитную среду, оно изначально тормозит когнитивное и речевое развитие ребенка, что, в свою очередь, приводит к школьной и социальной дезадаптации в критический подростковый период. Нарушенная связная речь, будучи неразвитым орудием мышления и коммуникации, лишает подростка ключевых инструментов социализации, рефлексии и произвольной саморегуляции, подталкивая его к невербальным, асоциальным и зачастую деструктивным формам компенсации, то есть к девиантному поведению. Данный вывод подчеркивает острую необходимость в разработке и внедрении комплексных междисциплинарных программ психолого-педагогического и логопедического сопровождения, направленных не только на сиюминутную коррекцию поведения, но и на целенаправленное, систематическое развитие речевой и когнитивной функций, что является не вспомогательной, а центральной задачей и залогом успешной ресоциализации и разрыва порочного круга неблагополучия [1, с. 15; 5, с. 48].

Список литературы

1. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / А.Я. Варга. – М., 1986. – 54 с. EDN NPABWD
2. Волковская Т.Н. Психолого-педагогическая помощь детям с недоразвитием речи в условиях депривации: монография / Т.Н. Волковская. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 256 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – 5-е изд., испр. – М.: Академия, 2008. – 288 с.
5. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания: учеб. пособие / О.В. Лишин. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2003. – 332 с.
6. Фурманов И.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие / И.А. Фурманов. – М.: Юрайт, 2020. – 351 с.
7. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с. EDN QXSUOX

Кухарь Олеся Александровна
студентка

Минеева Оксана Александровна
канд. пед. наук, доцент

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

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА С РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ ПЕРЕСКАЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация: в статье раскрываются теоретические основы формирования навыка пересказа у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, преимущественно дизартрией. Проводится анализ современных методик коррекционно-логопедической работы, обосновывается эффективность дидактических игр с региональным компонентом для развития связной речи, мотивации и когнитивных процессов. Показано, каким образом региональная тематика способствует преодолению трудностей в развитии пересказа, формирует у детей положительную мотивацию, расширяет речевой и социокультурный опыт.

Ключевые слова: дизартрия, пересказ, дидактические игры, региональный компонент, связная речь.

Связная речь представляет собой высшую форму речемыслительной деятельности, характеризующуюся смысловым и структурным единством, грамматической завершённостью и логической последовательностью предложений, объединённых общей темой и замыслом. Согласно исследованиям отечественных психологов, связность речи заключается в адекватности оформления мысли говорящего с точки зрения понятности её для адресата; она отражает все существенные стороны предметного содержания и обеспечивает взаимопонимание в процессе общения. Связная речь выполняет социальные функции, нормативно регулируя поведение ребёнка в социуме и выступая ключевым условием формирования личности.

Как в своих исследованиях отмечает М.М. Алексеева, ключевым компонентом связной речи является умение пересказа – способность воспроизводить содержание услышанного или прочитанного текста с сохранением его смысловой структуры, композиции и языковых особенностей. Пересказ представляет собой связное изложение прослушанного текста и является средством развития речи на основе образца. Обучение пересказу способствует обогащению словарного запаса, развитию памяти, мышления, восприятия, внимания. При пересказе совершенствуется произношение, детьми усваиваются нормы и правила построения предложений и текста. Пересказ является более легким видом монологической речи по сравнению с рассказыванием, так как он придерживается авторской композиции произведения, в нем используется готовый авторский сюжет и готовые речевые формы [1, с. 30].

Формирование умений пересказа в онтогенезе рассматривается как многоступенчатый процесс, соотносящийся с развитием речемыслительных функций и накоплением жизненного опыта. В младшем дошкольном возрасте (3–4 года) пересказы носят фрагментарный характер, их отличают пропуски и искажения смысловых звеньев, необходимость опоры на наглядные средства и помощь взрослого в восстановлении последовательности событий. Ребёнок фокусируется на отдельных деталях, его речь изобилует паузами, повторами и семантическими упрощениями. Средний дошкольный возраст (4–5 лет) ознаменован появлением умения выделять в тексте смысловые части и ключевые моменты, устанавливать причинно-следственные и временные связи между событиями. Пересказы становятся более полными и лексически разнообразными, однако ребёнок всё ещё нуждается в опорных вопросах, иллюстрациях и словесных подсказках для сохранения композиции. Именно на этом этапе закладываются навыки преднамеренного планирования высказывания и контроля за речевым исполнением.

Старший дошкольный возраст (5–7 лет) характеризуется качественным скачком в речевом развитии: дети способны самостоятельно пересказывать сложные по содержанию художественные тексты, отражая не только основные события и композиционную структуру, но и стилистические и эмоциональные оттенки произведения. На этом этапе пересказ приобретает творческий характер: старшие дошкольники интерпретируют текст, дополняют его собственными рассуждениями и художественными деталями, демонстрируя разнообразие лексико-грамматических средств и способность к выразительной передаче эмоционального настроения автора. Овладение умениями пересказа в дошкольном возрасте идет от простого к сложному, от репродуктивных форм воспроизведения к творческой

обработке текста, от зависимости от наглядной опоры и помощи взрослого к самостоятельности и инициативности ребенка.

Уровень сформированности умений пересказа к концу дошкольного возраста во многом определяет готовность ребенка к школьному обучению, его способность усваивать новые знания, выражать свои мысли и участвовать в коллективной деятельности. Актуальность и сложность эта задача приобретает по отношению к детям с нарушениями речевого развития, в частности, с дизартрией. Для этих детей характерны специфические трудности в овладении умениями пересказа, обусловленные как речевыми, так и неречевыми факторами.

Дизартрия рассматривается как системное нарушение, затрагивающее все стороны речи и имеющее далеко идущие последствия для развития личности ребенка. Помимо нарушений собственно произносительной стороны, при дизартрии страдает лексико-грамматический строй речи, фонематическое восприятие, связная речь. Ребенок с трудом усваивает новые слова, не может правильно согласовывать их в предложении, допускает многочисленные аграмматизмы. Его словарный запас беден и однообразен, в нем мало обобщающих понятий, абстрактной лексики, выразительных средств языка. Органическое поражение центральной нервной системы при дизартрии приводит к нарушению базовых компонентов связной речи, таких как лексико-грамматический строй, слоговая структура и звукопроизношение, что создает непреодолимые препятствия для формирования связного высказывания.

Особенности пересказа у детей с дизартрией носят специфический системный характер. Исследователи выделяют ряд специфических особенностей: бедность повествования, недостаточная полнота и точность высказываний, нарушения последовательности изложения, а также выпадение отдельных смысловых звеньев, что приводит к нарушению целостности и связности текста. Даже к 6–7 годам, на пороге школы, умения пересказа у детей с дизартрией значительно отстают от нормы. Их пересказы бедны и схематичны, лишены деталей и подробностей. Ребенок упускает важные смысловые звенья, не может проследить причинно-следственные связи, теряет нить повествования. Его речь изобилует паузами, повторами, несвязными фразами. Еще более выраженные трудности проявляются при пересказе без зрительной опоры, когда дети демонстрируют выраженные затруднения, которые проявляются в морфолого-синтаксических нарушениях, неправильном употреблении форм слов и словосочетаний.

Существующие методики развития навыков пересказа у дошкольников с дизартрией основаны на сочетании традиционных и современных приемов, предусматривающих поэтапное обучение: от отбора литературного материала до последовательной организации занятий, включающих чтение, обсуждение, анализ текста и разные формы пересказа. Важную роль играет опора на иллюстрации, пиктограммы и мнемотехники, что облегчает понимание и воспроизведение содержания. Частичный и поэтапный пересказ, поддержка с помощью вопросов взрослого, а также дидактические игры и инсценировка способствуют закреплению структуры рассказа, формированию словаря и речевой гибкости. Все эти подходы интегрируют элементы художественной литературы, служащей образцом правильной и выразительной речи, что позволяет преодолеть типичные трудности детей с дизартрией и развивать связную монологическую речь.

Дидактическая игра в коррекционно-логопедической работе представляет собой вид деятельности, органично сочетающий обучающую, развивающую и игровую функции. Дидактическая игра является главным практическим методом логопедического воздействия на ребенка с дизартрией, создающим благоприятную обстановку для преодоления речевых нарушений различной тяжести. Это обусловлено тем, что игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте и предоставляет уникальные возможности для стимулирования речевой активности в естественной для ребенка форме. Дидактическая игра – это специально созданная игра, выполняющая определенную дидактическую задачу, скрытую от ребенка в игровой ситуации за игровыми действиями. Дидактические игры представляют собой разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания детей, направленные на решение конкретных задач обучения.

В контексте формирования умения пересказа дидактическая игра позволяет решить комплекс взаимосвязанных задач. Во-первых, она способствует созданию положительной мотивации, снижению эмоционального напряжения и тревожности, которые часто сопровождают речевую деятельность детей с дизартрией. Во-вторых, игра предоставляет возможности для многократного, но вариативного повторения речевого материала, что крайне важно для автоматизации правильных артикуляционных укладов, расширения и активизации словарного запаса, отработки грамматических конструкций. В-третьих, структура дидактической игры, предполагающая наличие правил, игровой задачи и последовательности действий, косвенным образом учит ребенка планированию и контролю собственного высказывания, что является ключевым компонентом успешного пересказа.

Механизм влияния дидактической игры на развитие умения пересказа у детей с дизартрией многогранен. У данной категории детей наблюдаются специфические трудности при пересказе, обусловленные не только собственно речевыми нарушениями, но и сопутствующими трудностями – снижением вербальной памяти, неустойчивостью внимания, недостаточностью процессов анализа и

синтеза. Дидактическая игра, в силу своей полифункциональности, позволяет воздействовать на этот комплекс причин. Игры с использованием последовательного ряда картинок, изображающих сюжет, направлены на развитие способности удерживать в памяти и воспроизводить логическую цепочку событий. Игры, требующие от ребенка выполнения действий в строгой последовательности, опосредованно формируют навык структурирования повествования. Игры-драматизации помогают преодолеть монотонность и невыразительность речи, характерные для дизартрии, так как побуждают ребенка использовать разнообразные интонации, передавать эмоциональное состояние персонажей.

Использование регионального компонента, в частности материала, связанного с культурой и бытом казачества, придает коррекционному процессу личностную значимость и культурологическую глубину. Включение в образовательный процесс регионального компонента позволяет сформировать у детей чувство патриотизма, любви к малой родине, а также обеспечивает эмоциональную насыщенность и понятность материала. Для ребенка, проживающего в регионе с богатыми казачьими традициями, такие понятия, как курень, станица, казачья справедливость, взаимовыручка, являются не абстрактными, а наполненными конкретным смыслом, почерпнутым из семейных историй, наблюдений за местными праздниками, что существенно облегчает понимание и последующий пересказ текстов соответствующей тематики.

Теоретической основой для интеграции казачьего компонента служит культурно-историческая концепция, подчеркивающая роль социального и культурного контекста в развитии высших психических функций, в том числе и речи. Опора на знакомый культурный код создает прочную смысловую опору для речевого высказывания. Ребенку проще пересказать историю о том, как казак выбирал коня, или о традициях казачьей семьи, потому что эти сюжеты откликаются в его опыте, вызывают живой эмоциональный отклик. Это напрямую связано с преодолением одной из ключевых проблем при дизартрии – нарушением мотивационной стороны речи. Эмоционально значимый материал стимулирует желание говорить, делиться впечатлениями, даже преодолевая речевые трудности.

Практическая реализация данного подхода предполагает разработку и систематическое применение серии дидактических игр, направленных на развитие различных операций, составляющих умение пересказа, и построенных на региональном компоненте. Первое направление включает игры, ориентированные на обогащение словарного запаса и развитие лексико-грамматического строя речи на материале казачьей тематики. Без достаточного словарного запаса полноценный пересказ невозможен. Игры типа «Казачья азбука» или «Назови одним словом» помогают расширить номинативный и понятийный словарь и учат точности словоупотребления. Игра «Казачий двор» предполагает использование моделей или картинок с изображением предметов быта, оружия, элементов одежды казаков, развивающие описательные рассказы об этих предметах.

Второе направление включает игры, развивающие смысловую и структурную организацию будущего пересказа. Для детей с дизартрией характерны нарушения целостности и связности пересказа. Эффективным средством коррекции этих трудностей являются игры с использованием наглядного моделирования и мнемотехники. На основе казачьих сказок, легенд или коротких рассказов о жизни станицы создаются мнемотаблицы или серии последовательных картинок [2]. Игра «Расставь картинки по порядку» использует серию иллюстраций и способствует развитию понимания причинно-следственных связей, необходимого для осмысленного пересказа.

Третье направление включает игры, способствующие развитию просодической стороны речи и речевого дыхания. Это особенно значимо при дизартрии, для которой характерны монотонность, нарушение темпа, ритма, слабость голоса. Казачий фольклор – песни, прибаутки, дразнилки, шуточные диалоги – представляет собой богатейший материал для работы в этом направлении. Игра «Казачий хор» может быть направлена на отработку силы голоса. Рифмованные формы, часто встречающиеся в казачьем фольклоре, облегчают запоминание и воспроизведение текста, подготавливая ребенка к пересказу более крупных единиц.

Четвертое, интегративное направление – это сюжетно-ролевые и театрализованные дидактические игры, которые позволяют объединить все отработываемые навыки в условиях, максимально приближенных к естественной коммуникации. Игра-драматизация по мотивам сказки о том, как казаки грамоте учились, позволяет детям распределять роли, проигрывать сюжет, используя соответствующие реплики. Такого рода деятельность является прямой моделью пересказа в более щадящей и увлекательной форме. Ребенок не просто воспроизводит текст, он проживает его, что способствует более глубокому пониманию и эмоциональному насыщению повествования.

Важным аспектом является принцип постепенного усложнения дидактических игр при работе с детьми с дизартрией [3]. На начальном этапе это могут быть простые игры на узнавание и называние предметов казачьего быта, прослушивание и договаривание коротких фольклорных текстов. На этапе формирования умения пересказа вводятся игры с наглядным моделированием коротких текстов, пересказ по цепочке, по ролям. На заключительном, творческом этапе, дети участвуют в составлении пересказов по серии картин о жизни казаков, придумывают продолжение истории, участвуют в комплексных сюжетных играх, требующих развернутого речевого оформления.

Систематическое и целенаправленное использование дидактических игр с региональным казачьим компонентом в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками 6–7 лет с дизартрией создает оптимальные условия для преодоления системного речевого нарушения. Такой подход позволяет не только решать узкокоррекционные задачи по формированию фонетически чистой, лексически богатой и грамматически правильной речи, но и развивать саму способность к построению связного, последовательного, смыслового и эмоционально окрашенного высказывания-пересказа. Одновременно происходит приобщение детей к культурному наследию их малой родины, воспитание патриотических чувств и нравственных качеств, традиционных для казачества, – товарищества, уважения к старшим, трудолюбия и любви к родной земле, что придает всей коррекционной работе глубокий личностный и социально значимый смысл.

Таким образом, использование дидактических игр с региональным компонентом, связанным с культурой казачества, создает благоприятные условия для проведения логопедической работы, обеспечивает эмоциональную значимость материала и преодоление мотивационных трудностей, так как локально значимый и культурно насыщенный контент способствует более глубокому осмыслению содержания текста, стимулирует желание ребенка к активному речевому участию и делает процесс развития данного умения личностно ориентированным и социально значимым.

Список литературы

1. Алексеева М.М. Речевое развитие дошкольников / М.М. Алексеева. – М.: Академия, 2008. – 400 с.
2. Васильева М.В. Особенности формирования смысловой стороны чтения у учащихся с дизартрией // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58–4. – С. 40–47 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-smyslovoy-storony-chteniya-u-uchaschihsya-s-dizartriey> (дата обращения: 15.10.2025). EDN YUZGZL
3. Канова Ю.С. Исследование связной речи у детей с дизартрией / Ю.С. Канова, Н.И. Отева, Е.В. Пащенко // Вестник ШГПУ. – 2020. – №2 (46). – С. 94–99 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-svyaznoy-rechi-u-detey-s-dizartriey> (дата обращения: 15.10.2025). EDN BZXBYV

Лепехина Софья Сергеевна

студентка

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

ОСОБЕННОСТИ УЧАСТИЯ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ САМОКОНТРОЛЯ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: *раскрывается комплексный подход к организации участия семьи в процессе развития самоконтроля у подростков с умственной отсталостью (УО). Определяются ключевые принципы взаимодействия: поэтапная передача ответственности, использование структурированных внешних опор и психолого-педагогическое сопровождение родителей. Особое внимание уделяется обучению семьи эффективным техникам коммуникации и созданию в домашних условиях обогащенной среды, способствующей интериоризации контроля. Подчеркивается важность последовательной и терпеливой родительской позиции для успешной интеграции подростка в общество и обретения им самостоятельности.*

Ключевые слова: *семья, родительское участие, самоконтроль, умственная отсталость, подростковый возраст.*

Сформированный самоконтроль влияет на широкий спектр составляющих жизнедеятельности подростка, обеспечивая конструктивное поведение при возникновении проблем, детерминируя адаптацию к социуму, к деятельности. Семья является постоянным проводником и опорой для подростка с УО на всех этапах формирования самоконтроля. Под самоконтролем следует понимать сложное волевое качество личности, проявляющееся в способности самостоятельно оценивать свои действия, поступки и психические состояния, контролировать их в соответствии с поставленными целями и принятыми социальными нормами [5].

Родительское участие начинается с роли внешнего контролера и постепенно, по мере развития навыков ребенка, трансформируется в поддерживающее сопровождение, основанное на использовании им самим усвоенных алгоритмов. Ряд исследователей считают, что необходима дифференциация родительских стратегий в зависимости от этапа овладения самоконтролем [1]. Родителям важно гибко менять стратегию поддержки по мере прогресса подростка:

– на начальном этапе: родитель активно использует технику «контрольных вопросов» («Ты сверился с расписанием?»), направляя внимание ребенка;

– на этапе автоматизации: функция родителя смещается к напоминанию воспользоваться готовым алгоритмом или чек-листом;

– на этапе интериоризации: родитель создает ситуации, стимулирующие внутреннюю потребность подростка в самопроверке, и поддерживает его успехи.

Ключевая задача специалистов службы психолого-педагогического сопровождения – обучить родителей умению заменять прямые указания и критические замечания на нейтральные вопросы, активизирующие мышление и ориентировку подростка. Пример: вместо «Ты снова не положил тетрадь!» эффективнее спросить: «Какой следующий пункт в списке на сбор портфеля?». Это формирует у подростка привычку сверять свои действия с планом, а не действовать под диктовку.

Для формирования самоконтроля перед семьей стоит задача создания обогащенной и структурированной среды [2]. Семья играет решающую роль в организации бытового пространства, насыщенного внешними опорами – «строительными лесами» для развития самоконтроля. Задачи семьи: совместно со специалистом создать и внедрить в повседневную жизнь визуальные расписания, чек-листы, таймеры, схемы последовательности действий (например, уборки, гигиены). Условие успеха: систематическое и последовательное использование этих инструментов всеми членами семьи в бытовых и учебных ситуациях.

Одна из целей консультативной работы педагога-психолога – способствование формированию адекватной родительской позиции: от контроля к поддержке [1]. Успех процесса зависит от психологической готовности родителей:

– терпение и последовательность: принятие марафонской дистанции развития, избегание непоследовательных требований.

– вера в возможности ребенка: создание ситуаций успеха, опора на сильные стороны, празднование маленьких «побед» для поддержания мотивации как у подростка, так и у самих себя.

– эмоциональная поддержка: преодоление тревожности и гиперопеки, позволяющее подростку шаг за шагом овладевать самостоятельностью.

Вывод: Активное и грамотное участие семьи в развитии самоконтроля является решающим фактором для будущей социальной интеграции подростка с УО. Сформированные при поддержке семьи навыки саморегуляции являются неременным условием для обретения максимально возможной самостоятельности в быту, профессиональной деятельности и общественной жизни.

Список литературы

1. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с. – EDN QXRUWL
2. Маллаев Д.М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова. – СПб.: Речь, 2009. – 160 с. – EDN QXXAED
3. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья / В.В. Ткачева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 281 с.
4. Кацера А.А. Понимание саморегуляции в контексте психологии свободы / А.А. Кацера // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2018. – №2. – С. 61–68. – EDN UVRQPU
5. Соловьева О.В. Формирование самоконтроля у учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / О.В. Соловьева // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. №1. – С. 51–60.

Макарова Екатерина Андреевна
учитель

МБОУ «СОШ №6»

г. Новомосковск, Тульская область

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО РАЗВИТИЮ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ И ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

Аннотация: в статье описываются рекомендательные игры и упражнения для домашнего пользования для родителей детей, у которых найдена дисграфия и дизорфография при словоизменении.

Ключевые слова: рекомендации, словоизменение, дизорфография, дисграфия.

В настоящее время часто стали встречаться дети с трудностями при письме. Часто такие трудности проявляются при согласовании слов в словосочетаниях, а также в предложениях, которые проявляются при дисграфии и дизорфографии. У ребёнка проявляются трудности при изучении падежных окончаний, спряжений глаголов, правописании предлогов. Это влечёт к проблемам по успеваемости. Логопедическая работа необходима в таком случае, но и родители в свою очередь могут помочь своему ребёнку. Родители не должны игнорировать факт нарушения письма при словоизменении, а также факт неуспеваемости своего ребёнка. Важно найти причину этому, и провести своевременную

коррекцию, но родитель также в домашних условиях может дополнительно помочь ребёнку при использовании навыка словоизменения.

Помощь родителя в таком случае может проводиться в форме беседы, дидактической игры, отгадыванием различных загадок, чтением дополнительной литературы, отработкой орфографических правил присловозменения.

Мы рекомендуем для профилактики и коррекции с ребёнком больше общаться, играть в дидактические игры, например, игра «Где мы были, что видели?», с помощью которой происходит закрепление употребления предлогов. В ходе игры применяются тематические изображения «Огород», «Сад», «Лес», «Зоопарк», либо вспоминаются где дети были, например, на летних каникулах. Родитель задает детям вопросы: «Где ты побывал? Что ты увидел?» Примерные ответы: «Я был в лесу. Видел много зайцев, воробьёв, медведей, и т.д.» [3, с. 57].

Игра «Скажи наоборот» мы предлагаем её с целью закрепления дифференциации предлогов, обозначающих направление движения: в – из, на-с, к-от. Родитель произносит предложенные предложения или придумывает свои, и предлагает детям сказать его наоборот.

Мальчик положил мяч в ящик...

Девочка налила воду в графин...

Мама положила яблоки на стол...

Брат поставил лампу на тумбочку...

Машина подъехала к дому... и другие [1, с. 125].

Далее мы предлагаем небольшие игры на формирование использования местоимений в различных падежах:

Например, игра «Отгадай загадки», с целью формирования употребления личных местоимений.

Какие 3 личных местоимения, если их соединить, кричат, что они чистые? (Вы-мы-ты) Какие 2 личных местоимения мешают движению по дорогам? (Я-мы) Какое местоимение составлено из двух предлогов? (О-на) В каком местоимении 2 звука, одна буква? (Я) [2, с. 30].

Упражнение «Исправь ошибки», с целью формирования употребления личных местоимений. Упражнение можно выполнять как письменно, так и устно. Ребенок должен исправить ошибки в использовании местоимений.

1. Я заходил к бабушке, но их не было дома.

2. Враг был силён, но они скоро сдались.

3. Не знаю, чего мне делать сейчас.

4. Я с мамой ездили на рынок [2, с. 60].

Далее рассмотрим игры и упражнения на формирование умения согласовывать существительные с количественными числительными.

Игра «Было – стало», с целью формирования умения согласовывать существительные с количественными числительными. Ребенку предлагают посмотреть по одной картинке одного и того же предмета, или сами предметы, ребенок отвечает: «У меня была одна ручка, а стало две ручки. Было две ручки, а стало три ручки и т.д.» [3, с. 211].

Упражнение «Один – много». Задача детей подобрать слово во множественном числе, например, книга – книги, цветок – цветы. Это упражнение можно проводить в игровой форме, например, кидая мяч, родитель называет слово в единственном числе, ребенок в ответ кидает мяч и называет слово во множественном числе [1, с. 23].

Другой вариант этого упражнения. Родитель берёт любой подручный предмет и предлагает ребёнку назвать его во множественном числе и наоборот [3, с. 25].

Можно использовать в совместной деятельности следующее упражнение, при возвращении с ребёнком из школы, попросите, чтобы он 1 мин внимательно смотрел на дорогу; а затем спросите, сколько красных машин проехало, сколько всего машин проехало или что угодно.

Далее предлагаем игру «Угадай, чего не стало?», с целью формирования умения образовывать множественное число существительных родительного падежа. Взрослый раскладывает на столе по четыре картинки с предметами (или сами предметы) во множественном числе. Задача ребёнка назвать и запомнить их. Далее ребёнок отворачивается или ему завязывают глаза, а логопед прячет одну из картинок и задаёт вопрос: «Чего не стало?». Ребёнок должен вспомнить и правильно назвать картинку, которой нет на столе, ответив полным ответом, например, «Не стало самолётов, ёжиков» и т. д. Чтобы усложнить игру, можно разложить по 5–7 картинок и прятать одновременно по 2–3 картинки [2, с. 161].

Игра «Кому, что нужно?», с целью формирования умения образовывать существительные в дательном падеже множественного числа. Взрослый задаёт вопросы учащимся: «Кому нужны кастрюли, ножи, сковородки, разделочные доски?», аналогичные вопросы задаются про другие профессии, например, про учителя, врача, механика, клоуна и т. д. Примерные ответы детей: «Кастрюли, ножи, сковородки, разделочные доски нужны поварам» [3, с. 169].

Следующая игра «Назови, какой по цвету?», с целью формирования умения согласовывать имена существительные с именами прилагательными в роде, числе и падеже.

Игра с карточками, где изображены одинаковые предметы разного цвета. Дети называют «у меня красное яблоко», «у меня зелёный шар», «у меня черный кот» и т. п. [1, с. 49].

Игра «Какой? Какая? Какое?», с целью закрепления умения согласовывать имена существительные с именами прилагательными в роде, числе и падеже. В центре – картинки с изображением предметов, отдельно изображения – символы качеств. Детям нужно найти предметы, к которым можно задать вопрос «какой?», и ответить на вопрос, подбирая символы качеств. Например: стол – какой? (стол низкий, твёрдый, квадратный и т. д.). Также прорабатываются и с предметами женского и среднего рода [2, с. 47].

Родители также могут помочь ребёнку при нарушении навыков словоизменения, если будет больше времени уделять совместному чтению художественных произведений, с последующим их обсуждением, пересказом, а также пофантазировать с ребёнком на любую интересующую тему. При самостоятельном планировании высказывания, пересказе текста ребёнок отрабатывает навык словоизменения, согласовывает слова в словосочетаниях и предложениях. Но нельзя на ребёнка давить и настаивать, нужно сделать совместное чтение приятным времяпровождением.

Все представленные нами игровые методики и упражнения обладают высокой степенью адаптивности и могут быть интегрированы в повседневную рутину семьи. Например, они могут быть эффективно реализованы в процессе утреннего ритуала сопровождения ребёнка в школу, во время прогулок на свежем воздухе или в контексте домашнего отдыха.

Таким образом, нами предложены игры, которые отлично входят в семейную рутину, но при их использовании, у ребёнка активно формируется и корректируется навык словоизменения. У детей с дисграфией, а также учащиеся одновременно закрепляют правила орфографии, которые им необходимо применить, тем самым происходит коррекция дизорфографии.

В заключение отметим, что следует родителям с особым вниманием подходить к анализу и контролю собственной речевой практики, активно взаимодействуя с ребёнком и уделяя ему достаточное количество времени. Важно обеспечивать ребенка качественной речевой средой и демонстрировать ему примеры грамотного общения. Необходимо учитывать, что у детей с недостаточно сформированными навыками устной речи существует высокая вероятность возникновения трудностей в процессе овладения письменными навыками в школьные годы.

Список литературы

1. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999. – 160 с.
2. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: учебное пособие / Л.В. Лопатина. – СПб.: Союз, 2005. – 192 с.
3. Плешакова Е.П. Русский язык: коррекционно-развивающие упражнения. 1–4 класс / Е.П. Плешакова. – Волгоград: Учитель, 2008. – 132 с.

Медовская Дарья Руслановна

студентка

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

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КЛИМАТА В СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ЗАИКАНИЕМ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности общения и эмоционального климата в семьях, воспитывающих детей с заиканием. На основе анализа современных отечественных и зарубежных исследований раскрывается влияние семейной системы на развитие и закрепление речевого расстройства. Особое внимание уделяется роли родительских установок и типов семейного воспитания в формировании коммуникативной среды. Показано, что такие дисфункциональные паттерны, как гиперопека, эмоциональное отвержение, завышенные требования или отрицание проблемы, способствуют росту тревожности у ребенка, фиксации на дефекте и развитию логоневроза. В статье также описываются типы семейных реакций на заикание и обосновывается необходимость комплексного семейно-ориентированного подхода в коррекции заикания, в частности, метода семейной групповой логопсихотерапии. Делается вывод о том, что создание поддерживающего, принимающего эмоционального климата и гармонизация внутрисемейного общения являются ключевыми условиями успешной реабилитации ребенка с заиканием.

Ключевые слова: заикание, семья, детско-родительские отношения, эмоциональный климат, семейное воспитание.

Заикание представляет собой комплексное нарушение речи, затрагивающее не только темп, ритм и плавность устной речи, но и всю систему коммуникации, эмоционально-личностное развитие и

социальное функционирование человека. Современная логопедия и неврология выделяют две основные клинические формы заикания – невротическую (логоневроз) и неврозоподобную, а также смешанную, сочетающую черты обеих. Это разделение имеет принципиальное значение для понимания причин нарушения и выбора стратегии помощи, включая работу с семьей.

Невротическая форма заикания (логоневроз) чаще возникает у детей с изначально сохранной речью и нормальным двигательным развитием после воздействия острого или хронического психотравмирующего фактора. В ее основе лежит не органическое поражение мозга, а слабость нервной системы, ее повышенная реактивность и склонность к невротическим реакциям. Речевые судороги носят функциональный характер, а само заикание отличается волнообразным, ситуационно-зависимым течением: в спокойной домашней обстановке речь может быть почти плавной, а в состоянии волнения, при ответе у доски или общении с незнакомцами – резко ухудшаться. Часто наблюдаются выраженный страх речи и избегающее поведение. У таких детей в семьях нередко выявляется наследственная отягощенность по неврозам, тревожным расстройствам.

Неврозоподобная форма заикания связана с органическим поражением центральной нервной системы в результате патологии беременности, родов, травм или заболеваний раннего возраста. Речевое нарушение развивается постепенно, на фоне общего запаздывания моторного и речевого развития. Судороги в речевой и часто в мимической мускулатуре носят более стойкий, мало зависящий от ситуации характер. Страх речи и выраженная эмоциональная реакция на дефект могут отсутствовать на начальных этапах, так как ребенок не сразу осознает свою непохожесть. Течение этого вида заикания, как правило, более постоянное и менее зависящее от психологического состояния.

Смешанная форма сочетает в себе черты обеих – к исходной органической недостаточности ЦНС со временем присоединяется невротическая реакция личности на свой дефект, формируется вторичная логофобия.

Как отмечают исследователи, заикание имеет не только генетическую и нейропсихологическую природу, но и тесно связано с социальными факторами, среди которых ключевую роль играет семья [1, с. 138]. Семья является первым и наиболее значимым социальным окружением ребенка, и от характера внутрисемейных отношений, стиля воспитания и эмоционального климата во многом зависит как течение самого речевого расстройства, так и формирование личности заикающегося. При этом влияние семьи и рекомендуемые ей стратегии поведения во многом определяются именно формой заикания.

Заикание традиционно рассматривается как нарушение, возникающее на стыке биологических и социальных факторов. Генетическая предрасположенность, подтвержденная рядом исследований, взаимодействует с условиями социальной среды, в которой развивается ребенок. Семья становится тем микросоциумом, где формируются первые коммуникативные навыки, самооценка и отношение к своему дефекту. Как подчеркивают Н.Л. Карпова и Е.И. Николаева, семейные факторы могут как повышать риск возникновения и закрепления заикания, так и способствовать его преодолению [3, с. 45].

Одной из основных проблем в таких семьях является формирующаяся система отношений, ориентированная как на сам речевой дефект, так и на личность ребенка в целом. Современные исследования подтверждают, что родители детей с заиканием сталкиваются с высоким уровнем психоэмоционального напряжения, что находит отражение и в динамике внутрисемейных отношений. Так, в работе Н.Л. Карповой и М.М. Даниной подчеркивается, что реакция родителей на заикание ребенка тесно связана с их стилем совладания со стрессом, что в значительной степени определяет общий эмоциональный фон в семье. Более того, было выявлено, что многие родители испытывают трудности с выбором эффективной коммуникативной стратегии, что нередко приводит к неосознанному усилению тревоги у ребенка и формированию у него логофобии [2, с. 72].

Установки родителей по отношению к заиканию ребенка играют решающую роль в создании семейной атмосферы. Согласно классификации А.Ю. Кругликовой, можно выделить несколько типов таких родительских установок. Во-первых, это катастрофизирующие установки, когда заикание воспринимается как тяжелая болезнь, наказание или неизлечимый дефект. Такое понимание вызывает у родителей сильные чувства вины или стыда, что приводит к формированию неадаптивных моделей поведения таких, как гиперопека или же эмоциональное отдаление от ребенка. Во-вторых, существуют установки преодоления, при которых заикание рассматривается как внешнее препятствие, требующее активных действий по его исправлению. Такая позиция часто выливается в излишний контроль, стремление к совершенству и постоянную оценку речи ребенка, что повышает его тревожность и скованность в общении. В-третьих, выделяются негативно-оценочные установки, когда речевые трудности объясняются личностными особенностями ребенка – упрямством, демонстративностью или недостатком старания. Такое приписывание причин естественным образом ведет к конфликтным взаимодействиям, словесным наказаниям и подрыву доверия между родителем и ребенком. Наконец, существуют установки отрицания или преуменьшения проблемы, которые проявляются в игнорировании симптомов и отказе от своевременной помощи специалистов [6, с. 162]. Каждый из этих когнитивных и эмоциональных паттернов становится основой для определенного стиля воспитания и

общения в семье, непосредственно влияя как на эмоциональное состояние ребенка, так и на течение речевого расстройства – либо способствуя его преодолению в атмосфере принятия, либо закрепляя и усиливая симптомы в условиях постоянного стресса. При невротической форме катастрофизация и гиперконтроль особенно пагубны, так как напрямую подпитывают тревогу. При неврозоподобной форме установки отрицания ведут к упущению времени для начала комплексной медико-педагогической коррекции. Как справедливо отмечает В.Н. Кондратьева, под влиянием родительской реакции формируется и личное отношение ребенка к своему дефекту, что может вести либо к фиксации на проблеме, либо к ее принятию и активному преодолению [5, с. 256].

Анализ семейных отношений в рамках семейной групповой логопсихотерапии позволил выявить несколько типичных дисгармоничных паттернов отношения к заикающемуся ребенку в семье [1, с. 129]. Во-первых, это отношение к ребенку как к «неполноценному», что чаще исходит от отцов и старших братьев. Во-вторых, гиперопека и преувеличение значимости дефекта, создающие «культ болезни» и закрепляющие роль «больного». В-третьих, преуменьшение значимости дефекта и попытки «заставить» ребенка говорить лучше путем повышенных требований, что создает напряженную, контролирующую атмосферу и повышает тревожность. В-четвертых, «требовательная» форма отношений с акцентом на достижениях, ведущая к хроническому стрессу и «уходу в заикание» как форме психологической защиты. Эти дисфункциональные стили общения не только усугубляют речевой симптом, но и негативно влияют на психологическое состояние ребенка, способствуя развитию логоневроза и логофобии. При неврозоподобной форме гиперопека и отношение как к «больному» тормозят развитие самостоятельности и адаптационных механизмов, а требования «собраться и говорить нормально» оказываются неэффективными и травмирующими, так как ребенок физиологически не может выполнить это требование.

Важнейшим аспектом, определяющим специфику общения и эмоционального климата, является тип семейного воспитания. В.Н. Кондратьева выделяет два основных типа: гармоничный и деструктивный. При гармоничном типе воспитания в семье царит атмосфера взаимного доверия, понимания и уважения. Родители адекватно воспринимают особенности ребенка, не фиксируются на его запинках, но последовательны в требованиях и дисциплине. Они открыты к сотрудничеству со специалистами и активно участвуют в коррекционном процессе. Такой эмоционально поддерживающий климат способствует снижению тревожности у ребенка, формированию позитивной самооценки и может выступать мощным фактором преодоления речевых трудностей или предотвращения их усугубления. В противоположность этому, деструктивный тип воспитания характеризуется отсутствием взаимопонимания между родителями, противоречивостью их требований и методов воздействия, низким уровнем сплоченности и эмоциональным отвержением особенностей ребенка. Родители часто имеют завышенные ожидания, воспринимают заикание как следствие плохого характера или непослушания, что приводит к постоянной критике и напряжению в общении [5, с. 255].

Эмоциональный климат в семье напрямую связан с коммуникативными практиками. В дисгармоничных семьях часто наблюдается снижение речевой активности в общении, рост конфликтности, а в современных условиях – дополнительное осложнение в виде напряженности вокруг использования детьми гаджетов. Ребенок, чувствуя напряжение, непонимание или гиперконтроль, замыкается, что приводит к дальнейшему ограничению речевой практики и усилению страха перед общением. Формируется порочный круг – тревога усиливает речевые судороги, а неудачи в коммуникации подкрепляют тревогу и низкую самооценку.

Особую роль в генезе и поддержании неблагоприятного эмоционального климата играет так называемое «патологизирующее семейное наследование». Речь идет не только о генетической передаче предрасположенности к заиканию, но и о трансляции неадаптивных моделей поведения, коммуникативных стереотипов и эмоциональных реакций от родителей к детям.

На основе реакции семьи на проблему заикания исследователи выделяют несколько типов семейных систем. Первый тип – семьи с реакцией сплочения. Заикание воспринимается как общая семейная задача, что мобилизует ресурсы, способствует сотрудничеству и поддержке. Второй тип – семьи с реакцией разобщения. Данный тип характеризуется эмоциональной отчужденностью родителей, конфликтами по поводу методов воспитания и лечения, где разобщающим фактором часто выступают отцы. Третий тип – семьи с реакцией неприятия. Родители в таких семьях минимизируют значимость дефекта, не обращаются к специалистам, надеясь, что проблема «пройдет сама». Каждый из этих типов формирует уникальную коммуникативную среду и эмоциональный фон, которые по-разному воздействуют на ребенка.

Рассматривая влияние семьи на развитие ребенка с заиканием, важно подчеркнуть, что дезадаптивные коммуникативные паттерны часто формируются по механизму циклической причинности. Родительская тревога, вызванная речевыми затруднениями ребенка, непроизвольно транслируется через невербальные каналы общения, что усиливает сенсомоторное напряжение у самого ребенка и провоцирует учащение речевых судорог. Этот феномен создает устойчивую систему обратной связи, где поведение каждого члена семьи постоянно поддерживает и усугубляет проблему.

Важно также отметить, что дисгармоничные типы воспитания, такие как гиперопека или эмоциональное отвержение, не только влияют на речь, но и искажают процесс формирования базовых психологических потребностей ребенка. Как следствие, у подростков с заиканием, выросших в условиях деструктивной семейной системы, часто наблюдается не только логофобия, но и более широкий спектр психологических трудностей таких, как социальная тревожность, избегающее поведение, дефицит навыков разрешения конфликтов.

Особого внимания заслуживает современный вызов, связанный с цифровизацией. В семьях, где живое общение и так редуцировано из-за страха перед заиканием, гаджеты могут становиться псевдокомпенсаторным механизмом, создавая иллюзию коммуникации и еще больше снижая мотивацию к речевой практике. Исследования показывают, что в таких условиях у детей формируется «клиповое» мышление и поверхностное внимание, что дополнительно затрудняет логопедическую работу, требующую длительной концентрации и последовательных усилий [4, с. 67]. Это делает необходимым включение в коррекционные программы модулей по формированию здоровых цифровых привычек и стимулированию реального, а не виртуального, общения.

Наконец, стоит отметить, что положительные изменения в семейной системе возможны только при условии работы с мотивацией всех ее членов. Даже самая эффективная методика логопсихотерапии не принесет устойчивого результата, если родители воспринимают свою роль лишь как пассивных исполнителей указаний специалиста, а не как активных агентов изменений.

Исходя из формы заикания, рекомендации для семьи могут быть конкретизированы. Во-первых, существуют общие рекомендации, актуальные для всех семей. К ним относится создание спокойной речевой среды, при которой родители сами говорят чуть медленнее и с четкими паузами, задавая комфортный ритм общения без прямых указаний ребенку. Крайне важно слушать содержание детской речи, а не ее форму, поддерживать зрительный контакт, терпеливо дослушивать мысль до конца, не перебивая и не договаривая слова, демонстрируя ценность мыслей ребенка. Необходимо снижать общую тревожность и нагрузку, пересмотрев режим дня, обеспечив достаточный сон, прогулки и уменьшив количество дополнительных занятий. Также важно соблюдать единство требований и последовательность, например, договориться всем членам семьи о единых правилах общения и реакции на запинки, избегая противоречивых команд, которые лишь усиливают напряжение. Во-вторых, существуют специфические рекомендации, зависящие от клинической формы заикания. При невротической форме приоритетом является психологическая помощь, то есть комплексная работа с детским психологом для снижения тревоги и страхов, а также консультация невролога для возможной поддерживающей терапии. Родителям следует делать акцент на эмоциях ребенка, а не на его речи, помогая называть чувства и обучая простым техникам релаксации. Необходимо полностью исключить фиксацию на дефекте, не комментировать плавность речи и не просить «повторить лучше», а хвалить за смелость высказаться. Сотрудничество с логопедом должно быть направлено на методы логоритмики и снятия судорожной готовности.

При неврозоподобной форме основным является комплексное медико-педагогическое воздействие. Обязательно регулярное наблюдение и лечение у детского невролога, включая медикаментозную терапию, физиолечение и массаж, так как без этого логопедическая работа может быть малоэффективна. Занятия с логопедом должны быть систематическими и длительными, с упором на развитие общей и речевой моторики, чувства ритма, речевого дыхания и просодики, активизируя координацию мозговых процессов. Родителям требуется терпение и поддержка, а не требования, с пониманием того, что улучшения будут медленными. Полезно создавать развивающую среду через занятия, улучшающие нейродинамику, включая плавание, лепку, конструирование, игру на музыкальных инструментах, логоритмику.

При смешанной форме необходим гибкий подход, сочетающий медицинскую поддержку у невролога для коррекции органического фона и психолого-логопедическую работу для снятия невротических наслоений, страха речи и развития коммуникативных навыков. Такой дифференцированный подход позволяет семье стать активным и компетентным участником коррекционного процесса, создавая условия для максимальной эффективной помощи ребенку.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение семьи с заикающимся ребенком должно быть нацелено на трансформацию дезадаптивных когнитивных схем и коммуникативных паттернов, а также на создание нового, поддерживающего семейного нарратива. Только такой системный подход, учитывающий многомерность семейных отношений и современные социокультурные вызовы, может обеспечить не только речевую нормализацию, но и гармоничное личностное развитие ребенка, а также восстановление психологического благополучия всей семейной системы.

Список литературы

1. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии / Н.Л. Карпова. – М.: Флинта, 1997. – 160 с.
2. Карпова Н.Л. Комплексный подход к восстановлению нарушенного речевого общения в системе логопсихотерапии / Н.Л. Карпова, М.М. Данина // Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Ф.Е. Василюка: сборник материалов. – М.: Психологический институт РАО, 2018. – С. 70–73. EDN YNFIKXZ

3. Карпова Н.Л. Семейные факторы, повышающие вероятность возникновения заикания у ребенка (обзор зарубежных исследований) / Н.Л. Карпова, Е.И. Николаева // Дефектология. – 2020. – №3. – С. 41–50. EDN CAJVCN
4. Карпова Н.Л. Роль родителей в коррекции речевых нарушений у детей / Н.Л. Карпова, Е.Н. Кузнецова, Ю.Б. Поприк // Комплексные исследования детства. – 2019. – Т. 1. №1. – С. 65–73. DOI 10.33910/2687-0223-2019-1-1-65-72. EDN UFIZQM
5. Кондратьева В.Н. Значение семьи в воспитании детей старшего дошкольного возраста с заиканием / В.Н. Кондратьева // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: материалы X Международной научно-практической конференции (г. Орёл, 30–31 марта 2023 г.). – Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2023. – С. 254–258. EDN JQHRHZ
6. Кругликова А.Ю. Типы реагирования семьи на заикание ребенка / А.Ю. Кругликова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – 2011. – №2. – С. 158–163. EDN OYUOJR
7. Селиверстов В.И. Заикание у детей: психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений / В.И. Селиверстов. – 4-е изд., доп. – М.: Владос, 2001. – 208 с.

Мельникова Вероника Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Кацера Анжелика Александровна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

***Аннотация:** произвольная регуляция поведения является ключевым психологическим механизмом успешной адаптации ребёнка, обеспечивая способность управлять действиями, эмоциями, вниманием и поведением в соответствии с социальной нормой. У детей с интеллектуальными нарушениями развитие произвольности затруднено вследствие особенностей познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и недостаточной сформированности мотивации. В данных условиях семья выступает основным фактором, определяющим характер, темпы и успешность формирования регуляторных функций. В статье анализируется роль семейного воспитания, эмоционального климата и стилевых особенностей взаимодействия в развитии произвольной регуляции поведения. Представлены направления психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями.*

***Ключевые слова:** произвольная регуляция поведения, интеллектуальные нарушения, семья, воспитание, психолого-педагогическая поддержка.*

Исследование особенностей формирования произвольной регуляции поведения у детей с интеллектуальными нарушениями является важным направлением современной коррекционной и семейной психологии. В условиях усложнения социальных требований и необходимости ранней адаптации ребёнка к образовательной среде именно произвольность выступает центральным механизмом, обеспечивающим способность управлять поведением, удерживать задачу, контролировать эмоциональные реакции и соблюдать нормы. В научной литературе подчёркивается, что процессы произвольной регуляции у детей с интеллектуальными нарушениями формируются замедленно, характеризуются нестабильностью и требуют специально организованных педагогических условий, среди которых именно семья занимает ключевое место [2].

Актуальность изучения роли семьи обусловлена тем, что семейная среда становится первой и самой продолжительной системой социализации, в которой ребёнок получает начальные представления о правилах, учится контролировать собственные действия и постепенно осваивает волевые процессы. Цель статьи заключается в анализе влияния семейных факторов на развитие произвольной регуляции поведения у детей с интеллектуальными нарушениями, а также в выявлении условий, способствующих повышению эффективности семейного воспитания [1].

Теоретическую основу работы составляют исследования Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и современных авторов, рассматривающих развитие саморегуляции, становление волевой сферы и особенности поведения детей с интеллектуальными нарушениями. Взгляды учёных сходятся в том, что произвольность развивается не стихийно, а формируется в опосредованном взаимодействии ребёнка со взрослым, который задаёт структуру деятельности, объясняет правила, контролирует выполнение и создаёт эмоционально безопасную среду [6].

При рассмотрении особенностей произвольной регуляции поведения у детей с интеллектуальными нарушениями отмечается, что такие дети испытывают трудности при удержании инструкции, быстро

теряют цель деятельности, с трудом переключаются и демонстрируют импульсивность. Эти проявления связаны с недоразвитием внимания, сниженным уровнем волевого усилия, замедленным темпом переработки информации и общей специфичностью когнитивного развития. Именно поэтому для них особенно важны чёткие, повторяющиеся и предсказуемые формы взаимодействия с родителями.

Влияние семьи на развитие произвольной регуляции прослеживается в нескольких направлениях. Одним из наиболее значимых является эмоциональный климат. В семьях, где родители поддерживают стабильный и спокойный стиль общения, ребёнок легче усваивает нормы поведения и быстрее осваивает способы самоконтроля. Например, при выполнении домашнего задания ребёнок с интеллектуальными нарушениями может многократно отвлекаться. Если родитель реагирует раздражением, ребёнок теряет ориентацию на задачу ещё быстрее. Однако при спокойном напоминании и использовании короткой инструкции ребёнок удерживает внимание дольше, а поведение становится более организованным [5].

Не менее важен и стиль воспитания. Практика показывает, что чрезмерная гиперопека приводит к снижению самостоятельности, поскольку ребёнок не получает возможности пробовать, ошибаться и корректировать собственные действия. В противоположность этому, поддерживающе-структурирующий стиль, сочетающий эмоциональную теплоту и последовательность требований, способствует постепенному развитию волевых усилий. Так, если родитель систематически предлагает ребёнку небольшие, но посильные поручения – например, собрать игрушки по схеме «сначала большие, потом маленькие», – ребёнок осваивает элементарное планирование и контроль действий [4].

Для иллюстрации основных факторов семейного влияния можно представить данные в виде небольшой таблицы 1, отражающей наиболее типичные условия успешного и затруднённого формирования произвольной регуляции поведения.

Таблица 1

<i>Характеристика семейной среды</i>	<i>Возможные последствия для ребёнка</i>
Спокойный эмоциональный климат, предсказуемые правила	Уменьшение импульсивности, повышение устойчивости внимания
Чёткий режим дня и структурированные обязанности	Развитие навыков планирования и последовательности действий
Непоследовательность воспитательных требований	Хаотичность поведения, затруднение усвоения правил
Гиперопека или чрезмерный контроль	Снижение самостоятельности и регуляции поведения
Родительский пример самоконтроля	Формирование моделей желаемого поведения

Практические наблюдения специалистов также подтверждают, что участие родителей в коррекционно-развивающих занятиях значительно усиливает эффект педагогической работы. Например, когда родитель присутствует на занятиях и перенимает методы работы – использование визуальных расписаний, алгоритмов действий, тренировок внимания – ребёнок быстрее переносит эти навыки в домашнюю практику. Напротив, при отсутствии согласованности между специалистом и семьёй навыки саморегуляции закрепляются значительно медленнее [1].

Следовательно, роль семьи в формировании произвольной регуляции поведения детей с интеллектуальными нарушениями является определяющей. От эмоционального фона, воспитательных стратегий, последовательности требований и участия родителей в коррекционной работе зависит не только развитие самоконтроля, но и социальная адаптация ребёнка в целом. Эффективность формирования произвольной регуляции повышается при сочетании профессионального сопровождения и активной включённости семьи, что подчёркивает необходимость системной работы специалистов с родителями, направленной на повышение их компетентности и осознанности воспитательных действий.

Список литературы

1. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика развития детей / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 2018. – 256 с.
2. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М.: Академический проект, 2019. – 512 с.
3. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Питер, 2020. – 416 с.
4. Прихожан А.М., Психология трудных школьников / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М.: Академический проект, 2019. – 304 с.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили: природа индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2021. – 320 с.
6. Шипицына Л.М. Особенности психического развития детей с интеллектуальными нарушениями / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2014. – 264 с.

Микалина Арина Валерьевна
специалист по УМР

Научный руководитель
Степанова Наталия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент, декан
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация: в статье рассматривается влияние детско-родительских отношений на формирование социальной компетентности обучающихся с инвалидностью. Представлен теоретический обзор исследований, показывающих взаимосвязь родительского поведения и потенциальных проблем лиц, переходящих на новую ступень образования. Отмечаются проблемы молодых людей с инвалидностью в адаптации к новой социальной среде. Указана модель взаимодействия в семье, которая является наиболее благоприятной.

Ключевые слова: социализация, социальная компетентность, студенты с ограниченными возможностями здоровья, детско-родительские отношения.

Среда высшего образовательного учреждения имеет многоаспектный характер и требует от студента актуализации ресурсов внешнего и внутреннего плана. Как отмечают Чернобровкина С.В. и Грушко Н.В., профессиональное обучение может стать настоящим испытанием, и от того, насколько студент сможет воспользоваться системой своих жизненных ресурсов, будет зависеть успешность его обучения и адаптация в образовательном учреждении [6].

В статье «Социальная компетентность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью как составляющая социальной успешности» мы уже говорили о том, что компетентный специалист, которым должен стать студент после обучения, сочетает личные и общественные интересы, эффективно взаимодействует с различными социальными субъектами, т.е. обладает социальной компетентностью [3]. Несмотря на то, что в начале обучения в вузе большинство студентов являются совершеннолетними и вступают в качественно новый период своей жизни, многие из них ещё недавно были школьниками. В связи с малым количеством опыта самостоятельной жизни влияние родительских фигур, стиля воспитания и внутрисемейного климата действует на них сильнее, чем на студентов старших курсов. Поэтому важно учитывать то, в какой психосоциальной среде находился студент до поступления в учреждение высшего образования.

По результатам исследований в области детско-родительских отношений, которые освещает Самсонова А.В., наиболее продуктивным является двусторонний процесс взаимодействия родителей и ребёнка. Модель, где каждый участник является активным элементом психологического взаимодействия и установления социальных отношений, а также существует равенство влияния со стороны родителей на ребенка и со стороны ребенка на родителей, наиболее благоприятна [4].

Также автор отмечает, что воспитание по принципу гиперпротекции, напротив, приводит к инфантилизму, эгоцентризму, пассивности, отсутствию независимости, психической недостаточности и неспособности справляться со стрессами. Сложные условия с жёсткими наказаниями и запретами не позволяют развивать инициативу и независимость из-за эмоциональной незрелости. У этих детей не развиваются социальные и интеллектуальные интересы, они не нуждаются в работе и не понимают своих обязанностей [4]. Это влечёт за собой установку на беспомощность, убежденность в несамостоятельности при разрешении ситуации, не критичность в общении со сверстниками и педагогами [3].

В исследовании Котовской С.В. и соавторов было установлено, что студенты с инвалидностью в семьях с высокой поддержкой более способны к саморегуляции, саморазвитию и самопринятию. В свою очередь самопринятие способствует расширению социальных границ и увеличению круга социального взаимодействия в студенческой среде, повышению жизненной активности. Семья с тесными связями и поддержкой способствует научению использовать имеющиеся условия и ресурсы для эффективного ролевого и физического функционирования. Понимание окружающей действительности, происходящих событий, эмоциональное реагирование через призму саморегуляции и саморазвития позволяют более пластично переосмысливать происходящее в окружающей действительности. Такая семья способствует личностному росту, развитию способности выстраивать доверительные связи с окружающими, использовать условия для реализации поставленных целей с учетом потребностей и возможностей обучающихся, способности сопереживать и заботиться об окружающих [2].

По итогам исследования Денисовой О.А., Кобриной Л.М., Лехановой О.Л., Кожевниковой О.А. среди родителей студентов, обучающихся по программам СПО, большая часть пар имели невротический и авторитарный типы родительского поведения [1]. Для родителей с невротическим типом была характерна пассивная личностная позиция. Они часто оправдывали собственную бездеятельность в отношении развития ребенка, а также непонимание вторичности некоторых возникающих недостатков, которые являются результатом собственной личностной несостоятельности. Нередко семьи, желая оградить ребенка от всех проблем, были чересчур вовлечены в учебный процесс, демонстрировали желание проконтролировать все стороны жизни ребенка. В перспективе это обуславливает недостаточное развитие навыков самоорганизации, что влияет на качество обучения при отсутствии внешнего контроля [3].

Родители авторитарного типа часто демонстрировали импульсивность, неумение сдерживать свой гнев и раздражение. Также отмечались периодическая холодность и отстраненность от эмоциональных проблем ребенка, неравномерный характер применения воспитательных мер с допустимостью физического наказания и эмоционального отвержения [1]. Закономерно, что такое поведение повлечёт за собой общую дезорганизованность и проблемы в установке социальных контактов с преподавателями и другими студентами.

На базе РГСАИ (Российская государственная специализированная академия искусств) также было проведено исследование взаимоотношений студентов и их родителей. Оно показало, что студенты с инвалидностью более склонны обсуждать с родителями общественно-значимые проблемы, к старшим курсам такая тенденция усиливается. Это свидетельствует о том, что родительская позиция при воспитании ребенка с инвалидностью на этапе получения им высшего образования существенно трансформируется: родитель способен учитывать изменения в значимых ценностях своего ребенка и вступить с ним в личностно-смысловое общение по широкому кругу социально-значимых тем. Способность учитывать изменения в значимых ценностях и интересах своего ребенка позитивно влияет на взаимоотношения с ним, но «замкнутость» внимания на родителях препятствует расширению социальной среды общения молодого человека с инвалидностью, ограничивает его социальное развитие [5].

Таким образом, можно отметить, что поведение родителей оказывает влияние на социальную адаптацию не только во время обучения в школе, но и на следующих ступенях образования. Данное обстоятельство подтверждает необходимость организации психологического сопровождения обучающихся с целью формирования у них социальной компетентности, которая поспособствует дальнейшему самосовершенствованию молодых людей в личностной, социальной и профессиональной сферах.

Список литературы

1. Педагогическая работа по профилактике эмоционального выгорания родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, О.Л. Леханова, О.А. Кожевникова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2023. – №209. – С. 89–99 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-rabota-po-profilaktike-emotsionalnogo-vygoraniya-roditeley-obuchayushchisya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 19.11.2025). – DOI 10.33910/1992-6464-2023-209-89-100. – EDN FEWAJU
2. Котовская С.В. Роль семейных взаимосвязей в формировании жизнеспособной и благополучной личности студента с инвалидностью и/или ограниченными возможностями здоровья / С.В. Котовская, Н.Л. Захарова, Л.Ю. Беленкова // Социальная психология и общество. – 2024. – №3. – С. 126–142 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75103989> (дата обращения: 22.11.2025). – DOI 10.17759/sps.2024150308. – EDN TYERPHD
3. Микалина А.В. Социальная компетентность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью как составляющая социальной успешности / А.В. Микалина // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 165–166 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80664605> (дата обращения: 22.11.2025). – EDN YOBNFU
4. Самсонова А.В. Особенности детско-родительских отношений молодежи склонной к инфантилизму / А.В. Самсонова // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2025. – №5. – С. 667–672 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82516966> (дата обращения: 21.11.2025). – EDN KKMXXO
5. Собкин В.С. Отношения с родителями студентов с ОВЗ и инвалидностью как психологический ресурс при получении высшего образования в сфере искусства / В.С. Собкин, Т.А. Лыкова, А.В. Собкина // Художественное образование и наука. – 2021. – №1. – С. 184–196 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=4555321> (дата обращения: 22.11.2025). – DOI 10.36871/hon.202101022. – EDN DALNSC
6. Чернобровкина С.В. Личностные и мотивационные факторы социально-психологической адаптации студентов вуза с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Чернобровкина, Н.В. Грушко // Вестник омского университета. Серия: психология. – 2017. – №3. – С. 39–51 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30624686> (дата обращения: 20.11.2025). – DOI 10.24147/2410-6364.2017.3.39-51. – EDN ZUEDXJ

Минева Оксана Александровна

канд. пед. наук, доцент

Ефременкова Лилия Вячеславовна

бакалавр, студентка

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

г. Тула, Тульская область

РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ ОРАЛЬНОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация: статья посвящена результатам реализации программы коррекционно-развивающей работы по развитию орального праксиса у старших дошкольников с детским церебральным параличом (ДЦП). В ходе применения программы подтверждена её актуальность и результативность, выявлено положительное влияние на развитие артикуляционных движений, речевых и коммуникативных навыков детей с ДЦП. Представлены цель, задачи и основные принципы программы, описана её трёхэтапная структура (подготовительный, основной и закрепляющий этапы) с перечнем использованных методов и упражнений, приведены ключевые технологии коррекции, организационные аспекты занятий и роль родителей. Реализация программы показала, что комплексный подход способствует нормализации речевой моторики, улучшению коммуникации и социальной адаптации детей.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, ДЦП, оральный праксис, коррекционно-развивающая работа, артикуляционная гимнастика, старший дошкольный возраст.

Детский церебральный паралич (ДЦП) представляет собой группу нарушений двигательных функций, возникающих вследствие поражения головного мозга в период его развития. Одним из частых сопутствующих проявлений является оральная диспраксия – неспособность эффективно планировать и выполнять последовательные артикуляционные движения. Реализация разработанной нами программы позволила подтвердить необходимость целенаправленной работы по формированию орального праксиса у детей с ДЦП.

В ходе внедрения программы было установлено, что нарушения орального праксиса существенно ограничивают развитие речевых и коммуникативных навыков, затрудняют процессы приёма пищи и влияют на качество жизни ребёнка. В процессе диагностики на констатирующем этапе нашего исследования отмечались такие проявления, как замедленность и нечёткость артикуляционных движений, трудности переключения между позициями, невозможность удержания артикуляционной позы, нарушение координации дыхания и артикуляции, избыточная саливация и недостаточный контроль мышц артикуляционного аппарата.

Основная цель разработанной нами программы заключалась в формировании и совершенствовании орального праксиса у старших дошкольников с ДЦП для оптимизации речевой и пищевой функций. В процессе реализации решались задачи по улучшению тонуса оральных мышц, развитию кинестетического восприятия и проприоцептивной чувствительности органов артикуляции, формированию базовых артикуляционных поз и умений переключения между ними, укреплению мышц речевого аппарата, синхронизации дыхательных и артикуляционных движений, повышению осознанности управления оральными движениями и стимуляции речевой активности.

Программа была реализована в течение 6–9 месяцев и включала три последовательных этапа: подготовительный, основной и закрепляющий. Каждый этап имел свои цели, задачи и методы коррекционной работы.

На подготовительном этапе (1,5–2 месяца) основное внимание уделялось снижению патологического тонуса оральных мышц и подготовке к произвольным движениям. Применялись пассивная артикуляционная гимнастика, логопедический массаж, тактильная стимуляция, дыхательные упражнения. Дети демонстрировали постепенное улучшение кинестетических ощущений и управляемости движениями.

На основном этапе (2–3 месяца) акцент делался на формирование произвольных артикуляционных движений и развитие переключаемости между позами. Использовались активные упражнения перед зеркалом, дыхательно-артикуляционные комплексы, упражнения с сопротивлением. По результатам наблюдений отмечалось укрепление оральных мышц и повышение точности движений.

Закрепляющий этап (2,5–4 месяца) был направлен на автоматизацию артикуляционных движений и интеграцию их в речевую и пищевую деятельность. Дети успешно осваивали артикуляционные сказки, речевые игры, упражнения с едой, что способствовало повышению самоконтроля и речевой активности.

В ходе реализации программы использовался комплекс методов: двигательно-кинестетический, слухо-зрительно-кинестетический, методы обратной связи, игровые технологии и тактильная поддержка. Применение данных подходов обеспечило всестороннее воздействие на формирование и укрепление орального праксиса.

Коррекционные занятия проводились индивидуально и в малых подгруппах (по 2–3 ребёнка) с частотой 3–4 раза в неделю, по 10–15 минут каждое. Участие родителей сыграло значимую роль: домашние задания и игровые упражнения способствовали закреплению полученных умений. Наблюдалась положительная динамика даже у детей с более выраженными двигательными нарушениями.

Результативность реализации программы оценивалась по динамике показателей мышечного тонуса, объёма и точности движений, переключаемости, удержания артикуляционных поз и координации дыхания с артикуляцией. По результатам наблюдений было зафиксировано значительное улучшение подвижности оральных мышц, повышение плавности и точности артикуляционных движений, снижение проявлений гиперкинезов и саливации, а также увеличение числа произносимых звуков и слов.

Таким образом, реализация программы развития орального праксиса у старших дошкольников с ДЦП показала положительную динамику в работе: удалось достичь выраженных положительных изменений в речевой моторике, что подтверждается результатами, полученными на контрольном этапе экспериментального исследования.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей: учебное пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ; Астрель; ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 319 с.
2. Верясова Т.В. Система упражнений по развитию ручного и артикуляционного праксиса / Т.В. Верясова. – Екатеринбург, 2000. – 35 с.
3. Винарская Е.Н. Клинико-неврологические основы логопедической коррекции: монография / Е.Н. Винарская. – М.: Национальный книжный центр, 2021. – 224 с.

Михайлова Юлия Юрьевна

студентка

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

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРЕСА СЕМЬИ К СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫМ ИГРАМ НА РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье рассматривается влияние интереса семьи к сюжетно-ролевым играм на развитие диалогической речи у детей пятого года жизни с речевыми нарушениями. Анализируется роль игровой деятельности как ключевого инструмента коррекции и развития коммуникативных навыков. На конкретных примерах показаны кардинальные различия в речевом развитии детей из семей, активно использующих сюжетно-ролевые игры, и семей, где этому аспекту не уделяется внимание. Статья содержит практические выводы и наглядную иллюстрацию в виде сравнительного графика.

Ключевые слова: диалогическая речь, сюжетно-ролевые игры, дети пятого года жизни, речевые нарушения, семейное воспитание, развитие коммуникации, ОНР, коррекционная педагогика.

Пятый год жизни признан специалистами сензитивным периодом для интенсивного развития речи ребенка. В норме дети в этом возрасте активно овладевают связной речью, способны поддерживать простой диалог, задавать вопросы и отвечать на них. Однако у детей с речевыми нарушениями, такими как общее недоразвитие речи (ОНР), формирование диалогической речи представляет значительную трудность. Диалог для них – это сложный процесс, требующий быстрой речевой реакции, умения слышать собеседника, формулировать мысль и адекватно встраиваться в коммуникативную ситуацию. Дефицит диалогической речи приводит к социальной дезадаптации, трудностям в общении со сверстниками и взрослыми, а в дальнейшем – к проблемам в обучении. В связи с этим поиск эффективных, естественных для ребенка методов коррекции становится первостепенной задачей. Одним из самых мощных инструментов в этом процессе является сюжетно-ролевая игра, а интерес семьи к ней выступает ключевым фактором успеха.

Сюжетно-ролевая игра – это не просто развлечение, а ведущая деятельность дошкольного возраста, в которой моделируются социальные отношения. Для ребенка с речевыми нарушениями она становится уникальной речевой практикой, где речь выступает не как учебный предмет, а как

необходимое средство взаимодействия. В процессе игры создаются условия, стимулирующие диалог: мощная мотивация (чтобы играть, нужно договариваться), естественность речевой необходимости (речь рождается из ситуации в «магазине» или «больнице»), эмоциональная окраска, снижающая страх ошибки, и постоянное обогащение словаря через освоение новых социальных ролей. Как подчеркивает в своих работах Е.О. Смирнова, игра является той деятельностью, в которой складываются и совершенствуются речевые средства общения [1].

Семья является первой и самой важной образовательной средой. Когда мама или папа садятся играть в «дочки-матери» или «больницу», они не просто проводят время с ребенком. Они становятся образцом речевого поведения, стимулируют речевую активность через наводящие вопросы и мягко обогащают сюжет новыми словами. Без поддержки семьи усилия логопеда часто остаются не подкрепленными практикой в естественной среде, что значительно замедляет прогресс. Работы Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой показывают, что включение элементов игровой деятельности в коррекционный процесс значительно повышает его эффективность, особенно при переносе этих методов в семейное воспитание [2].

Яркой иллюстрацией важности семейного участия может служить сравнение опыта двух семей. Рассмотрим семью 1, где у ребенка (4,5 года) диагностировано ОНР II уровня. Родители активно использовали рекомендации логопеда: создали игровой уголок, ежедневно выделяли время на совместную игру, где выступали активными партнерами, помогая строить диалог через вопросы («Доктор, что вы мне посоветуете?»). Результат через 6 месяцев был впечатляющим: речь ребенка стала значительно богаче, он научился строить диалоги, самостоятельно задавать вопросы, его словарь резко расширился, пропала боязнь общения.

В отличие от них, в семье 2, где у ребенка (4 года) было схожее заключение, рекомендации логопеда игнорировались. Совместные сюжетно-ролевые игры отсутствовали, общение было сведено к бытовым указаниям. Результат через 6 месяцев показал минимальную динамику: речь ребенка оставалась ситуативной, диалог он поддерживал с трудом, заменяя речь жестами, наблюдалась замкнутость и нежелание вступать в контакт.

Для наглядной демонстрации разницы в развитии диалогической речи была проведена условная оценка по ключевым параметрам через 6 месяцев. Оценка выставлялась по 5-балльной шкале.

Параметры оценки:

- инициативность в диалоге (способность начать разговор);
- умение отвечать на вопросы (развернутость и адекватность ответа);
- умение задавать вопросы по ходу деятельности;
- богатство словаря, используемого в общении;
- способность поддерживать тему разговора.

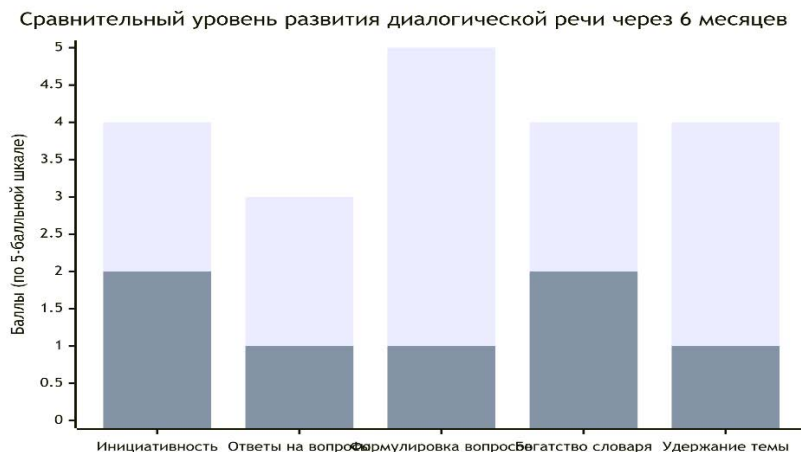


Рис. 1

Как наглядно демонстрирует график, показатели ребенка из семьи, где практикуются сюжетно-ролевые игры (Матвей), по всем параметрам значительно превышают показатели ребенка, лишенного такого опыта (Артем). Наиболее разительна разница в умении задавать вопросы и поддерживать тему разговора – ключевых компонентах диалогической речи.

Таким образом, можно сделать однозначный вывод: интерес семьи к сюжетно-ролевым играм является мощным катализатором в развитии диалогической речи у детей с речевыми нарушениями. Игра создает естественную, мотивированную и эмоционально комфортную среду для практики коммуникативных навыков. Сотрудничество семьи, ребенка и логопеда через призму сюжетно-ролевой игры превращает сложный процесс коррекции речи в увлекательное путешествие, ведущее к гарантированному успеху. Для достижения максимального эффекта родителям рекомендуется выделять время для ежедневной совместной игры, быть в ней активным партнером, следовать за интересами ребенка и создавать соответствующую предметно-игровую среду, что согласуется с выводами классиков отечественной педагогики о роли игры в развитии ребенка [3].

Список литературы

1. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для вузов / Е.О. Смирнова. 3-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2016. – 304 с.
2. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход: учебное пособие / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2019. – 320 с.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–76. EDN OWVTDS

Пальчева Анжелика Сергеевна
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 ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 6–7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ЗПР) ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР С МАТЕМАТИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ

Аннотация: в статье раскрываются особенности развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста 6–7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр с математическим содержанием. Дано определение понятия «произвольное внимание», описаны его ключевые характеристики, рассмотрены теоретические подходы к изучению данного феномена в трудах отечественных исследователей. Сформирован диагностический инструментарий на основе дидактических игр математической направленности, позволяющий выявить уровень развития компонентов произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Представленный инструментарий может быть эффективно интегрирован в коррекционно-развивающий процесс и использован для организации совместной деятельности, направленной на преодоление трудностей в развитии.

Ключевые слова: задержка психического развития, старший дошкольный возраст, произвольное внимание, дидактические игры.

Внимание, являясь сквозным психическим процессом, выступает неотъемлемым условием успешности любой познавательной деятельности. Оно в значительной степени определяет эффективность и качество восприятия, прочность запоминания, избирательность и продуктивность мыслительных операций. Для детей с задержкой психического развития проблема несформированности именно произвольного внимания приобретает особую остроту, поскольку этот специфический вид внимания, требующий волевого усилия и сознательной регуляции, составляет психологическую основу будущей учебной деятельности. Старший дошкольный возраст, а именно период 6–7 лет, признается сензитивным для развития произвольности всех психических процессов, что обуславливает настоятельную необходимость организации целенаправленной, систематической и научно обоснованной работы, направленной на формирование данного фундаментального качества. Эффективное выстраивание такой работы способствует не только развитию ребенка, но и создает основу для снижения тревожности и формирования адекватных ожиданий относительно его возможностей.

Вопросы генезиса и развития внимания находились в центре исследований многих выдающихся отечественных ученых. Так, основоположник культурно-исторической теории Л.С. Выготский рассматривал произвольное внимание как высшую психическую функцию, которая изначально формируется в процессе социального взаимодействия и существует как внешне опосредованная, управляемая взрослым с помощью знаков и стимулов-средств. Лишь впоследствии, в процессе

интериоризации, оно превращается в внутренний, саморегулируемый процесс [1, с. 78]. Для детей с ЗПР, характеризующихся слабостью регуляторных компонентов деятельности, этот процесс интериоризации существенно затруднен в силу ряда нейродинамических особенностей, таких как инертность нервных процессов, их недостаточная сила и подвижность, а также в связи с функциональной незрелостью лобных отделов коры головного мозга, ответственных за программирование и контроль. Понимание этих механизмов позволяет грамотно организовать среду и взаимодействие, обеспечивающее ребенку необходимую внешнюю регуляцию.

С позиции теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, внимание понимается как идеальное, интериоризированное и свернутое действие контроля. Его формирование происходит через постепенное, поэтапное усвоение ребенком четких алгоритмов и ориентиров деятельности, где внешняя опора, материализованная форма действия и речевое сопровождение играют первостепенную роль [2, с. 62]. Данный теоретический подход является чрезвычайно продуктивным при проектировании коррекционных занятий с детьми с ЗПР, так как предоставляет педагогу четкую методологическую схему для построения обучения, которую можно транслировать для использования в условиях семьи.

Непосредственно особенности внимания у детей с ЗПР детально исследовались У.В. Ульенковой, которая указывала на его неустойчивость, быструю истощаемость, низкую концентрацию и трудности произвольной регуляции [6, с. 92]. Ею же были разработаны эффективные коррекционные методики, базирующиеся на использовании деятельности с четкой структурой, повторяющимися элементами и внешней организацией внимания, что является ключевым для создания предсказуемой и безопасной развивающей среды.

Таким образом, произвольное внимание можно определить как сознательно регулируемое, опосредованное социальными средствами сосредоточение на объекте или деятельности, требующее от субъекта волевых усилий и подчиняющееся сознательно поставленной цели [3, с. 166]. Его качественная характеристика складывается из нескольких взаимосвязанных компонентов: устойчивости, под которой понимается способность сохранять концентрацию на задаче в течение продолжительного времени; концентрации, отражающей интенсивность и глубину сосредоточения; переключаемости, означающей гибкость и скорость изменения фокуса внимания при переходе от одной деятельности к другой; и распределения, то есть умения удерживать в поле внимания несколько различных объектов или действий одновременно [5, с. 219].

У детей с ЗПР, как показано в работах Е.А. Снесараевой, наблюдается комплексное недоразвитие всех вышеперечисленных характеристик. Проявляется это в низкой концентрации, выраженной отвлекаемостью, недостаточной устойчивости и значительных трудностях переключения между задачами [5, с. 220]. Эти особенности создают серьезные системные препятствия не только для усвоения знаний, в частности математических, но и для адаптации к требованиям школьного обучения в целом, что часто является источником стресса для всех участников образовательного процесса.

В этом контексте дидактические игры с математическим содержанием представляются высокоэффективным и адекватным возрасту средством коррекции и развития произвольного внимания. Они органично сочетают в себе мощную игровую мотивацию, которая естественным образом поддерживает познавательный интерес ребенка, с необходимостью соблюдения четких, заранее заданных правил. Выполнение игровых действий, связанных с оперированием цифрами, геометрическими фигурами, количественным счетом, требует от ребенка точности, последовательности, ориентировки на заданную систему условий и постоянного самоконтроля, что напрямую способствует целенаправленному развитию всех ключевых компонентов произвольного внимания. Математическое содержание предоставляет уникальную возможность для формирования внешних ориентиров, столь необходимых для детей с ЗПР на начальных этапах становления произвольности [4, с. 25]. Подобные игры легко осваиваются и могут применяться в различных условиях, способствуя преемственности в работе специалистов и семьи.

Эмпирическое исследование было организовано и проведено на базе ГДОУ ТО Тульский д/с для детей с ОВЗ (ул. Макаренко, д. 11 А) г. Тулы в 2025 учебном году. В работе приняли участие дети в возрасте 5–7 лет с задержкой психического развития, общим количеством 20 человек.

Для выявления исходного уровня развития компонентов произвольного внимания был подобран специальный диагностический инструментарий, который был реализован в форме дидактических игр с математическим содержанием:

- для оценки устойчивости внимания была использована дидактическая игра «Найди цифру-соседа», представляющая собой адаптированный вариант классической коррективной пробы. Ребенку предъявлялась таблица, заполненная случайно расположенными цифрами от 1 до 9, и давалось задание: за определенный промежуток времени (5 минут) зачеркивать в каждой строке цифры, которые стоят непосредственно перед и после цифры, названной экспериментатором;

- диагностика переключаемости внимания осуществлялась с помощью дидактической игры «Математические пазлы». Задача ребенка заключалась в том, чтобы собрать целостное изображение из

разрозненных частей, каждая из которых содержала простой арифметический пример (на сложение или вычитание в пределах 10). Для нахождения нужного фрагмента пазла ребенку необходимо было решить пример и соотнести полученный ответ с контуром на основном поле, что требовало постоянного переключения между вычислительной операцией и перцептивным поиском;

- уровень развития распределения внимания изучался с применением дидактической игры «Геометрический диктант», являющейся модификацией методики графического диктанта. Ребенок должен был, одновременно воспринимая на слух инструкцию взрослого (например, «в центре листа нарисуй квадрат, в правом верхнем углу – маленький кружок, а в левом нижнем – треугольник»), адекватно переносить ее на лист бумаги, расчерченный в клетку;

- изучение концентрации внимания проводилось с использованием дидактической игры «Лабиринт чисел». Ребенку предлагался лабиринт со множеством ответвлений, где правильный путь был выложен последовательно расположенными цифрами от 1 до 15. Задача заключалась в том, чтобы, не отвлекаясь, проследить эту числовую последовательность от начала до выхода из лабиринта.

Проведенная диагностика позволила получить репрезентативные данные, характеризующие состояние произвольного внимания у детей 6–7 лет с ЗПР.

Анализ выполнения задания «Лабиринт чисел», направленного на оценку концентрации внимания, показал, что 65% обследуемых детей демонстрировали низкую способность к сосредоточению. Они могли удерживать внимание на задаче не более 3–4 минут, после чего начинали часто отвлекаться, теряли числовую последовательность, перескакивали через несколько цифр, что приводило к ошибкам в нахождении пути. Это свидетельствует о поверхностной и неустойчивой концентрации, легко нарушаемой под воздействием посторонних стимулов.

Результаты дидактической игры «Найди цифру-соседа», диагностирующей устойчивость внимания, оказались еще более показательными. Было зафиксировано, что 70% дошкольников допустили в своих бланках более 5 ошибок, заключающихся как в пропуске целевых цифр, так и в зачеркивании нерелевантных символов. При этом анализ динамики выполнения задания по временным промежуткам четко выявил тенденцию к нарастанию количества ошибок к концу работы, что прямо указывает на быструю истощаемость и крайне низкий уровень устойчивости внимания.

Игра «Математические пазлы», требовавшая постоянного переключения между решением примеров и зрительным поиском, выявила значительные трудности у 60% детей. Они надолго «застревали» на этапе вычисления, забывая о необходимости поиска соответствующей детали, либо, наоборот, начинали хаотично перебирать фрагменты изображения, не производя необходимых арифметических действий. Многие участники эксперимента нуждались в неоднократном повторении и разъяснении инструкции, что свидетельствует о ригидности и низкой произвольной переключаемости внимания.

Наиболее сложным для детей оказалось задание, направленное на диагностику распределения внимания – «Геометрический диктант». С ним не справились 85% испытуемых. Дети были не в состоянии одновременно удерживать в оперативной памяти вербальную инструкцию, содержащую несколько пространственных ориентиров, и точно координировать графические действия. Это приводило к тому, что они путали правую и левую стороны, верх и низ листа, пропускали названные элементы или рисовали их в произвольных местах. Данный результат красноречиво свидетельствует о крайне низком, практически несформированном умении распределять внимание между несколькими источниками информации или действиями.

Проведенный констатирующий эксперимент наглядно демонстрирует, что у подавляющего большинства детей с ЗПР (от 70% до 85% в зависимости от диагностируемого параметра) произвольное внимание характеризуется как недостаточно сформированное или находящееся на низком уровне развития. Наблюдается комплекс выраженных трудностей, затрагивающих все ключевые компоненты: концентрацию, устойчивость, переключаемость и распределение. Существенным фактором выступает эмоциональная неустойчивость, свойственная многим детям с ЗПР, которая проявляется в быстрой потере интереса, отказе от деятельности при столкновении с малейшими трудностями и общем снижении познавательной мотивации. Эти данные подчеркивают важность комплексного подхода, учитывающего не только когнитивные, но и эмоциональные аспекты развития.

Таким образом, целенаправленное развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является не просто важным, а необходимым условием их подготовки к школьному обучению и успешной социально-педагогической адаптации. Своевременная и грамотная организованная работа в этом направлении способствует снижению риска дезадаптации и формирует прочную основу для дальнейшего обучения.

Использование специально разработанных дидактических игр с математическим содержанием («Найди цифру-соседа», «Математические пазлы», «Геометрический диктант», «Лабиринт чисел») открывает широкие коррекционно-развивающие возможности. Данный подход позволяет в наиболее адекватной для дошкольника – игровой – форме осуществлять систематическую и целенаправленную работу по развитию всех структурных компонентов произвольного внимания. Для достижения устойчивого положительного эффекта такая работа должна быть не эпизодической, регулярной,

выстроенной в системе, с обязательным соблюдением принципа постепенного усложнения заданий – от простых, с максимальной внешней опорой, к более сложным, с свертыванием внешних ориентиров и усилением роли внутреннего контроля. Не менее важным является создание благоприятного эмоционального фона, ситуации успеха для каждого ребенка через продуманную систему поощрения и положительного подкрепления, что способствует росту его уверенности в себе и укреплению познавательной мотивации. Реализация такого подхода возможна только в условиях тесного взаимодействия специалистов и семьи, обеспечивающего перенос положительных эффектов в повседневную жизнь ребенка.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология и педагогика внимания / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 312 с.
2. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин. – М.: Эксмо, 2007. – 102 С.
3. Грибова А.Ю. Особенности развития произвольного внимания дошкольников с задержкой психического развития / А.Ю. Грибова // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сб. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф. – Симферополь, 2020. – С. 166–170. EDN QPPULD
4. Егорова Т.В. Особенности внимания у детей с задержкой психического развития / Т.В. Егорова // Форум молодых ученых. – 2018. – №2 (6). – С. 24–28.
5. Снесараева Е.А. Изучение особенностей произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / Е.А. Снесараева // Теория и практика современной науки. – 2017. – №8 (26). – С. 219–221. EDN ZGZOQD
6. Ульенкова У.В. Организация и содержание внимания у детей с проблемами в развитии / У.В. Ульенкова. – М.: Академия, 2002. – 176 с.

Панчева Анастасия Игоревна
студентка

Научный руководитель
Степанова Наталия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, декан
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕНСОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС: РОЛЬ СЕМЬИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация: в статье рассмотрено понятие сенсомоторики, описаны нарушения сенсомоторного развития. Представлены результаты констатирующего этапа эксперимента по выявлению особенностей сенсомоторного развития школьников с расстройствами аутистического спектра. Описана коррекционно-развивающая программа. Автором статьи ставится вопрос о важности включения семьи в работу по развитию сенсомоторики у детей с аутизмом.

Ключевые слова: сенсомоторное развитие, сенсомоторная коррекция, младший школьный возраст, расстройства аутистического спектра, родители детей с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно современным представлениям, расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой группу нарушений развития, основными проявлениями которых выступают дефицит социальной коммуникации и взаимодействия, а также стереотипные формы поведения, что в совокупности приводит к значительным трудностям социальной адаптации [4].

Сенсомоторика (от лат. *sensus* – чувство, ощущение и *motor* – двигатель) представляет собой слаженную деятельность органов чувств и двигательной системы, лежащую в основе познания окружающего мира [1]. В восприятии ребёнка с РАС отмечается нарушение ориентировки в пространстве, искажение целостности картины реального предметного мира. Для них важен не предмет в целом, а его отдельные части: звуки, форма, фактура предметов, их цвет [2]. Пирамида обучения Вильямса и Шелленбергера (Williams & Schellenberger) наглядно показывает, что сенсорные системы, координационные способности, физические навыки и качества являются основой для контроля эмоций и поведения, успешности в социально-бытовой ориентировке, восприятии информации на слух и коммуникации детей с РАС [7].

Согласно исследованию Никитиной Ю.В., нарушения в сенсорной переработке информации у ребёнка с РАС не так очевидны для родителей (их отмечают лишь 47%). Специалист обращает внимание

на то, что сенсорные трудности играют значительную роль, а проявления дезадаптивного поведения часто бывают обусловлены особенностями сенсорной переработки информации [3].

Нарушения в сенсомоторном развитии подтверждают результаты опытно-экспериментальной работы, проводимой нами на базе ГОУ ТО «Тульского областного центра образования» отделение №2 г. Тулы. В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста, получающие образование по ФАОП НОО для обучающихся с РАС, имеющих умственную отсталость (вариант 8.3 и 8.4).

Для изучения особенностей сенсомоторного развития учащихся младших классов с РАС был осуществлён подбор диагностических методик. Ниже дано описание целей методик и исследуемые параметры, которые использовались в нашей работе, а также краткие результаты констатирующего этапа эксперимента.

Так диагностическая методика «Коробка форм» (Венгер Л.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И.) позволила выявить уровень восприятия формы и пространственных отношений, точности координационных движений. Исследуемый параметр – *зрительно-пространственное восприятие*.

В ходе проведения диагностического задания половина обследуемых (50% от выборки) показали средний уровень развития зрительно-пространственного восприятия. Трудности в восприятии формы и пространственных отношений возникают у 10% участников. Простые фигуры-вкладыши (основание – круг, квадрат) зрительно соотносят с прорезями, а остальные примеривают. Высокий уровень развития показателя характерен для 40% обследуемых. Участники владеют приёмом зрительного соотнесения вкладыша с прорезью в коробке.

Методика «Сложи разрезную картинку» (Стребелева Е.А.) позволила определить уровень развития целостного восприятия предметного изображения на картинке. Исследуемый параметр – *целостность восприятия*.

Нами было установлено, что для половины участников (50% от выборки) характерен средний уровень развития целостности восприятия. У 20% участников наблюдается низкий уровень развития целостности восприятия. Сложные изображения, разрезанные по диагонали, сложить сами не могут, от продолжения методики и оказания помощи отказываются. Часть обследуемых (30% от выборки) самостоятельно собирают картинки. Затруднения возникают с только с изображением часов (путают стороны).

Диагностическая методика «Дорожки» (Венгер Л.А.) позволила выявить уровень развития точности движений. Исследуемый параметр – *зрительно-моторная координация*.

Установлено, что большинство обследуемых (60% от выборки) обладают средним уровнем зрительно-моторной координации. Наблюдаются нарушения в точности координационных движений, дрожание линий. Отметим, что для 20% участников характерен высокий уровень развития показателя. Для других учащихся (20% от выборки) характерен низкий уровень зрительно-моторной координации. Обследуемые часто выходят за пределы дорожек, рисуют лишние линии, делают сильный нажим на карандаш.

Методика «Зашумленные изображения» (Лурия А.Р.) позволила установить характер зрительного восприятия. Параметр методики – *способность к отбору значимых зрительных стимулов и игнорирования второстепенных*.

Установлено, что половина обследуемых (50% от выборки) обладают средним уровнем целостного восприятия предметного изображения на картинке. Дети решают задачу по поиску всех предметов минуту или дольше. Не всегда могут назвать или показать предмет. Может требоваться подсказка со стороны специалиста (переспрашивание, уточнение, наводящие вопросы («Покажи, где?»)). Наблюдается подмена понятий схожими объектами (например, «лейка» вместо «ведро»). Высокий уровень отмечается у 30% участников. Низкий уровень установлен у 20% учащихся. С заданием справиться не смогли, помощь не приняли.

«Диагностика пространственных представлений» (Семаго Н.Я., Семаго М.М.) позволила определить уровень пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов на изображении. Исследуемый параметр – *зрительно-пространственные представления*. В качестве стимульного материала использовался лист 34 диагностического альбома [5].

Установлено, что в пространственных представлениях о взаимоотношении внешних объектов имеются определённые трудности. Для большинства участников (60% от выборки) показали низкий уровень зрительно-пространственных представлений (на изображении). Учащиеся не выполняют задание. Для других участников исследования (40% от выборки) характерен средний уровень развития показателя. Обследуемые понимают предлоги «выше» и «ниже», «ближе», «дальше», на остальные вопросы не отвечают. Высокий уровень зрительно-пространственных представлений не наблюдается.

С целью повышения уровня сенсомоторного развития детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра нами была составлена коррекционно-развивающая программа. В задачах программы делается акцент на закрепление зрительно-пространственного восприятия и

зрительно-моторной координации, а также на воспитание сенсорной культуры посредством дидактических упражнений.

Коррекционно-развивающая программа включает в себя несколько блоков: восприятие формы, величины и цвета; зрительно-моторное развитие; восприятие пространства. Каждое занятие строится по следующей структуре: вводная часть (ритуал приветствия), основная часть (включает сенсорные и функциональные игры), заключительная часть (упражнения на мышечную релаксацию). Для реализации Программы используются следующие приёмы: игры и упражнения, направленные на развитие представлений о форме, цвете, величине; развитие визуального восприятия; восприятия пространства; психомоторное развитие, сенсорную стимуляцию; мышечную релаксацию. Занятия проводились в кабинете педагога-психолога, где находится интерактивная песочница, сухой бассейн с шариками, сенсорно-динамический зал «Дом совы», мягкие кресла и пуфы, которые задействуют восприятие сразу по нескольким каналам – визуальную стимуляцию и тактильные ощущения.

В качестве взаимодействия с родителями были предложены буклеты по сенсорному развитию. Информационный буклет даёт родителям ответы на такие важные вопросы как: что такое сенсорное развитие, как распознать нарушение обработки сенсорной информации, что входит в системы чувственного восприятия и какие упражнения следует выполнять для развития этих систем. Также, рекомендации, тематическая литература и игры были размещены на авторском сайте для педагогов и родителей «Сенсорное развитие детей с ОВЗ» [6].

Таким образом, у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра наблюдаются нарушения сенсомоторного развития, которые могут влиять на их поведение и качество обучения. В связи с этим важно проинформировать родителей о том, как через игры по сенсомоторике помочь школьникам в обучении и социализации.

Список литературы

1. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика / С.Ю. Головин. – 2-е изд. – Минск: Харвест, 2007. – 976 с.
2. Евстеева В.И. Особенности развития познавательной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста, страдающих ранним детским аутизмом / В.И. Евстеева // БМИК. – 2014. – Т. 5. – С. 642–643.
3. Манелис Н.Г. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / Н.Г. Манелис. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с.
4. Петрова Е.В. Организация психологической помощи детям с расстройствами аутистического спектра / Е.В. Петрова // Научное обозрение. Медицинские науки. – 2016. – №3. – С. 105–110.
5. Семаго Н.Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 2-е изд. – 48 с.
6. Сенсорное развитие детей с ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sensorics.tilda.ws/> (дата обращения: 27.11.2025).
7. Соловьева М.В. Пирамида обучения Williams & Schellenberger версии 2020 года // Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://autism-frc.ru/life-in-society/sports/1244> (дата обращения: 19.11.2025).

Самойлова Ирина Максимовна

бакалавр, студентка

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

ОСОБЕННОСТИ УЧАСТИЯ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: в статье раскрывается ключевая роль семьи как основного агента развития произвольной регуляции у детей с умственной отсталостью. Подчеркивается, что эффективность этого процесса напрямую зависит от психолого-педагогической компетентности родителей и их умения создавать структурированную и поддерживающую среду в домашних условиях. Определяются основные направления и практические стратегии работы с семьей.

Ключевые слова: семья, умственная отсталость, произвольная регуляция, психолого-педагогическое сопровождение.

Теоретический анализ подходов к развитию произвольной регуляции поведения у младших школьников с умственной отсталостью показал, что семья выступает основной развивающей средой и проводником внешней регуляции. В контексте умственной отсталости, где стержневым нарушением является дефицит произвольной регуляции, семья выступает не просто поддерживающим

институтом, а центральным элементом коррекционно-развивающего процесса. Органическая недостаточность мозга ребенка с УО обуславливает выраженные трудности в сдерживании импульсивных реакций, планировании действий и следовании правилам [5]. Родители, находясь в постоянном контакте с ребенком, обладают уникальной возможностью для ежедневной и ситуативной работы над этими навыками [1].

Практические стратегии и техники для родителей, направленные на развитие компонентов произвольной регуляции. Для эффективного участия в развитии произвольной регуляции, по мнению Сафоновой Т.О., Морозовой И.С, Ткачевой В.В., родителям необходимо овладеть конкретными стратегиями, которые реализуются в повседневном взаимодействии [3; 4]. Работу следует вести по нескольким ключевым направлениям: развитие целеполагания и планирования: важно учить ребенка ставить простые, понятные и достижимые цели («сначала соберем конструктор, потом пойдем гулять»). Родители могут использовать технику составления устных или визуальных планов на короткий промежуток времени (например, план действий перед выходом из дома: одеться, надеть обувь, взять рюкзак). Формирование навыков контроля и коррекции: необходимо учить ребенка сверять полученный результат с образцом или целью. На практике это может выглядеть как вопросы родителей: «Все ли мы взяли, как планировали?». Управление эмоциями и импульсивностью: для отработки навыков торможения, например, используется сюжетно-ролевая игра, где правила задаются сюжетом («красный свет – стоим, зеленый – идем»).

Психолого-педагогическое сопровождение и обучение родителей. Самостоятельно выработать необходимые компетенции родителям часто бывает сложно, поэтому они нуждаются в систематическом сопровождении со стороны специалистов (дефектологов, психологов) [2]. Это сопровождение должно быть направлено на: повышение родительской психолого-педагогической грамотности в вопросах специфики развития произвольности поведения и саморегуляции при УО; – дифференциацию подходов в зависимости от степени выраженности нарушений у ребенка и индивидуального стиля семейного воспитания. Для родителей, склонных к гиперопеке, акцент делается на обучении постепенной передаче ответственности ребенку; для семей с гипопекой – на осознании необходимости постоянного руководства и структурирования. – эмоциональную поддержку, так как процесс формирования саморегуляции у ребенка с УО длителен и требует от родителей огромного терпения и ресурса.

Критерии эффективности участия семьи в формировании произвольной регуляции: – Позитивная динамика у ребенка: снижение частоты импульсивных реакций, рост самостоятельности в бытовых и учебных ситуациях, способность хотя бы кратковременно следовать заданному плану – Повышение родительской компетентности и уверенности: родители демонстрируют понимание потребностей ребенка, умеют применять освоенные техники и гибко адаптировать их к новым ситуациям. – Улучшение детско-родительских отношений: взаимодействие становится более структурированным, предсказуемым и позитивным для обеих сторон, что является фундаментом для дальнейшего развития.

Таким образом, выделенные особенности участия семьи в развитии произвольной регуляции поведения у детей с умственной отсталостью могут служить основанием для построения системы сотрудничества образовательной организации с родителями (лицами их заменяющими) по вопросам психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников с УО.

Список литературы

1. Кацero А.А. Влияние семейного воспитания на формирование у детей ценности психологической безопасности / А.А. Кацero // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки. – Чебоксары: Среда, 2024. С. 172–174. – EDN AZEJVJ
2. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с. – EDN QXRUWL
3. Сафонова Т.О. Уровневые характеристики саморегуляции личности / Т.О. Сафонова, И.С. Морозова // СибСкрипт. – 2010. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/urovnevye-harakteristiki-samoregulyatsii-lichnosti> (дата обращения: 12.11.2025). – EDN MTWYSJ
4. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник для бакалавриата и магистратуры / В.В. Ткачева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 334 с.
5. Черенёва Е.А. Произвольное поведение учащихся с интеллектуальной недостаточностью: учебное пособие / Е.А. Черенёва. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2011. – 140 с. EDN TPNYMB

Самошкина Полина Сергеевна
студентка

Кацера Анжелика Александровна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, В ВОПРОСАХ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Аннотация: в статье рассматривается один из аспектов психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью. Определяются ключевые направления работы, нацеленные на оптимизацию эмоционального климата в семье как детерминанты развития эмоционально-волевой сферы ребенка, повышение родительской компетентности, гармонизацию детско-родительских отношений. Особое внимание уделяется практическим аспектам оказания психологической помощи, включая информирование, консультирование и организацию групповых форм работы.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, произвольность, умственная отсталость, психолого-педагогическое сопровождение, родительская компетентность.

Актуальность. Проблема произвольной регуляции эмоций и ее формирования у детей с умственной отсталостью (УО) была и остается одной из актуальных проблем специальной психологии и коррекционной педагогики.

Теоретический анализ работ Л.С. Выготского, Л.И. Божович, О.В. Гордеевой, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина и других исследователей показал, что развитие эмоционально-волевой сферы ребенка во многом определяется особенностями воспитания в семье. Установлена взаимосвязь эмоционального интеллекта и произвольности поведения ребенка с особенностями общения со взрослыми, в первую очередь – с родителями [2].

Изложение основного материала.

Развитие сферы эмоций и чувств, как отмечает Бреслав Г.М., происходит параллельно со становлением произвольной регуляции [1]. Эмоции наполняют энергией и организуют восприятие, мышление, действие, поведение. Одной из многочисленных функций эмоций является когнитивная оценка. Формирование этой стороны развития детей с умственной отсталостью затруднено [5; 7].

Психолого-педагогическое просвещение родителей выступает фактором осуществления комплексного подхода к формированию произвольности проявления эмоций и чувств у детей с умственной отсталостью. Формы такого просвещения весьма многообразны: – мини-лекции и родительские лектории (в них анализируются ситуации и события, актуальные для жизни семьи с особым ребенком); – практикумы/тренинги/ролевые игры (позволяют формировать у родителей педагогические навыки по эмоционально-волевому воспитанию детей, находить эффективное решение различных ситуаций, например, снижения тревожности, агрессивности, упрямства, ...); – открытые занятия педагога-психолога/«Дни открытых дверей» (повышают родительскую компетентность в вопросах применения конкретных методов и приемов развития произвольности в условиях домашнего воспитания); индивидуальные тематические консультации (психолог и родители (лица их заменяющие) беседуют о возникающих сложностях, обмениваются информацией о реальном положении дел и поведении ребенка); заочные консультации («Родительская почта»); общение в соцсетях и др.

Система психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью по вопросам преодоления трудностей в формировании произвольной регуляции эмоций, поведения базируется на таких положениях:

1. Стабилизация психоэмоционального состояния родителей как основа эффективного сопровождения.

Первостепенной задачей является снятие тревожности, страхов и формирование позитивной самооценки у родителей. По мнению Л.М. Шипициной, это создает необходимый фундамент для восприятия специализированной информации и активного участия в коррекционном процессе [7]. Важно отметить, что психологическое состояние родителей напрямую влияет на эффективность коррекционных мероприятий, поскольку эмоционально стабильные родители способны создать более благоприятную среду для развития ребенка. Савина Е.А. указывает, что регулярные психологические консультации и тренинги помогают родителям принять особенности ребенка и научиться справляться с ежедневными вызовами [5].

2. Развитие родительской рефлексии и преодоление психологических барьеров.

Посредством консультативной работы развиваются умения самоанализа, помогающие родителям распознавать и преодолевать собственные установки, мешающие выстраиванию адекватных отношений с ребенком и окружающим миром. Исследования Ткачевой В.В. показали, что этот процесс включает в себя работу с внутренними конфликтами, страхами и стереотипами, которые могут препятствовать эффективному взаимодействию с ребенком [6]. Развитая родительская рефлексия позволяет более осознанно подходить к воспитательным стратегиям.

3. Гармонизация детско-родительских отношений через практику совместной деятельности.

Использование таких форм, как детско-родительские группы и тренинги, позволяет на практике в ходе психолого-педагогического сопровождения развития ребенка с УО посредством взаимодействия с семьей скорректировать модели общения, развить эмпатию и освоить новые, более продуктивные формы коммуникации [3]. Совместные занятия способствуют установлению эмоционального контакта, помогают родителям лучше понимать потребности и возможности своего ребенка, а детям – чувствовать поддержку и принятие.

4. Комплексное использование различных видов психолого-педагогической помощи.

Сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с умственной отсталостью, реализуется через систему взаимодополняющих видов психолого-педагогической помощи:

- информирование о специфике развития ребенка и его ресурсах включая правовые аспекты и возможности получения дополнительной поддержки [5];
- индивидуальное и семейное консультирование для решения проблемных ситуаций, направленное на поиск оптимальных решений конкретных жизненных трудностей [3; 6];
- организацию групповой работы для обмена опытом и социальной поддержки, что особенно важно для преодоления чувства изоляции [2; 4].

5. Активное включение родителей в коррекционно-образовательный процесс.

Через индивидуальные занятия и обучение конкретным коррекционно-развивающим технологиям родители становятся полноправными участниками процесса развития и адаптации своего ребенка (по А.Р. Маллер, Г.В. Цикото). Это не только повышает эффективность коррекционной работы, но и способствует укреплению родительской уверенности в своих силах [4]. Перенос освоенных техник и методов воспитания в повседневную жизнь превращает их в рабочий инструмент, позволяя родителям самостоятельно поддерживать и развивать достигнутые ребенком результаты, обеспечивая тем самым непрерывность коррекционного воздействия.

Выводы. Обучение родителей специальным методикам и приемам произвольной регуляции эмоций, деятельности, позволяет переносить коррекционное воздействие в широкую социальную среду и обеспечивать непрерывность развивающего процесса в образовательной организации и дома, тем самым создавая целостную структуру для максимального раскрытия потенциала ребенка с умственной отсталостью.

Список литературы

1. Бреслав Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. – 4 е изд. – М.: Смысл, 2021. – 672 с.
2. Психолого педагогическое сопровождение развития ребёнка в современном образовательном пространстве: учебно-методическое пособие / А.И. Григорьева, Е. С. Арбузова, Т. В. Дьячкова [и др.]; под общ. ред. А.И. Григорьевой. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. – 216 с.
3. Кацера А.А. Самостоятельный ребёнок и педагогическая культура родительства / А.А. Кацера // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы IX Международной научно практической конференции (Тула, 16–17 ноября 2023 г.). – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 330–333.
4. Маллер А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Академия, 2003. – 208 с. – EDN QTCKGB
5. Савина Е.А. Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / Е.А. Савина. – М.: Прометей, 2019. – 180 с.
6. Ткачева В.В. Семья ребёнка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 152 с.
7. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – 2 е изд., перераб. и доп. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

Саушкина Елизавета Александровна
студентка

Научный руководитель
Минеева Оксана Александровна

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

DOI 10.31483/r-152637

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Аннотация: в статье подчёркивается важность формирования темпо-ритмической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в семье. Анализируются причины речевого недоразвития у старших дошкольников с диагнозом дизартрия в условиях семьи, рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются дошкольники с дизартрией, разработаны рекомендации по формированию темпо-ритмической стороны речи.

Ключевые слова: дизартрия, темпо-ритмическая сторона речи, дети старшего дошкольного возраста, темп речи, ритм речи.

Дети старшего дошкольного возраста с диагнозом дизартрия зачастую сталкиваются с проблемами, связанными с темпо-ритмической стороной речи, такими как брадилалия или тахилалия (могут носить ситуативный характер), запинки, фиксация на речи и т. д.), поэтому важная роль в формировании данной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией отводится именно семье. Ребёнок активно воспринимает языковую среду, в которой он находится, насыщенность речи родителей, её многообразие, выразительность.

Темпо-ритмическая сторона речи – важнейший компонент просодической организации речевого высказывания. В соответствии с определениями, представленными в работах Е.Ф. Архиповой [1; 2], Л.И. Беляковой и Е.А. Дьяковой [3], она охватывает такие параметры, как темп речи, ритм, паузация, логическое ударение, интонационная структура, которые обеспечивают целостность и выразительность речевого акта.

Многие исследователи отмечают, что нарушения ритма и темпа речи (тахилалия, брадилалия) приводят к искажению смысловой стороны высказывания и нарушению коммуникативной функции речи (Рау Е.Ю., Казбанова Е.С [8]; Консур А.В., Шорохова М.В [5]). При этом даже незначительные отклонения в просодике могут служить ранними маркерами речевой патологии.

Темпо-ритмическая организация речи выступает регулятором всех компонентов устной речи, объединяя их в единый коммуникативный акт: от лексико-грамматического структурирования до дыхательной и артикуляционной координации.

Развитие темпо-ритмической стороны речи в онтогенезе начинается задолго до появления фразовой речи и проходит несколько ключевых этапов. Уже в 5–6 месяцев жизни ребёнок проявляет способность к ритмически организованным вокализациям, что тесно связано с ритмичными движениями тела (Филатова Ю.О. [9], Архипова Е.Ф. [1]). На этом этапе отмечаются феномены аутоэхолалии – ритмичные повторения одного и того же слога, сопровождаемые интересом к собственному голосу.

К 6–12 месяцам формируется восприятие ритма и интонации речи взрослого, причём интонация осваивается раньше, чем ритм. Ребёнок начинает различать темп и ритмические рисунки, соотносить их с эмоциональным содержанием. К 1,5–2 годам формируется элементарная фразовая речь, в которой ритм и темп речи ещё нестабильны, часто сопровождаются паузами и необоснованными повторениями.

С трёх лет начинается формирование речевого дыхания: появляется координация дыхательных, фонационных и артикуляционных движений. Однако дети могут ещё говорить «на вдохе», «захлёбываясь речью», что указывает на несформированность механизмов саморегуляции речевого потока.

В четыре года происходит первый скачок в развитии ритма – дети начинают более точно воспроизводить ритмические структуры, особенно при участии взрослого или музыкального сопровождения. Именно в этом возрасте логопеды активно используют логоритмические занятия как средство гармонизации ритмико-темповой стороны речи.

К 6–7 годам, как отмечает большинство авторов Е.Ф. Архипова [1], Е.А. Ларина [6–7], С.Е. Большакова [5]), наблюдается второй качественный скачок: появляется способность к произвольному управлению речевым темпом, что особенно важно в процессе обучения грамоте, пересказе и

диалогической речи. Однако у детей с дизартрией этот этап часто оказывается затруднённым или существенно отстающим от нормы, что проявляется в нестабильности ритма, нарушениях плавности, трудностях с переключением темпа и акцентуацией.

Темпо-ритмо-интонационное членение речи в онтогенезе представляет собой динамический процесс, пронизывающий все этапы речевого развития – от интенции (намерения) к лексико-синтаксическому структурированию, артикуляции и, наконец, реализации речевого высказывания с помощью дыхания и интонации.

Таким образом, темпо-ритмическая сторона речи формируется в процессе онтогенеза как результат взаимодействия биологических, нейрофизиологических и психолингвистических факторов, а также под влиянием социальной среды и речевого окружения.

Для достижения положительных результатов в развитии темпо-ритмической стороны речи у дошкольников с дизартрией следует учитывать следующие положения:

- индивидуальный подход;
- наглядность и символика;
- плавное наращивание сложности. От простых слогов – к фразам, от медленного – к быстрому темпу, от подражания – к самостоятельному выполнению;
- регулярность и ритмичность. Эффективность достигается при систематических занятиях (не менее 2–3 раз в неделю). Элементы темпо-ритмической работы можно включать и в повседневную речь;
- интеграция в режим дня ДОУ. Элементы развития ритма и темпа могут использоваться воспитателем в режимных моментах: утренняя гимнастика, прогулка, пальчиковые игры, чтение и заучивание стихов.

Также можно использовать дополнительные средства с использованием музыки и ритма:

- использование музыкальных инструментов (бубен, маракасы, деревянные ложки) активизирует слухо-моторную координацию;
- музыкальные паузы с движением в такт;
- пение простых ритмичных песен с заданным темпом (например, детские куплетные песенки, речёвки).

Информационные технологии:

- интерактивные игры, где ребёнок должен выбрать темп звучания, повторить услышанное в заданном темпе;
- использование программ типа «Лого-Сказка», «Умный Логопед», в которых интегрированы задания на ритм и темп;
- аудио- и видеозаписи с образцовым темпом речи для отработки подражания.

Арт-терапевтические техники:

- ритмические рисунки красками под музыку;
- создание «темповых» коллажей (например, «Медленные животные – Быстрые животные»).

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости участия родителей и близких родственников, составляющих постоянное социальное окружение ребёнка старшего дошкольного возраста с дизартрией в формировании темпо-ритмической стороны речи. Важно отметить необходимость учёта родителями индивидуальных особенностей своего ребёнка, а также соблюдать рекомендации ведущих специалистов (логопеда, воспитателей), занимающихся вопросами развития старшего дошкольника с дизартрией.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2007. – 330 с.
2. Архипова Е.Ф. Исследование просодической стороны речи / Е.Ф. Архипова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dou13.rybadm.ru/DswMedia/issledovanieprosodikidlyapedagogov.pdf> (дата обращения: 10.12.2025).
3. Белякова Л.И. Логопедия: заикание / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М.: В. Секачев, 2017. – 224 с.
4. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей / С.Е. Большакова. – М.: Сфера, 2014. – 64 с.
5. Консур А.В. Современный взгляд на структуру просодической стороны речи / А.В. Консур, М.В. Шорохова // Концепт. – 2018.
6. Ларина Е.А. К вопросу о формировании темпо-ритмической организации речи у дошкольников со стертой дизартрией / Е.А. Ларина, В.Е. Артемьева // Педагогический журнал. – 2018. – С. 260–269.
7. Ларина Е.А. Формирование темпо-ритмической организации речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией / Е.А. Ларина, В.Н. Первалова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №1. – EDN CDCSCV
8. Рау Е.Ю. Нарушение темпо-ритмической организации речи дошкольников / Е.Ю. Рау, Е.С. Казбанова // Логопед. – 2012. – С. 47–49.
9. Филатова Ю.О. Ритм речи и движений у детей. Теоретические и прикладные проблемы логопедии: монография / Ю.О. Филатова. – М.: МПГУ, 2012. – 218 с. – EDN RXGXWX

Скоробогачева Анастасия Олеговна
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 ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования произвольного внимания у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) в условиях семейного воспитания. Анализируются современные исследования, определяющие взаимосвязь речевого развития и регуляторных функций, а также особенности семейной среды, оказывающей прямое влияние на становление произвольной саморегуляции ребёнка. Автор обосновывает необходимость комплексного психолого-педагогического сопровождения семьи, подчеркивает роль речевого взаимодействия и когнитивной поддержки ребёнка в домашних условиях, а также выявляет противоречия, характерные для современных семей с детьми, имеющими ОНР.

Ключевые слова: ОНР, произвольное внимание, саморегуляция, семья, коррекционно-развивающая работа.

Произвольное внимание является одной из ключевых регуляторных функций, обеспечивающих успешность обучения и развития ребёнка дошкольного возраста. В современных условиях особую актуальность приобретает изучение произвольного внимания у детей с общим недоразвитием речи, поскольку речевая система у них формируется с значительными отклонениями и задержками, что оказывает влияние на организацию внимания, поведенческий контроль и способность к волевому усилию. В условиях интенсивных социальных изменений семья становится основным посредником между ребёнком и окружающим миром, а её воспитательный потенциал – важнейшим фактором компенсации и коррекции нарушений произвольности.

Современная семья, функционирующая в условиях высокой информационной нагрузки, сокращения времени живого общения и всё более частой зависимости детей от цифровых устройств, сталкивается с трудностями в обеспечении полноценного развития внимания. Особенно уязвимой группой становятся дети с ОНР, нуждающиеся в повышенной речевой, эмоциональной и когнитивной поддержке. В связи с этим рассмотрение проблемы формирования произвольного внимания у данной категории детей представляет собой актуальное направление научного анализа.

Произвольное внимание формируется у ребёнка в процессе овладения речью, что делает развитие регуляторных механизмов напрямую зависимым от уровня речевого становления. Дошкольники с ОНР демонстрируют ряд характерных особенностей внимания: нестойкость, трудности концентрации, замедленное переключение между заданиями, быстрый утомляемость и выраженную отвлекаемость. Эти особенности обусловлены тем, что речевые средства саморегуляции, обеспечивающие внутреннее программирование и контроль, сформированы недостаточно.

В норме именно речевая функция выполняет роль инструмента организации поведения: ребёнок фиксирует инструкцию, проговаривает этапы действий, контролирует выполнение через внутренний план. Однако при ОНР речевая система не может полноценно выполнять регуляторную функцию, что приводит к снижению уровня произвольности. Дети часто действуют импульсивно, опираются преимущественно на внешние стимулы, испытывают трудности в удержании цели и последовательности действий. Недостаточность речевого анализа и синтеза ограничивает возможности переработки информации, тем самым препятствуя формированию устойчивого внимания.

Кроме того, исследования показывают, что у детей с ОНР отмечаются трудности развития слухоречевого внимания, которое является базой для формирования способности воспринимать инструкции и контролировать собственную деятельность. Нарушение фонематического слуха, ограниченный словарь и несформированность грамматического строя речи приводят к тому, что ребёнок не в полной мере понимает обращённую речь, а следовательно, не способен удерживать и воспроизводить последовательность предъявляемых заданий. Эти причины делают развитие произвольного внимания сложной и комплексной задачей.

Семья является первой и важнейшей средой развития ребёнка, однако в условиях современного общества её воспитательный потенциал испытывает значительное влияние внешних факторов. В

последние годы наблюдается изменение структуры семейного взаимодействия: уменьшение времени совместной деятельности взрослых и детей, распространение электронных устройств, сокращение живого речевого общения внутри семьи. Данные изменения особенно болезненно отражаются на детях с ОНР, поскольку они остро нуждаются в регулярной речевой практике, эмоциональном контакте и специально организованной когнитивной поддержке.

Одной из актуальных проблем является информационная перегрузка, возникающая в результате чрезмерного использования гаджетов. Ребёнок с ОНР часто оказывается включённым в пассивное восприятие ярких, динамичных стимулов, не требующих произвольного внимания. Это приводит к снижению потребности в длительном сосредоточении и закрепляет клиповое внимание, которое становится барьером для дальнейшего обучения. Семья, не обладая достаточными знаниями о механизмах развития внимания, нередко воспринимает цифровые устройства как удобный способ занять ребёнка, не осознавая, что длительное нахождение перед экраном ухудшает формирование произвольности.

Важным фактором является также дефицит речевого взаимодействия. Родители часто ограничиваются бытовыми фразами, не формируя у ребёнка необходимых языковых моделей, которые могли бы стать инструментом его саморегуляции. Дети с ОНР должны иметь возможность слышать чёткие, развернутые инструкции, участвовать в диалогах, обсуждениях, совместных играх. Однако современный темп жизни снижает частоту таких взаимодействий, что негативно отражается на развитии внимания.

Стиль семейного воспитания также оказывает влияние на формирование произвольного внимания. Гиперопека приводит к тому, что родители берут на себя большую часть регуляторных функций ребёнка, не предоставляя ему возможности проявлять самостоятельность. В противоположных случаях, при недостаточном контроле и отсутствии структурированного режима, ребёнок не получает модели организованного поведения, что осложняет формирование произвольной регуляции.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с ОНР должна строиться на комплексном подходе, в котором особую роль играет семья. Речевое сопровождение ребёнка в повседневной деятельности является одной из главных условий успешного формирования произвольного внимания. Регулярное использование развернутых речевых инструкций, проговаривание действий, вербализация эмоций и намерений создают необходимую основу для постепенного перехода ребёнка от внешней речи к внутренней, что способствует росту уровня произвольности.

Организация совместной деятельности семьи с ребёнком способствует развитию его когнитивных процессов. Взаимодействие в бытовых ситуациях, участие в совместных играх, выполнение простых продуктивных поручений стимулируют развитие концентрации, последовательности и удержания цели. Важно, чтобы взрослые выступали для ребёнка моделью осмысленного поведения, демонстрируя стратегии самоконтроля и решения возникающих задач.

Эффективным механизмом является создание структурированной среды, в которой ребёнок может ориентироваться на стабильные правила, режимные моменты и последовательность действий. Чёткая организация пространства и времени снижает избыточную нагрузку на внимание и способствует развитию навыков самостоятельного контроля. Для детей с ОНР особенно важно сохранять постоянство требований и поддерживать достижение результата на каждом этапе деятельности.

Необходимым условием является повышение психолого-педагогической компетентности родителей. Семья должна владеть знаниями о возрастных особенностях внимания, понимать специфику ОНР, осознавать влияние собственной речи на развитие ребёнка. Взаимодействие родителей со специалистами – логопедами, педагогами, психологами – обеспечивает согласованность коррекционной работы и способствует формированию единого развивающего пространства, в котором усилия семьи и профессионалов направлены на одну цель.

Развитие произвольного внимания у детей с общим недоразвитием речи представляет собой сложную психолого-педагогическую проблему, решение которой невозможно без активного участия семьи. Несформированность речевой системы создаёт дополнительные трудности для становления регуляторных функций, что требует от семьи особого внимания к организации речевого, эмоционального и когнитивного взаимодействия с ребёнком. Современные условия предъявляют новые вызовы, связанные с цифровизацией, изменением модели семейного общения, снижением педагогической компетентности родителей.

Эффективное развитие произвольного внимания возможно при условии системного психолого-педагогического сопровождения семьи, направленного на создание оптимальной среды, стимулирующей развитие саморегуляции и речевых механизмов управления поведением. Комплексное взаимодействие родителей и специалистов позволяет компенсировать трудности, обусловленные ОНР, повышает качество социальной адаптации ребёнка и способствует его успешному включению в образовательный процесс.

Список литературы

1. Андреева Л.Н. Особенности произвольного внимания у дошкольников с нарушениями речи / Л.Н. Андреева // Психология и образование. – 2024. – №3. – С. 45–52.

2. Белова М.В. Семейные факторы, влияющие на развитие регуляторных функций у детей с ОВЗ / М.В. Белова // Современная педагогика. – 2024. – №2 (38). – С. 67–74.
3. Зыкова А.П. Когнитивные функции у детей с общим недоразвитием речи: современные результаты исследований: монография / А.П. Зыкова. – М.: Логопед-Профи, 2025. – 156 с.
4. Коротина Е.А. Развитие внимания дошкольников в условиях семейного воспитания / Е.А. Коротина // Дефектология. – 2024. – №4. – С. 29–35.
5. Федорова Т.С. Коррекция произвольного внимания у детей с общим недоразвитием речи: современные методы и технологии: учеб.-метод. пособие / Т.С. Федорова. – СПб.: СПбАППО, 2025. – 112 с.

Слюсарская Татьяна Вадимовна

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

РАЗВИТИЕ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: статья посвящена важности развития тактильного восприятия у детей с нарушением зрения в условиях семейного воспитания. Рассматриваются методы и техники, способствующие улучшению сенсорных навыков, а также роль родителей в создании стимулирующей и безопасной среды для обучения. Описываются практические рекомендации по использованию различных тактильных материалов и игрушек, а также игры, способствующие развитию осязательных навыков. Анализируются примеры успешных практик семейного воспитания, которые помогают детям адаптироваться и развиваться, несмотря на зрительные ограничения. Статья подчеркивает значимость индивидуального подхода и активного участия семьи в процессе обучения и социализации детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: тактильное восприятие, семейное воспитание, дошкольник с нарушением зрения, семья.

Важность развития осязательного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением зрения неоспорима, поскольку оно имеет огромное значение для успешного обучения и развития ребенка. В детском возрасте осязательное восприятие играет значимую роль в развитии моторных навыков и познавательных функций несформированность Проблемы с осязанием могут препятствовать нормальному развитию ребенка и его способности к обучению. В психологическом контексте осязательное восприятие рассматривается как важный аспект сенсорной интеграции, играющий ключевую роль в формировании представлений о мире и взаимодействии с ним, это процесс, посредством которого человек воспринимает окружающий мир через ощущения, возникающие в результате воздействия объектов на кожу, а также в результате работы рецепторов, расположенных в мышцах и суставах.

Восприятие – это процесс активного восприятия и интерпретации сенсорной информации, который позволяет человеку осознавать окружающий мир и реагировать на него. В психологии восприятие изучается с различных точек зрения, включая когнитивную, бихевиористскую и гуманистическую.

Так, А. Бандура в своей теории социально-когнитивного обучения подчеркивал значимость восприятия и связывал восприятие окружающего мира с моделированием жизненного процесса, утверждая, что восприятие формируется не только через личный опыт, но и через наблюдение за поведением других людей, может быть изменено в результате социальных взаимодействий. Поведение людей он связывал с викарным опытом, т. е. опытом, полученным в результате наблюдения (восприятия) действий и поведения общества ежедневно. «С помощью памяти, – писал он, – воспроизводим картины поведенческих актов, полученных в ходе восприятия и наблюдений, выбирая собственную личностную модель», что подчеркивает роль социальных факторов в восприятии [2].

Исследования Е.П. Ильин рассматривали вопросы развития восприятия, отмечая их физиологическую основу, когда импульс появляется первично на уровне условных рефлексов и нервных связей идущих от рецепторов рабочих анализаторов преобразуется в коре больших полушарий в некий объект, образ же восприятия формируются на основе предыдущего опыта и ассоциаций, которые формируются в результате взаимодействия с окружающей средой. Восприятие, по его мнению, является результатом сложного взаимодействия сенсорных данных и уже имеющихся знаний превращающейся в целостный образ. восприятие может быть связано с ассоциациями, которые формируются в результате предыдущего опыта, может влиять на поведение, формируя ожидания и реакции на стимулы [5].

А.Л. Венгер акцентирует внимание на том, что восприятие включает в себя «не только сенсорные аспекты, но и когнитивные процессы, такие как интерпретация и оценка информации» и связано с

предыдущим опытом и ожиданиями человека, играет ключевую роль в обучении, развитии личности и взаимодействии с окружающим миром. В педагогике это понимание восприятия помогает создать более эффективные методы обучения и взаимодействия с обучающимися [3].

Осязательное восприятие можно определить как сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют сенсорные рецепторы, нервная система и корковые области мозга, отвечающие за интерпретацию тактильных ощущений, отмечает Т.Г. Визель. Эта форма восприятия является ключевой для понимания взаимодействия человека с окружающей средой, и ее нарушение может привести к различным психологическим проблемам. Нарушения в этой области могут приводить к трудностям в понимании невербальных сигналов, таких как прикосновения, что может затруднять общение и создавать социальную изоляцию. Ощущения, связанные с осязанием, могут вызывать сильные эмоциональные реакции, например гиперчувствительность к тактильным стимулам может приводить к тревоге или избеганию физических контактов, что может быть связано с различными психологическими расстройствами, такими как аутизм или сенсорная дисфункция. При данном виде восприятия возбуждение осуществляется по осязательным рецепторам при контакте с объектами, и полученная информация передается через нервные окончания в мозг. В мозге происходит анализ и интерпретация полученных данных, что позволяет формировать осознание и понимание ощущаемого [4].

Тактильное восприятие по определению Н.А. Бернштейна – это процесс восприятия информации о внешнем мире с помощью осязания, который включает в себя восприятие текстуры, температуры, давления и других сенсорных характеристик объектов через кожные рецепторы. Это важный аспект сенсорного восприятия, который играет ключевую роль во взаимодействии человека с окружающей средой [1].

Л.Б. Осипова, исследуя уровень, специфику развития осязания и мелкой моторики у детей раннего возраста с нарушением зрения, отмечает актуальность темы, пишет о том, что развитие осязательного восприятия в дошкольном возрасте необходимый аспект, особенно если это относится к детям со зрительной депривацией, подмечая, что представленные тифлопедагогами программы развития тактильной чувствительности носят обобщенный и рекомендательный характер и связаны с решением общих задач коррекционной направленности, а вопросы использования технологий развития осязательной чувствительности у дошкольников с косоглазием и страбизмом их взаимосвязь с общеобразовательными занятиями и в различных видах деятельности остаются не раскрытыми [6].

Проведенное нами исследование в дошкольном отделении центра образования №29 г. Тулы показало не достаточный уровень развития тактильного восприятия как средства компенсации депривированного зрения старшего дошкольного возраста. Нами была разработана коррекционно-развивающая работа по оптимизации развития данного процесса. Однако мы понимаем, что без поддержки родителей (законных представителей) данная работа не будет столь успешной, поскольку специалисты образовательной организации лишь запускают механизм коррекции, а доработка до автоматизма компенсаторных механизмов принадлежит семье, так как семья является одним из важнейших институтов воспитания ребенка, именно в семье формируются, развиваются и совершенствуются основные психические процессы. В связи с интенсивным развитием технической и социально-экономической сфер жизни общества возникла необходимость поиска новых психологических подходов к подготовке детей, имеющих нарушение зрения, в современном обществе. Восприятие составляет основу ориентировки человека в окружающей его действительности, и играет очень важную роль в жизни человека в его трудовой и познавательной деятельности.

Развитие тактильного восприятия у детей с нарушением зрения в семейных условиях требует творческого подхода и разнообразных форм работы. Нами были разработаны рекомендации для родителей по закреплению навыков тактильного восприятия и осязательной чувствительности этот: создание тактильных дорожек из различных материалов (песок, камни, ткань, гречка и т. д.), по которым ребенок может ходить босиком, исследуя текстуры и ощущения дома; использование природных материалов (листья, шишки, камни, которые можно подбирать и собирать с ребенком во время совместных прогулок) для создания тактильных коллажей или поделок, что поможет ребенку развивать осязательные навыки и знакомиться с окружающей средой; совместное изготовление книг, дидактических пособий с разными текстурами и элементами, которые ребенок может трогать, что способствует развитию не только тактильного восприятия. Совместное приготовление пищи, где ребенок может участвовать в замешивании теста, нарезке овощей и других процессах, активизируя тактильные ощущения.

Список литературы

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и её развитии / Н.А. Бернштейн. – М.: ФиС, 1991. – 209 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: АСТ, 2006. – 479 с.
3. Венгер Л.А. Генезис сенсорных способностей / Л.А. Венгер. – М.: Педагогика, 1976. – 14 с.
4. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии / Т.Г. Визель. – М.: АСТ-Астрель; Транзиткнига, 2005. – 384 с. EDN QLKVVV
5. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 382 с. EDN TQZJRD
6. Осипова Л.Б. Особенности осязательного обследования и восприятия предметов детьми с косоглазием и амблиопией / Л.Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – №9. – С. 72–77. EDN VJJHBN

Стефашикина Мария Алексеевна
студентка

Научный руководитель
Степанова Наталья Анатольевна

канд. психол. наук, доцент, декан
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА У СТАРШЕКЛАСНИКОВ С АУТИЗМОМ

Аннотация: проблематика профессионального самоопределения старшеклассников с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляет собой важную область исследований современной педагогики и психологии. Выбор профессиональной траектории подростками с аутизмом обусловлен сочетанием их индивидуально-психологических особенностей, характеристик образовательной среды, уровнем сформированности социальных навыков и устойчивости мотивационно-ценностных установок. В статье рассматриваются ключевые факторы, влияющие на профессиональное самоопределение учащихся старших классов, включая когнитивные и сенсорные особенности, специфику социальной адаптации и роль междисциплинарного сопровождения. Анализируется значимость оптимизации профориентационной работы для формирования у подростков с РАС реалистичных представлений о будущей профессиональной деятельности. Представлены направления повышения эффективности профориентационной поддержки, направленные на расширение возможностей профессионального выбора и повышение уровня автономности учащихся.

Ключевые слова: аутизм, профессиональный выбор, старшеклассники, профориентация, адаптация.

Профессиональное самоопределение учащихся старших классов является важнейшим этапом личностного и социального развития. В условиях современной образовательной системы процесс выбора профессии часто сопровождается осознанной оценкой возможностей, интересов и перспектив дальнейшего обучения. Для подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС) профессиональный выбор имеет иную структуру и динамику, обусловленную как когнитивными, так и эмоционально-поведенческими особенностями развития [1, с. 54].

Исследовательский интерес к проблеме профессионального определения старшеклассников с аутизмом усиливается в связи с необходимостью формирования инклюзивных условий в образовании и развития эффективных механизмов социализации. В современных исследованиях подчёркивается, что включение подростков с РАС в профессиональное пространство возможно при условии создания адаптированной образовательной и социально ориентированной среды, учитывающей их индивидуальные особенности [2, с. 118].

Когнитивные характеристики подростков с РАС обладают рядом специфических особенностей, которые оказывают значительное влияние на процесс формирования профессиональных предпочтений. Среди них наиболее значимыми являются: выраженное внимание к деталям, повышенная способность к анализу, склонность к системному восприятию и устойчивость интересов к определённым областям знаний [3, с. 231].

Следовательно, профессиональная траектория учащихся с РАС требует учета как их сильных когнитивных сторон, так и ограничений, обусловленных сенсорной интеграцией. Игнорирование данных факторов может снизить успешность профессиональной адаптации и привести к формированию устойчивой негативной мотивации.

Социальная сфера является одним из наиболее чувствительных аспектов жизни подростков с РАС. Трудности в установлении социальных контактов, интерпретации невербальных сигналов, планировании взаимодействий и адаптации к новым условиям могут существенно осложнять процесс профессионального выбора [5, с. 89].

Формирование профессионального самоопределения напрямую связано с уровнем развития коммуникативных навыков.

Неспособность оценить требования профессии в контексте социальных взаимодействий может приводить к искаженным представлениям о профессиональной деятельности. Для минимизации данных рисков необходима организация систематической работы по развитию социально-коммуникативных навыков и формирование у учащихся представлений о социальной стороне профессиональной деятельности.

Применение методов социального моделирования, тренировочных ситуаций, ролевых игр и визуальных подсказок позволяет повысить уверенность подростков с РАС, улучшить понимание социального контекста профессии и расширить спектр возможных профессиональных направлений.

Современные исследования показывают, что подростки с РАС обладают значительным потенциалом в областях, не всегда доступных для их нейротипичных сверстников. Наиболее успешными сферами профессионального развития считаются:

- информационные технологии;
- анализ данных и технические специальности;
- инженерная деятельность;
- биология, химия и лабораторные исследования;
- библиотечно-архивная деятельность;
- визуальные и цифровые искусства [4, с. 119].

Тем не менее, нельзя ограничивать профессиональный выбор только данными направлениями. При наличии качественного сопровождения и адекватной адаптации подростки с аутизмом могут успешно реализовываться в гуманитарной сфере, творческих профессиях и социально ориентированных направлениях.

Трудности профессионального самоопределения

К типичным трудностям, которые испытывают старшеклассники с РАС, относятся:

- недостаточная осведомлённость о профессиональных требованиях;
- трудности самостоятельного анализа собственных сильных сторон;
- повышенная тревожность в условиях неопределённости;
- трудности выполнения профессиональных проб, предполагающих социальные контакты;
- сложности в планировании и длительном поддержании мотивации [5, с. 114].

Преодоление данных трудностей возможно при реализации комплекса мероприятий, направленных на развитие учебно-профессиональных навыков, повышение стрессоустойчивости и формирование уверенности в собственных возможностях.

Заключение

Профессиональное самоопределение старшеклассников с аутизмом представляет собой сложный процесс, требующий междисциплинарного подхода и адаптации образовательной среды. Успешность профессионального выбора зависит от учёта когнитивных и сенсорных особенностей подростков, уровня развития социальных навыков, качества профориентационной работы и степени поддержки со стороны семьи. Формирование индивидуализированных маршрутов развития и создание оптимальных условий для профессиональных проб способствуют повышению автономности подростков с РАС и их успешной интеграции в профессиональное пространство.

Список литературы

1. Аутизм у детей: клиника, диагностика, коррекция. – СПб.: Речь, 2016. – 304 с.
2. Баенская Е.Р. Особенности развития детей с аутизмом / Е.Р. Баенская. – М.: Педагогика, 2019. – 256 с.
3. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста / Ж.М. Глозман. – М.: Академия, 2017. – 320 с. EDN ZSXAXF
4. Морозова Т.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра / Т.И. Морозова. – М.: Форум, 2020. – 192 с.
5. Шульженко Н.П. Профориентация школьников с ограниченными возможностями здоровья / Н.П. Шульженко. – Екатеринбург: УГПУ, 2021. – 140 с.

Судурова Умеда Умарджоновна
студентка

Научный руководитель
Кацера Анжелика Александровна

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

ПОВЫШЕНИЕ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ СРЕДИ РОДИТЕЛЕЙ О РАЗВИТИИ НАВЫКА РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА КАК РЕСУРСА ПРОФИЛАКТИКИ СЕМЕЙНЫХ КРИЗИСОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития навыка регуляции эмоций у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра и её влияния на динамику семейного функционирования. Анализируются механизмы эмоциональной дисрегуляции у детей с расстройством аутистического спектра и трудности, с которыми сталкивается семья, складывающиеся в факторы риска семейных кризисов. В заключении статьи подчеркивается важность осведомленности родителей о эмоциональной регуляции.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, регуляция эмоций, эмоциональная дисрегуляция, роль семьи, стресс-факторы, семейные кризисы.

Воспитание ребенка уже само по себе является высоким грузом ответственности и оттого сопровождается эмоциональным давлением и психологической нагрузкой, а семьи, воспитывающие детей с расстройством аутистического спектра, как правило, еще чаще сталкиваются с высоким психоэмоциональным напряжением, стрессом и трудностями адаптации. Одним из ключевых фактором семейного напряжения и изменения семейного климата как детско-родительских отношений, так и отношений взрослых друг с другом выступает эмоциональная дисрегуляция ребенка, проявляющаяся в аффективных вспышках, сложностях переключения, страхах, высокой чувствительности к изменениям и сенсорной перегрузке.

Развитие регуляции эмоций как психологического навыка у детей с РАС значит важным ресурсом, который может существенно повлиять, а если быть точнее снизить риск острых, длительных, затяжных и оттого опасных семейных кризисов, улучшая качество жизни всех участников семейной системы.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это группа клинически разнородных расстройств психического развития, характеризующихся ранними трудностями в социальном общении в виде аутистической формы поведения, необычно ограниченными интересами и стереотипиями в поведении [2]. Расстройства аутистического спектра относятся к первазивным, т.е. всеобъемлющим, нарушениям [5], возникающие вследствие отклоняющегося от нормы развития головного мозга.

Как итог, данное расстройство сопровождается в первую очередь низким эмоциональным интеллектом и осложнениями в эмоционально-волевой сфере, трудностями в социальном взаимодействии, коммуникации и социализации в целом, но важно уточнить, что не ограничивается только ими из-за вариации степени выраженности, которое может сопровождаться интеллектуальным и речевым нарушением.

Эмоциональная сфера является важнейшей системой регуляции эмоций и поведения человека развитие, которой напрямую влияет на качество взаимодействия и выстраивания отношений как с другими людьми и с окружающим миром в общем, так для способности осознания и понимания себя, своих чувств и эмоций.

Что же такое регуляция эмоций? Регуляция эмоций представляет собой комплекс психических процессов, которые усиливают, ослабляют либо удерживают на одном уровне интенсивность эмоциональных реакций человека [4]. По сути, речь идёт не о сдерживании, подавлении или отказе вовсе от собственных эмоций, а о способности направлять и регулировать их так, чтобы они соответствовали ситуации и способствовали достижению собственных целей.

В структуре регуляции эмоций выделяют четыре компонента таких как: 1) осознанность и понимание эмоций; 2) принятие эмоций; 3) способность контролировать связанное с переживанием негативных эмоций импульсивное поведение, учитывая собственные цели и мотивы; 4) способность гибко использовать различные стратегии регуляции эмоций в зависимости от ситуационного контекста [3].

Как было отмечено, у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра процесс регуляции эмоций осложнен специфическими особенностями сенсорной обработки, как следствие, ребенок ощущает обычные стимулы как слишком интенсивные или даже болезненные (гиперчувствительность); осложнением социального восприятия и считывание эмоциональных сигналов, как следствие, ребенок не распознает значение мимики, позы и жестов, что сдерживает понимание невербального канала общения; ограниченной гибкостью поведения, как следствие, ребенок ограничен в умении переключаться, менять правила и адаптироваться к изменениям; отсутствующей или сильно сниженной способностью прогнозировать последствия, как следствие, ребенку трудно или почти невозможно научиться распознавать причинно-следственные связи, нет понимания, что будет из-за его действий и какие последствия это может вызвать.

Соответственно, эмоциональная дисрегуляция при расстройствах аутистического спектра у детей младшего школьного возраста чаще всего выражается в избегании контактов и чрезмерной тревожности, ригидности, страхе перед изменениями и сниженной способности к переключению, а также в частых аффективных вспышках, истерик и реакций избегания, агрессии или аутоагрессии. Дети с РАС с раннего возраста демонстрируют снижение позитивной эмоциональной экспрессии в ответ на контакт со взрослым, что провоцирует негативный эмоциональный отклик у родителей, снижает их активность во взаимодействии с ребенком [1]. Именно такие проявления и условия становятся значительным стресс-фактором для семьи.

Недостаточная сформированность эмоциональной регуляции у ребенка с расстройством аутистического спектра оказывает существенное воздействие на функционирование семейной системы, становясь стабильным источником психоэмоционального напряжения в повседневном взаимодействии.

Родители оказываются в условиях высокой непредсказуемости и из-за этого даже стандартные бытовые ситуации способны провоцировать выраженный эмоциональный отклик ребёнка. Это вынуждает взрослых поддерживать постоянную психологическую мобилизацию, сохранять повышенную чувствительность к возможным триггерам со стороны ребенка и предпринимать какие-либо попытки прогнозировать поведение ребёнка в различных ситуациях.

Длительное пребывание в данных условиях и подобном состоянии, способно привести к снижению стрессоустойчивости семьи и ухудшению ее эмоционального климата, что впоследствии уже влияет на качество внутрисемейных отношений и эффективность воспитательного процесса. Поэтому когда ребенок овладевает даже минимальными и базовыми навыками осознания, выражения и контроля собственных эмоциональных состояний снижается частота поведенческих нарушений и аффективных вспышек, а вместе с этим, снижается уровень эмоциональной нагрузки, стресса и частота конфликтов между родителями, а также улучшается взаимодействие отношений «родитель – ребенок».

Таким образом, информированность среди родителей о важности развития и владения навыка регуляции эмоций у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра играет ключевую роль в снижении уровня напряженности и профилактике кризисных и конфликтных явлений в семье. Освоение родителями базовых знаний о характерных трудностях эмоционального реагирования ребенка способствует формированию более стабильных и гармоничных отношений между всеми членами семьи.

Список литературы

1. Дорошева Е.А. Дисрегуляция эмоций и её нейрофизиологический базис у людей с расстройствами аутистического спектра / Е.А. Дорошева // Российский психологический журнал. – 2024. – Т. 21. №4. – С. 112–128. DOI 10.21702/eencbj47. EDN HROPJN
2. Митюшкин А.Е. Факторы риска расстройств аутистического спектра у взрослых / А.Е. Митюшкин, Е.В. Малинина // Социальная и клиническая психиатрия. – 2023. – Т. 33. №2. – С. 25–32. EDN JGJPOJ
3. Падун М.А. Регуляция эмоций и её нарушения / М.А. Падун // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. №39. – С. 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lib.ipran.ru/upload/papers/23593070.pdf> (дата обращения: 05.11.2025). EDN TWHLXR
4. Падун М.А. Регуляция эмоций: процесс, формы, механизмы / М.А. Падун // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. №6. – С. 57–69. EDN MWDJDZ
5. Шаргородская Л.В. Основные условия, методы и формы организации образования младших школьников с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации / Л.В. Шаргородская. – М.: Институт коррекционной педагогики, 2023.

Султанова Анастасия Романовна
студентка

Научный руководитель
Филиппова Светлана Анатольевна

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПРИ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ

Аннотация: эмоциональное выгорание родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, часто сопровождается тревожными состояниями, апатией и самоуничтожением. Эти негативные эмоции могут провоцировать агрессию как к себе, так и к окружающим, включая членов семьи и самого ребенка. Психологическая поддержка в таких случаях становится необходимой для восстановления эмоционального баланса и улучшения качества жизни.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, психологическая поддержка.

Синдром эмоционального выгорания – это состояние физического, эмоционального и умственного истощения, вызванное хроническим стрессом. Она включает в себя такие компоненты, как усталость, деперсонализация, снижение личной эффективности, что, в свою очередь, приводит к снижению самооценки.

Впервые термин «выгорание» был предложен Г. Фрейденбергом в 1974 г. в «Журнале социальных взглядов», и рассматривал как состояние у сотрудников на работе. Он охарактеризовал эмоциональное выгорание как набор симптомов, которые провоцирует истощение, вызванное чрезмерными требованиями на работе. Другими симптомами, которые он выявил, были головные боли, бессонница, «вспыльчивость» и заикленность на себе [1, с. 159]. В 1988 году А.Пайнс и Э.Аронсон впервые указали на возможность эмоционального выгорания вне профессиональной сферы. Они предложили модель, согласно которой выгорание рассматривается как состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях. Истощение является главным фактором, а следствием считают остальные проявления дисгармонии переживаний и поведения [2, с. 80]

Особенности воспитания детей с ОВЗ вызывают серьезное эмоциональное выгорание у родителей. В.В. Ткачева отмечала, что внутрисемейные отношения в семьях с ребенком с ОВЗ искажаются на различных уровнях: психологическом, социальном, соматическом. На психологическом уровне наблюдается пролонгированное влияние стресса, влияющем на личностные особенности родителей. На социальном уровне наблюдается ухудшение отношений между всеми родственниками. На соматическом уровне наблюдается патологическая цепочка: недуг ребенка вызывает психогенный стресс у родителей, провоцирующий психосоматические заболевания. Многие матери находятся в состоянии хронической депрессии, что особенно заметно среди тех, кто практически в одиночку занимается заботой и воспитанием детей. Эта категория матерей особенно уязвима к нарушениям адаптационных механизмов, которые могут выражаться в депрессии, неврозах и психопатических реакциях, проявляются в виде неуверенности в завтрашнем дне, чувствами вины и самоуничтожения. Согласно исследованиям в области психологии и социологии, отцы детей с ОВЗ возможностями могут чувствовать себя беспомощными и не уверенными в своих родительских способностях.

Эмоциональное выгорание отца проявляется в виде различных симптомов, таких как раздражительность, агрессивность и снижение удовлетворенности жизнью. В отличие от матерей, которые часто более открыто обсуждают свои чувства, отцы могут скрывать их, что приводит к внутренним конфликтам и ухудшению психоэмоционального состояния. Это может выражаться в изоляции от семьи и друзей, и еще больше усугублять чувство одиночества и отчаяния. Чувство вины отца может быть таким же острым, как и у матери, за то, что не могут обеспечить своим детям «нормальную» жизнь или не оказывает достаточной эмоциональной поддержки. Вина может усугубляться стереотипами общества об отцах как о «кормильцах» и «защитниках». В результате нарушается связь с внешним миром, что может привести к враждебности и отсутствию веры в позитивные перспективы [3, с. 35].

В результате этих переживаний снижается умственная и физическая работоспособность, повышается эмоциональная лабильность и чувство обиды. Запускается механизм поиска оправданий, который смягчает остроту чувства вины и повышает стремление к полному контролю. Это, в свою очередь, усугубляет напряженность в отношениях с членами семьи и другими людьми. Чувство вины

также может проявляться в повышенных требованиях к ребенку, окружающим, раздражительности по поводу поведения ребёнка. Так же была отмечена следующая закономерность: если родители физически и психически здоровы, то их эмоциональные расстройства будут углубляться.

Исследования проведенные О.Б. Чаровой, Е.А. Савиной, показывает, что матери детей с ОВЗ часто испытывают сложные чувства: с одной стороны, они испытывают жалость и желание заботиться о своем ребенке, с другой – наказывают или игнорируют его. Это внутреннее противоречие приводит к доминированию негативных эмоций, таких как чувство вины, стыд [4, с. 35].

Таким образом, одной из основных причин эмоционального выгорания является разница между высокими ожиданиями родителей и низкими результатами, которые они получают. Родители разочаровываются, когда их надежды на улучшение состояния ребенка не оправдываются. Другой причиной эмоционального выгорания является высокая степень ответственности перед одним из родителей, особенно когда вся тяжесть воспитания ложится на мать. Ситуация еще более усложняется, когда отец остается в стороне от проблем и занимает позицию добытчика, не вовлеченного в происходящее внутри семьи.

Т.В. Зеленкова и Е.В. Селезнева отмечают, что задачи психологической помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья включают в себя несколько ключевых аспектов. Прежде всего, важно работать над коррекцией внутреннего психологического состояния родителей, в частности над самооценкой. Необходимо, чтобы родители видели результаты своего труда даже в самых незначительных успехах ребенка. Для этого родитель должен задать себе вопрос: «Как я могу снизить свои ожидания?» и избегать сравнения своего ребенка с другими детьми, не фокусируясь на достижениях результатов. Если ребенок научился писать букву «А» или самостоятельно застегивать куртку, это необходимо отмечать, как успех. Неудачи ребенка в учебной или бытовой сфере являются частью его индивидуального развития и не определяют его ценность как личности [5, с. 25].

Необходимо донести до родителей, что именно позиция «Я один на один с проблемой» наиболее быстро приводит к выгоранию. Вместо этого полезно перейти к установке: «Я осознаю свою ответственность за ребенка, но готов обратиться за помощью к специалистам, к членам своей семьи». Это позволит снизить уровень стресса и вероятность эмоционального выгорания.

Кроме того, необходимо перестроить иерархическую структуру жизненных ценностей родителей. Важно, чтобы они осознавали, что ценно не только то, какой ребенок, но и то, что он просто существует, сформировать ценность самого чувства любви между родителями и ребенком, подчеркнуть важность отношений с ребенком и своей роли в них. Вместо постоянного внимания к болезни ребенка нужно перейти к творческому поиску целей для реализации его способностей. Это поможет не только лучше понять своего ребенка, но и найти пути для его развития.

Следующим шагом является содействие личностному росту родителей. Родителям необходимо поддерживать собственное физическое здоровье через правильное питание, достаточный отдых, использование онлайн-ресурсов для обмена опытом, поддержкой.

Информирование также является важным аспектом психологической помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ. Специалисты должны предоставлять родителям информацию о закономерностях и характеристиках развития их ребенка, его способностях и ресурсах, а также о характере трудностей, с которыми он сталкивается. Эти знания помогают родителям лучше понимать своих детей и разрабатывать соответствующие стратегии воспитания и обучения. Личное консультирование играет ключевую роль в оказании реальной помощи родителям. Специалисты помогают находить решения в сложных ситуациях, выстраивать конструктивные отношения внутри семьи, создают пространство для открытого общения и взаимопонимания. Через групповую работу необходимо организовать родительские и детско-родительские группы, где участники могут поделиться своим опытом и узнать об опыте других. Это создаст благоприятную среду, где родители могут найти единомышленников и получить эмоциональную поддержку, а также обменяться практическими советами [5, с. 38].

Список литературы

1. Фройденбергер Г. Дж. Выгорание персонала / Г. Дж. Фройденбергер // Социальные проблемы. – 1974. – №30. – С. 159–165 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x> (дата обращения: 20.11.2025).
2. Пайнс А. Профессиональное выгорание: причины и способы лечения / А. Пайнс, Э. Аронсон. – 1988. – С. 80–84 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.semanticscholar.org/paper/Career-burnout/%3A-Causes-and-cures.-Pines-Aronson/b74b47174ec98dc7baff9b3062ef96aa1a52f4d5> (дата обращения 19.11.2025)
3. Ткачева В.В. Семья ребёнка с ограниченными возможностями здоровья / В.В. Ткачева. – 2014. – С. 35–44 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cprmo.ggtu.ru/wp-content/uploads/2021/09/ТКАЧЕВА-книга-Диагностика-и-Консультирование-семьи-ребенка-с-ОВЗ.pdf> (дата обращения: 19.11.2025).
4. Чарова О.Б. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием / О.Б. Чарова, Е.А. Савина // Дефектология. – 1999. – С. 34–39.
5. Зеленкова Т.В. Организация психологической помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации / Т.В. Зеленкова, Е.В. Селезнева // Национальный проект Образование. – 2020. – С. 18–40. EDN LANNBD

Тарасова Мария Владимировна
студентка

Научный руководитель
Степанова Наталья Анатольевна

канд. психол. наук, доцент, декан
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-152699

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В СЕНСОМОТОРНОМ РАЗВИТИИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация: в статье рассматривается ключевая роль семьи как системообразующего фактора сенсомоторного развития школьников с нарушением слуха. Представлен аналитический обзор основных направлений родительского воздействия, ориентированных на формирование у ребенка согласованной и целостной картины мира. Особое значение придаётся конструированию насыщенной развивающей среды, стимулирующей познавательную активность, а также интеграции специализированных коррекционных упражнений в привычный распорядок дня.

Ключевые слова: сенсомоторное развитие, нарушение слуха, роль родителей, тактильное восприятие, зрительное восприятие.

Сенсомоторное развитие – это сложный процесс заключается во взаимосвязанном становлении сенсорной перцепции (зрительной, тактильной, кинестетической, вкусовой, обонятельной) и моторной активности. Для детей с нарушениями слуха сенсомоторное развитие приобретает особое значение. Повреждённый слуховой анализатор, будучи не в состоянии полноценно выполнять свою функцию пространственной ориентации и информационного приёма, обуславливает необходимость компенсаторного усиления роли других сенсорных систем. Зрительная, тактильная и двигательная (кинестетическая) чувствительность выступают в качестве доминирующих каналов, обеспечивающих замещение дефицитарной функции.

В контексте компенсации сенсорного дефицита, определяющая роль принадлежит родителям, создающим оптимальные условия для полноценного сенсомоторного развития ребёнка. Их задача выходит за рамки оказания помощи в учебной деятельности и заключается в активном преобразовании окружающей среды, целенаправленно стимулирующей сохранённые анализаторы и способствующей формированию сложных систем связей в коре головного мозга.

Научной базой для понимания ключевой роли сенсомоторного развития служат фундаментальные труды классиков отечественной дефектологии, таких как Л.С. Выготский, А.А. Венгер, Т.В. Розанова и др. Л.С. Выготский акцентировал внимание на том, что первичное нарушение (в контексте данной работы – нарушение слуха) влечёт за собой возникновение вторичных отклонений, оказывающих деструктивное воздействие на всю структуру психической деятельности. Компенсация указанных вторичных нарушений реализуется посредством активизации сохранённых функций и формирования «обходных путей» развития [2; 4].

При нарушении слуховой функции наблюдаются следующие особенности.

1. Нарушение пространственной ориентации. Нарушение слухового восприятия затрудняет локализацию источника звука, что проявляется в неуверенности, скованности и нарушении координации движений.

2. Затруднения в формировании схемы тела. Слуховые и вибрационные сигналы играют важную роль в формировании проприоцепции и осознании положения тела в пространстве.

3. Нарушение естественного процесса подражания, включая моторное подражание, обусловленное тем, что многие действия сопровождаются звуковыми маркерами, обеспечивающими обратную связь и координацию.

Сенсомоторное развитие, таким образом, выступает в качестве основы для формирования речи, когнитивных функций, воображения и социальной адаптации ребенка [5; 6].

Роль родителей в обеспечении оптимального сенсомоторного развития ребенка школьного возраста с нарушениями слуха является многоаспектной и включает в себя следующие ключевые направления.

1. Создание обогащенной сенсорной среды.

Родители должны целенаправленно обогащать окружающую среду ребенка стимулами, воздействующими на сохранённые анализаторы.

Зрительное восприятие: использование ярких, контрастных визуальных стимулов, таких как игрушки, картины. Оптимизация освещения рабочего пространства. Совместное наблюдение за природными явлениями, просмотр анимационных фильмов с последующим обсуждением содержания (посредством жестов, письменной речи, вербально). Развитие зрительного внимания посредством целенаправленных упражнений, включающих игры «Найди отличия», сборку пазлов, прохождение лабиринтов.

Тактильное восприятие (осязание): предоставление доступа к материалам, различающимся по текстуре, включая песок, крупы, воду, камни, ткани (шелк, шерсть, бархат), глину, пластилин. Активное использование сенсорных досок, лепки, аппликаций. Целенаправленное обучение ребенка дифференцировке предметов на ощупь.

Кинестетическое восприятие (ощущение движения и положения тела): Поощрение двигательной активности, включающей прыжки, бег, лазание, катание на велосипеде, плавание. Использование массажа, игр, направленных на осознание схемы тела и дифференцировку частей тела.

2. Развитие мелкой моторики и ее связь с речью.

Развитие мелкой моторики рук играет первостепенную роль в компенсации нарушений слуха. Как отмечала Р.М. Боскис, у детей с нарушениями слуха установлена тесная взаимосвязь между развитием тонких движений пальцев рук и формированием речевой функции. Данная взаимосвязь обусловлена близостью расположения речевых и моторных центров в коре головного мозга, что создает предпосылки для активации речевых зон посредством стимуляции мелкой моторики [1].

Что могут делать родители.

Развитие мелкой моторики и координации:

- пальчиковая гимнастика и игры: от простых «Сорока-ворона» до комплексных упражнений, стимулирующих нейронные связи и улучшающих координацию движений рук.

- конструирование: работа с конструкторами (Lego, металлические), мозаиками и пазлами способствует развитию пространственного мышления;

- творчество: рисование, штриховка, лепка и работа с ножницами развивают мелкую моторику, зрительно-моторную координацию;

- развитие навыков самообслуживания: застегивание пуговиц, завязывание шнурков, нанизывание бусин – упражнения, необходимые для развития самостоятельности и укрепления мышц рук;

- привлечение к бытовым задачам: замешивание теста, чистка овощей, использование инструментов (под присмотром взрослых) развивают практические навыки и сенсорное восприятие.

Формирование слухового восприятия с использованием остаточного слуха: создание насыщенной слуховой среды:

- акцентирование внимания ребенка на повседневных звуках (звонок телефона, стук в дверь, шум воды) для стимуляции слуховых анализаторов;

- совместное прослушивание музыки: определение громкости, темпа и характера музыки способствует развитию звукового восприятия и музыкального слуха;

- игровая локализация звука: игры типа «Найди, где тикают часы?» развивают навыки определения источника звука в пространстве.

Наиболее эффективное обучение происходит в естественной среде. Совместное приготовление пищи, уборка, походы в магазин, работа в саду предоставляют широкие возможности для сенсорного развития. Ребёнок активно взаимодействует с окружающим миром, используя все органы чувств, что способствует формированию целостного восприятия и решению практических задач.

В заключение всего вышесказанного, отмечаем, что значение родительского участия в сенсорном развитии школьников с нарушениями слуха представляет собой фундаментальный фактор, определяющий траекторию их учебной, речевой и социальной адаптации. Родители выступают не только как источники эмоциональной поддержки, но и как активные участники в формировании сенсорно-обогащенной среды, способствующей оптимальному развитию. Систематическая, целенаправленная и, прежде всего, эмпирическая работа, основанная на понимании особенностей развития детей с нарушениями слуха, создает критически важную основу для последующей успеваемости, эффективного формирования языковых навыков и успешной интеграции в социальную среду.

Список литературы

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. – М.: Институт коррекционной педагогики, 2018. – 304 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2022. – 512 с.
3. Богомилский М.Р. Детская оториноларингология: учебник / М.Р. Богомилский, М.С. Плужников. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2024. – 624 с.
4. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т.В. Розанова. – М.: Педагогика, 1978. – 232 с.
5. Руленкова Л.И. Специальная психология / Л.И. Руленкова, Т.А. Соловьева. – М.: Юрайт, 2023.
6. Яшкова Н.В. Развитие познавательной деятельности у детей с нарушением слуха / Н.В. Яшкова. – М.: Инфра-М, 2019.

Требушенкова Олеся Юрьевна
аспирант, преподаватель

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, доцент

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

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация: статья посвящена изучению влияния ценностно-смысловых ориентаций родителей на процесс воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Рассматриваются ключевые факторы, определяющие отношение родителей к особенностям своего ребёнка, механизмы формирования педагогических подходов и психолого-педагогическое сопровождение семей. Подчёркивается значимость осознанного отношения родителей к проблемам социализации, реабилитации и обучению детей с особыми потребностями.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, личность, родители детей с ОВЗ, воспитательный процесс, ценностные ориентации, личность.

В настоящее время, понятие и структура ценностно-смысловой сферы личности представляют собой важнейшие компоненты психологической организации человека, определяющие его жизненные ориентиры, мотивацию и поведение в различных сферах деятельности, включая воспитание и семейные отношения. Данная работа опирается на исследования в области выявления ключевых ценностных ориентаций родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поскольку эти ценности формируют основной фундамент их отношения к детям, семейной роли и задачам воспитания [4].

Структура ценностно-смысловой сферы включает в себя систему ценностей, обобщающих значимые для личности идеалы, убеждения, потребности и смысловые ориентации, которые определяют стиль поведения, эмоциональное отношение и социальную позицию [3]. Исследование данной структуры позволяет определить, каким образом те или иные ценностные установки влияют на формирование воспитательных подходов, методов взаимодействия с детьми с ОВЗ и построение семейных отношений. Анализ различий в ценностях различного типа, прививаемых родителями, способствует выявлению механизмов, обеспечивающих гармоничное развитие семьи и успешную социализацию ребенка. Выявленные особенности ценностных ориентаций служат основанием для разработки практических рекомендаций, направленных на поддержку семейных систем, формирование позитивных ценностных установок и создание условий для эффективного воспитательного процесса, что способствует укреплению семейных связей и улучшению качества жизни детей с ОВЗ и их семей [2].

Анализ научных трудов в области изучения особенностей ценностных ориентаций родителей детей с ОВЗ выявляет, что их системы ценностей отличаются высокой степенью индивидуализации и отражают глубокие личностные и культурные особенности. В условиях социального и психологического давления, а также специфики воспитания детей с ОВЗ, у родителей формируются ценности, ориентированные на максимальное развитие потенциала ребенка, стремление к обеспечению его социальной адаптации и эмоционального благополучия [1].

Одним из ключевых факторов, влияющих на формирование ценностных ориентаций, является личностный опыт родителей, их уровень образованности, уровень социальной поддержки, а также особенности семейной культуры, традиций и социального окружения. Внутри семей с такими детьми наблюдается тенденция к формированию ценностей, связывая их с ответственностью, терпением и гуманизмом, что отражается в подходах к воспитанию и заботе. Особенности ценностных систем этих родителей проявляются в приоритетности межличностных отношений, чуткости и эмпатии, а также в стремлении к созданию условий для полноценной социальной интеграции ребенка с ОВЗ [2]. Особое значение имеет динамическая природа ценностных ориентаций, которая подразумевает их возможное изменение под воздействием жизненных обстоятельств, развития ребенка и опыта родителей.

Ценностные системы воспринимаются как постоянно эволюционирующие структуры, что подчеркивает необходимость гибких подходов в психологической и педагогической поддержке [4].

Формирование ценностно-смысловой сферы родителей является сложным и многоуровневым процессом, который определяется воздействием различных факторов. Одним из ключевых элементов являются семейные условия, включающие атмосферу в семье, стиль воспитания, уровень материальной обеспеченности и межличностные отношения. Именно в семье закладываются первые представления о ценностях, формируются основы личностных ориентиров и смыслов, которые потом служат фундаментом для дальнейшего развития ценностных структур. Важную роль играет культурный контекст, в рамках которого происходит социализация личности. Традиции, нормы, ценности, уклады и обычаи обуславливают особенности восприятия мира, формируют систему приоритетов и ориентиров, влияя на процессы воспитания и принятия решений. Личный жизненный опыт – еще один значимый фактор, формирующий индивидуальные ценности и смыслы. Этот опыт включает в себя успехи и достижения, трудности и кризисы, которые учат родителей переосмысливать свои ценностные ориентиры и вырабатывать стратегии адаптации. Социальное окружение, включающее круг общения, профессиональную среду и сообщество в целом, оказывает влияние на ценностную модель, предоставляя образцы для подражания и обеспечивая социальные стандарты, что отражается на системах ценностей и смыслах родителей. Такие особенности, как характер, уровень образованности, самопринятие и эмоциональный интеллект, определяют степень осознанности и гибкости в формировании ценностных систем. Взаимодействие этих факторов создаёт уникальную картину, которая развивается под воздействием внутренней модели и внешних условий. Вместе они формируют динамическую систему ценностей, способную адаптироваться к изменениям окружающей среды, при этом передавая через поколения основные смысловые акценты, способствующие воспитанию и поддержке детей с ОВЗ. Анализ взаимодействия этих факторов позволяет понять механизмы трансляции ценностей и определить перспективы для формирования устойчивых и социально значимых ценностных ориентиров у будущих поколений, что особенно актуально в контексте воспитания детей с ОВЗ [6].

Особое значение имеет также влияние современных информационных технологий и средств массовой информации, которые значительно расширяют горизонты восприятия мира и способствуют формированию новых ценностных ориентиров у родителей. В условиях глобализации и цифровизации семьи сталкиваются с разнообразными культурными практиками и идеями, что создает дополнительные возможности и вызовы для развития ценностно-смысловой сферы. Влияние медиа, социальных сетей и цифровых платформ нередко становится источником новых смыслов, формируя у родителей более открытые и гибкие подходы к воспитанию и поддержке детей с ОВЗ, а также способствуя развитию межкультурной коммуникации и понимания.

Влияние ценностно-смысловой сферы на воспитательный процесс у детей с ОВЗ обладает одним из ключевых аспектов психологической и педагогической поддержки. Ценностные ориентации родителей и педагогов формируют основу для систематического и целенаправленного воспитания, способствуя формированию у детей с ОВЗ адекватных представлений о себе, о мире и о своей роли в социальной среде. В процессе воспитания содержание ценностей передается через устоявшиеся модели поведения, личностный пример, создание условий для осмысления и интеграции смысловых компонентов в повседневную деятельность ребенка. Исследования показывают, что особое значение имеет формирование у детей с ОВЗ таких ценностных ориентиров, как уважение, терпимость, позитивное отношение к себе и окружающим, ведь именно эти компоненты становятся фундаментом для успешной социализации. Способы формирования ценностей и смыслов у данных детей требуют особых педагогических технологий, включающих использование диалогов, ролевых игр, проектной деятельности и иных методов, которые позволяют обеспечить осознанность и внутреннюю мотивацию на развитие. Практическая интеграция ценностных компонентов в образовательную практику должна учитывать индивидуальные особенности ребенка, его уровень развития и личностные возможности. Рекомендации для педагогов включают использование методов ценностно-смысловой работы, создание ситуаций успеха, развитие эмпатии и навыков межличностного взаимодействия. Для родителей важно развивать диалог о ценностях, поддерживать инициативы ребенка и моделировать поведение, соответствующее ценностям. Эти меры создают благоприятную среду, способствующую рациональному восприятию и закреплению ценностей, которые являются важнейшими компонентами для формирования устойчивых смысловых ориентаций. В результате систематической работы возрастает уровень адаптивности детей с ОВЗ, их способности и качество жизни, что подтверждает необходимость и эффективности интеграции ценностных компонентов в полноценный воспитательный процесс [7].

Особое значение приобретает развитие у детей с ОВЗ способности к саморегуляции и осознанию своих ценностей, что способствует формированию внутреннего мотивационного фона и устойчивых моральных ориентиров. Внедрение специальных тренингов, упражнений на развитие эмоционального интеллекта и навыков рефлексии позволяет укрепить у детей навык самостоятельного осмысления и применения ценностных принципов в различных жизненных ситуациях, тем самым повышая

эффективность воспитательного воздействия и создавая условия для их полноценной интеграции в общество.

В условиях необходимости разработки индивидуализированных программ поддержки важным является расширение сотрудничества между академическими институтами, практическими службами и промышленностью, включая образовательные учреждения, социальные организации и медицинские комплексы [5]. Их взаимодействие обеспечит обмен опытом и знаниями, позволит разрабатывать и внедрять современные методики психологической помощи, обучения и профилактики, учитывающие специфику ценностных ориентаций и социально-психологический климат конкретных семей. Развитие возможностей применения исследовательских данных и рекомендаций предполагает создание специализированных платформ, групп поддержки и программ повышения квалификации специалистов, занимающихся семейным консультированием, педагогической работой и социальной поддержкой. Важна адаптация научных разработок под реальные условия труда специалистов, а также внедрение цифровых технологий для расширения географии и качества оказываемой помощи. Развитие междисциплинарных исследований и практических инициатив содействует созданию более эффективной системы поддержки семей, способствует гармонизации ценностных ориентаций и личностного развития родителей и детей с ОВЗ, обеспечивает устойчивое социальное развитие в сфере интеграции и инклюзии.

Список литературы

1. Буртонова И.Б. Теоретические основы процесса социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ / И.Б. Буртонова // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2011. – №5. – С. 278–285.
2. Исаев И.Ф. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущего классного руководителя к ценностно-смысловому взаимодействию с семьей школьника / И.Ф. Исаев, С.С. Судакова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – №6. – С. 800–810. DOI 10.30853/ped20250095. EDN RSKDYP
3. Калугин А.Ю. Смыслообразующая активность субъекта и типы ценностной направленности личности / А.Ю. Калугин // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2014. – №4. – С. 46–52. – EDN TCRUOH
4. Микляева А.В. Ценностно-смысловой подход в работе с детьми разных возрастных групп / А.В. Микляева, С.М. Яцышин. – СПб.: Городской информационно-методический центр «Семья», 2016. – 150 с. EDN XYCPOV
5. Обухов А.С. Открытое образовательное пространство большого города: выход образования за пределы школы / А.С. Обухов, П.О. Крайнова // Исследователь / Researcher. – 2024. – №1–2 (45–46). – С. 114–187. EDN EMVQOA
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – В 2 т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.
7. Семейные ценности и ценностное отношение к семье: методология и позитивный опыт: монография. – М.: МАКС Пресс, 2024. – 680 с.

Трунова Кристина Павловна
студентка

Степанова Наталия Анатольевна
Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент, декан
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация: в статье рассматриваются проявления трудностей в обучении у младших школьников с задержкой психического развития. Представлен анализ научных подходов к пониманию школьных трудностей и их причин. Намечены параметры диагностики трудностей и пути их коррекции.

Ключевые слова: трудности в обучении, задержка психического развития, младший школьный возраст.

Обучение младших школьников с задержкой психического развития, остается важной задачей современной психологии и дефектологии. Количество детей с такими особенностями быстро растет, и именно на этапе начальной школы у них чаще всего проявляются затруднения в освоении школьной программы. Этот период является базовым для формирования системы знаний об окружающем мире и жизни в целом, а если фундамент оказывается недостаточно прочным, ребенок в последующие годы сталкивается с серьезными проблемами, что нередко приводит к снижению учебной активности и выпадению из процесса обучения.

Термин «трудности в обучении» многократно рассматривался исследователями в разных научных направлениях. Особенности школьных трудностей описаны в работах А.Ф. Ануфриева,

С.Н. Костроминой, Н.В. Дубровинской, М.М. Безруких, Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, М.Е. Баулиной, Н.П. Локаловой и других специалистов.

Так, М.Е. Баулина связывает школьную дезадаптацию с несоответствием возможностей ребенка требованиям образовательной среды. При этом неуспеваемость она рассматривает как центральный показатель дезадаптации, отражающий расхождение реальных учебных результатов учащегося с требованиями программы в сфере знаний, умений, навыков и творческих проявлений [3].

Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер и М.М. Безруких под школьными трудностями понимают широкий спектр проблем, возникающих у детей при переходе к систематическому обучению. Эти трудности могут вызывать функциональное перенапряжение, ухудшение состояния здоровья, нарушения социально-психологической адаптации и снижение качества усвоения учебных предметов [4].

Н.П. Локалова не дает конкретизированного определения понятию «трудность в обучении», однако ее исследование показывают, что подавляющая часть затруднений младших школьников при обучении письму, чтению и счету объясняется незрелостью процессов анализа и синтеза, а также недостаточным развитием нейрофизиологических механизмов познавательной деятельности. По ее данным, около 70% школьных проблем связаны именно с этим фактором [5].

С позиции нейропсихологического подхода Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева предлагают разделять трудности учителей и трудности учащихся. Первые они называют «трудностями в обучении», а вторые – «трудностями учения». Ученые подчеркивают, что у многих детей возникают сложности в освоении учебного материала, но у части учеников они носят стойкий характер, обусловленный выраженной неравномерностью развития психических функций. Такие трудности невозможно преодолеть без специальной коррекционной работы [2].

С.Н. Костромина среди типичных трудностей младших школьников выделяет: пропуски букв, частые орфографические ошибки несмотря на знание правил, рассеянность, сложности при решении задач, низкое качество пересказов, повышенную отвлекаемость, проблемы в усвоении нового материала, неаккуратность в тетрадях, слабое знание таблицы сложения и умножения, а также затруднения при выполнении самостоятельных работ [1].

В качестве основных физиологических факторов школьной неуспешности детей с задержкой психического развития рассматриваются особенности функционирования центральной нервной системы. Органические или функциональные отклонения могут приводить к стойким трудностям в усвоении учебного материала. Известно, что развитие мозговых систем подчиняется как типовым возрастным закономерностям, так и индивидуальным генетическим характеристикам. У детей с психофизиологической незрелостью ухудшение результатов обучения чаще наблюдается в периоды активных возрастных перестроек, когда меняются параметры работы всего организма и формируются новые уровни познавательной деятельности [6].

Для обучающихся с задержкой психического развития типичны следующие причины возникновения учебных трудностей: низкая концентрация внимания, преобладание игровой мотивации, недостаточная сформированность произвольной регуляции, неразвитость учебных действий, слабая механическая и логическая память, недостатки волевой сферы и ряд других психологических особенностей.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении характерных трудностей в обучении младших школьников с ЗПР и определении факторов, их вызывающих. Мы предположили, что учащимся данной категории наиболее присущи невнимательность, трудности в понимании инструкций с первого раза, слабое владение таблицей сложения, а также выраженная неусидчивость. Раннее выявление таких проявлений позволяет выстроить эффективные пути коррекции.

Исследование было проведено на базе ГОУ ТО «Гульская школа для обучающихся с ОВЗ №4». Участниками стали девять школьников с задержкой психического развития. В диагностическую программу были включены методики: «Проба Шульте» (В. Шульте), методика «Домик» (Н.И. Гуткина), методика «10 слов» (А.Р. Лурия), а также повторное применение методики «Домик».

Анализ полученных данных показал следующее.

1. У большинства детей выявлены выраженные трудности концентрации и устойчивости внимания.

2. Значительная часть детей демонстрировала затруднения в понимании инструкций с первого объяснения, что связано с недостаточным развитием произвольной сферы.

3. Проблемы с механической памятью были характерны для многих обследованных детей.

4. У ряда детей исследования отмечены выраженные трудности волевой регуляции поведения.

Полученные результаты подчеркивают необходимость комплексного развития когнитивной и волевой сфер у детей с ЗПР.

Для преодоления указанных трудностей требуется специально организованная коррекционно-развивающая работа, направленная на постепенное развитие высших психических функций и обеспечение более гармоничного психического развития. На сегодняшний день нейропсихологический подход считается одним из наиболее эффективных, что подтверждается практическими результатами и

теоретическими разработками отечественных специалистов. Эффективность коррекции обеспечивается регулярностью занятий, повторяемостью упражнений и их вариативностью.

Список литературы

1. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М.: Ось-89, 1999. – 224 с.
2. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
3. Баулина М.Е. Материалы по диагностике и коррекции трудностей обучения младших школьников / М.Е. Баулина. – М.: АРКТИ, 2009. – 88 с. EDN QXULWH
4. Дубровинская Н.В. Психофизиология ребенка: психофизиологические основы детской валеологии / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: Владос, 2000. – 144 с. EDN ESTPVK
5. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с. EDN QWPMNR
6. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина. – М.: Владос, 2014. – 128 с.
7. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с. EDN QVLLJV

Урбанович Кристина Дмитриевна

студентка

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

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗРР АЛАЛИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Аннотация: в статье определена роль семьи в логопедической работе по развитию импрессивной речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития алалического характера. Представлены особенности поведения детей раннего возраста с данным нарушением, а также приведены практические примеры интеграции целенаправленных заданий в повседневную жизнь, что является обязательным условием для преодоления задержки речевого развития и предотвращения вторичных отклонений в развитии. Особое внимание уделяется определению наиболее благоприятного периода для оказания коррекционной помощи.

Ключевые слова: задержка речевого развития, ЗРР, импрессивная речь, сенситивный период, экспрессивная речь, алалический характер.

Для ребёнка раннего возраста семья – это не просто источник удовлетворения базовых потребностей. Семья – и есть весь мир для подрастающего человека. Здесь он учится сидеть, терпеть, стоять, ходить, любить, грустить, говорить. Имея достаточно сформированный речевой аппарат, хороший физический слух, но находясь в состоянии социальной депривации, без речевого окружения, невозможно освоить речевые навыки. Качественное общение, тактильный контакт, эмоциональная близость со значимым взрослым напрямую влияют на образование нейронных связей в головном мозге ребёнка.

Если для детей без патологий развития, семья – это экосистема, в которой формируется личность, то для детей с задержкой речевого развития (ЗРР) семья становится созидающей силой, которая прокладывает нейронные пути для развития речи и коммуникации там, где они не сформировались самостоятельно.

Задержка речевого развития включает в себя различные нарушения речевого онтогенеза у детей от 0 до 3 лет, обусловленные органическими или функциональными причинами.

И.Б. Карелиной была разработана классификация ЗРР различного генеза. При обнаружении у детей в возрасте от 1 года до 3 лет признаков сенсорной недостаточности принято говорить о ЗРР алалического характера, которая характеризуется не только темповым отставанием появления экспрессивной (активной) речи, но и нарушением импрессивной речи (понимания обращённой речи).

Задержка речевого развития является донозологическим заключением и может быть полностью компенсирована в том случае, если родители или другие значимые взрослые ребёнка будут внимательнее к нему и при первых тревожных признаках, таких как: игнорирование своего имени и просьб, невыполнение или нестабильное выполнение простых инструкций, общение только с помощью жестов, будут обращаться за консультацией к специалистам: неврологу, логопеду, дефектологу. Ожидание в этом случае может усугубить ситуацию и снизить эффективность коррекционной работы в дальнейшем.

Пластичность мозга ребёнка в возрасте от 0 до 3 лет и сенситивный период в данном возрастном промежутке определяет большие потенциальные возможности коррекционной помощи, во время которой совместная работа логопеда с семьёй является неотъемлемой частью всего педагогического процесса.

Именно семья переносит навыки из логопедического кабинета в повседневную жизнь ребёнка и превращает их в умения. Только семье доступно сделать коррекцию непрерывным процессом путём ежедневного, многократного и естественного повторения и закрепления материала.

Одеваться на улицу значит отрабатывать понимание простых инструкций: «Дай руку» при надевании кофты, «Подними голову» при застёгивании куртки; убирать вместе игрушки – отличное упражнение для развития связи между звуковым образом слова и предметом, который называют: «машинка», «мяч», «кукла» – показали, назвали и только потом убрали. В этот момент важно говорить чётко и в замедленном темпе для того, чтобы облегчить восприятие речи у детей с ЗРР алалического характера, имеющих трудности при узнавании быстро сменяющихся фонетических и тональных элементов.

Систематическое соблюдение всеми членами семьи единых речевых требований и рекомендаций специалистов в условиях бытовой коммуникации создаёт необходимую речевую среду, обеспечивая непрерывность и эмоциональную поддержку, которые играют ключевую роль в успешном преодолении импрессивного дефицита у детей с ЗРР алалического характера.

Список литературы

1. Карелина И.Б. Дифференциальная диагностика задержек речевого развития различного генеза / И.Б. Карелина // Логопедия XXI века. Традиции и новации: сборник материалов научно-практической конференции с международным участием / РГГУ им. А.И. Герцена. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2012.
2. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 2004. – 704 с.
3. Логопедия: теория и практика / под ред. д-ра пед. наук, профессора Т.Б. Филичевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Эксмо, 2023. – 608 с.

Усачева Мария Александровна
студентка

Научный руководитель
Асмаловская Оксана Анатольевна
соискатель, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВОВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Особое внимание уделяется ключевой роли родителей в этом процессе. Рассматриваются специфические особенности речевого развития данной категории детей, подчеркивается необходимость комплексного подхода и активного вовлечения семьи в коррекционно-развивающую работу. Представлены основные направления и методы работы с родителями, направленные на стимулирование речевой активности и развитие связной речи у детей с ЗПР в условиях домашней среды.

Ключевые слова: связная речь, задержка психического развития, ЗПР, старший дошкольный возраст, родительское участие, речевое развитие, коррекционная работа.

Речь является сложным инструментом социального взаимодействия. Она развивается, когда ребёнок общается с окружающими, появляются потребности в разговоре и разные ситуации, которые побуждают его говорить. Этот процесс происходит через общение ребёнка со взрослым, учитывая особенности каждого ребёнка. Особое внимание при обучении связной речи уделяется детям с задержкой развития, у которых возникают трудности с речью из-за плохо сформированного умения общаться.

Р.Е. Левина определяла ЗПР как временное отставание развития психики, замедление темпа реализации потенциала, часто выявляемое в школе по дефициту знаний, незрелости мышления, низкой интеллектуальной целенаправленности, преобладанию игровых интересов и быстрой пересыщаемости в умственной работе [3, с. 4].

ЗПР представляет собой временное замедление психического развития ребёнка, проявляющееся в снижении учебной успеваемости и специфических особенностях мышления и мотивации.

Согласно исследованиям С.Г. Шевченко и Р.И. Лалаевой, у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития наблюдается нарушение коммуникативной функции речи, диссонанс между её акустическим и смысловым уровнями, а также недостаток психической активности. Эффективная коррекция этих дисфункций требует комплексного подхода, неотъемлемой частью которого является системное вовлечение родителей в образовательно-коррекционный процесс [4].

С.Г. Шевченко указывает, что речевые нарушения у детей с ЗПР включают замедленный темп, комплексную патологию импрессивной, экспрессивной, устной и письменной речи, проявляясь в нечеткой дикции, грамматической примитивности, ограниченности лексики (с компенсацией жестами) и трудностях в логическом построении связных высказываний [5, с. 85].

Р.И. Лалаева подчеркивает неравномерность психического развития и снижение работоспособности при ЗПР. Эти когнитивные дефициты, наряду с низкой мотивацией и несформированными коммуникативными потребностями, значительно усугубляют проблемы формирования связной речи [2, с. 121].

Таким образом, у детей с ЗПР есть значительные трудности в общении с другими людьми. Это проявляется в ограниченном словарном запасе, ошибках в построении предложений, нарушениях логики речи, неполной передаче информации и низкой выразительности речи.

Главную роль семьи в поддержке и помощи детям с ЗПР невозможно переоценить. Активное вовлечение приносит заметный положительный эффект в решении различного рода проблем. В семье формируются базовые коммуникативные и речевые умения, создаётся благоприятная обстановка для стимуляции речевой активности, повышения уверенности ребенка и снижения тревожности.

Преимущества вовлечения родителей:

Логопедические занятия в ДООУ или у специалиста ограничены по времени. Родители могут обеспечить постоянную речевую стимуляцию и закрепление полученных навыков в повседневной жизни.

Умения, приобретенные в условиях специализированных занятий, легче переносятся в бытовые ситуации, если родители целенаправленно используют их в общении.

Родители лучше всех знают своего ребенка, его интересы, потребности, особенности восприятия и могут адаптировать речевые игры и упражнения под его текущее состояние и настроение. 4. Поддержка и поощрение со стороны близких взрослых являются мощным стимулом для речевого развития, снижают тревожность и повышают самооценку ребенка.

Внимательные родители могут первыми заметить особенности речевого развития и своевременно обратиться за помощью, что значительно повышает эффективность коррекции [1].

Овладевая специфическими приемами и методиками, родители становятся эффективными участниками коррекционного процесса, способными индивидуализировать развивающие занятия и максимизировать их результативность. Для эффективного вовлечения родителей в процесс формирования связной речи у детей с ЗПР необходимо организовать систематическую информационно-консультативную и практическую работу со стороны специалистов.

Основные направления работы.

1. Информирование и обучение. Родители должны понимать, почему их ребенок испытывает трудности, и что это не является его «капризами» или «ленивым» поведением. Рассказы о правильном построении фраз, использовании вопросов, поощрении речевой активности. Практические показы, как играть с ребенком, чтобы развивать связную речь, на что обращать внимание.

2. Речевая среда в семье. Регулярное чтение книг, обсуждение прочитанного, ответы на вопросы по тексту. Проговаривание действий в игре, комментирование, использование сюжетно-ролевых игр, стимулирующих диалогическую речь. Разговоры во время прогулок, приема пищи, одевания. Например, спрашивать «Что мы сейчас делаем?», «Куда мы идем?», «Что ты видишь?».

3. Практические методы работы. Составление семейных альбомов и рассказов. Создание альбомов с фотографиями, к которым ребенок может составлять короткие рассказы или подписи с помощью родителей. Ведение «дневника успеха». Запись даже небольших достижений ребенка в речевом развитии, что мотивирует и родителей, и ребенка.

4. Психологическая поддержка. Помощь в преодолении чувства вины, тревоги, родительского выгорания. Формирование адекватных ожиданий от ребенка и коррекционного процесса. Укрепление веры в возможности ребенка и его прогресс.

Недостатки связной речи у детей с ЗПР мешают общению, влияют на психологические процессы, ухудшая готовность к школе и адаптацию в обществе. Участие родителей в решении проблем формирования связной речи у данной категории детей критически важно, поскольку их вовлечение усиливает работу специалистов, обеспечивая постоянную домашнюю практику и закрепление речевых навыков в повседневной жизни.

Тесное партнерство специалистов и семьи выступает мощным катализатором коррекционного процесса. Оно не только улучшает связную речь, но и эффективно устраняет вторичные проявления ЗПР, развивая социальную компетентность ребенка, укрепляя его самооценку и формируя позитивный «Я-образ».

Таким образом, повышение компетентности родителей и их обучение домашним методикам – жизненно необходимый компонент, гарантирующий успешную социальную адаптацию и полноценное раскрытие личностного потенциала ребенка с ЗПР.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Ф. Архипова // Логопедия сегодня. – 2012. – №1. – С. 60–64.
2. Лалаева Р.И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Р.И. Лалаева. – СПб.: Союз, 2004. – 224 с.
3. Левина Р.Е. Задержка психического развития у детей / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1975. – 120 с.
4. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2007. – 704 с.
5. Шевченко С.Г. Особенности речевого развития детей с задержкой психического развития / С.Г. Шевченко // Дефектология. – 1996. – №5. – С. 84–90.

Фёдорова Алина Дмитриевна

бакалавр, студентка

Научный руководитель

Степанова Наталья Анатольевна

канд. психол. наук, доцент, декан

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОВЗ: ОСОБЕННОСТИ, ТРУДНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация: статья рассматривает процесс профессионального самоопределения детей как сложное развитие интересов, мотивов и ценностей, формирующееся под влиянием семьи, школы, социума и индивидуальных особенностей личности. Анализируются современные теории выбора профессии, особенности психического развития детей, а также факторы, способствующие формированию осознанного профессионального выбора в условиях быстро меняющегося рынка труда. Выбор карьеры в подростковом возрасте – ведущее занятие. Потому что перед ними стоит серьезная жизненная проблема – проблема выбора профессии. Когда они начинают сосредотачиваться на важных аспектах своей карьеры, они начинают более внимательно относиться к выбору карьеры и важности профессии.

Ключевые слова: ОВЗ, профессиональное самоопределение, подростки, профориентация.

Введение

Профессиональное самоопределение – один из ключевых этапов личностного развития ребенка, определяющий траекторию его будущей жизни, социального включения и экономической самостоятельности. Для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) этот процесс приобретает особое значение, поскольку сочетает в себе необходимость учитывать индивидуальные образовательные потребности, состояние здоровья, психологические особенности и социальные условия. В современных условиях формирование профессиональных намерений у обучающихся с ОВЗ является неотъемлемой частью комплексной системы их сопровождения, направленной на успешную интеграцию в общество.

Профориентация подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является важнейшим направлением современного образования, поскольку успешное профессиональное самоопределение способствует повышению качества жизни, социальной адаптации и интеграции молодого человека в общество. Учитывая разнообразие нозологических групп и индивидуальных возможностей подростков, профориентационная работа должна опираться на принципы дифференцированного подхода и учитывать как образовательные, так и медицинские рекомендации.

Одной из ключевых задач профориентации является выявление профессиональных интересов и склонностей подростка. При этом следует учитывать особенности познавательной деятельности, уровень развития коммуникативных навыков, а также степень сформированности трудовых компетенций. Диагностика проводится специалистами психолого-педагогического сопровождения и включает тестирование, наблюдение, консультации и анализ учебных достижений.

Одной из ключевых задач профориентации является выявление профессиональных интересов и склонностей подростка. При этом следует учитывать особенности познавательной деятельности,

уровень развития коммуникативных навыков, а также степень сформированности трудовых компетенций. Диагностика проводится специалистами психолого-педагогического сопровождения и включает тестирование, наблюдение, консультации и анализ учебных достижений [1, с. 37].

Не менее важным аспектом профориентационной работы является создание условий для формирования позитивной мотивации к труду. Педагоги должны помогать подростку увидеть собственные сильные стороны, развивать уверенность в своих возможностях и представление о будущей профессии. Практически значимые мероприятия – такие как экскурсии на предприятия, профессиональные пробы, встречи с представителями различных сфер деятельности – способствуют расширению кругозора и укреплению интереса к определённым областям труда.

Существенную роль в профессиональном самоопределении подростков с ОВЗ играет взаимодействие различных специалистов: педагогов, психологов, дефектологов, социальных работников, врачей. Такое междисциплинарное сотрудничество позволяет выработать индивидуальную траекторию развития учащегося, ориентированную не только на его желания, но и на реальные возможности в профессиональной сфере.

Особое внимание необходимо уделять адаптации образовательной среды. Это включает создание специальных условий обучения, применение индивидуальных образовательных программ, использование технических средств и разработку специализированных методик. Адаптация необходима для того, чтобы подросток смог успешно развивать трудовые навыки, не испытывая физических, когнитивных или эмоциональных перегрузок. Подростки могут испытывать трудности в установлении социальных контактов, интерпретации невербальных сигналов, планировании взаимодействий и адаптации к новым условиям могут существенно осложнять процесс профессионального выбора [6, с. 89].

Родители также являются важными участниками процесса профориентации. Их поддержка, понимание особенностей ребёнка и участие в выборе направления обучения помогают более точно определить подходящую профессиональную сферу. Педагогам важно вести разъяснительную работу, делиться информацией о возможностях профессионального образования и будущего трудоустройства.

Особенности профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ

Профессиональное самоопределение детей и подростков с ОВЗ характеризуется рядом специфических особенностей, обусловленных как индивидуальными ограничениями, так и социальными барьерами.

Например:

1. Замедленный темп формирования жизненных и профессиональных планов.

У многих обучающихся отмечается более длительный период формирования интересов, навыков анализа информации и осознанного выбора. Это связано с особенностями когнитивного развития, эмоциональной сферы и ограниченной практики самостоятельного поведения.

2. Ограниченный круг представлений о мире профессий.

Из-за особенностей здоровья, ограниченной мобильности или социальной изоляции дети с ОВЗ часто имеют недостаточный опыт общения с внешним социумом, что сужает спектр вариантов профессиональной деятельности.

3. Зависимость от мнения взрослых.

Родители и педагоги часто оказывают чрезмерное влияние на выбор профессии, что делает профессиональное решение менее самостоятельным и менее устойчивым.

4. Необходимость учета медицинских показаний и противопоказаний.

В отличие от обычных подростков, дети с ОВЗ вынуждены учитывать ограничения, связанные с физиологическим состоянием, что может исключать некоторые направления деятельности.

5. Снижение уровня уверенности в себе и профессиональной перспективе.

Психологические трудности – неуверенность, страх перед будущим, низкая самооценка – часто становятся ключевым барьером на пути профессионального выбора [7, с. 39].

Факторы, влияющие на профессиональное самоопределение детей и подростков с ОВЗ такие как – семья, условия образовательной среды, доступность профориентационных мероприятий, социальная среда. Играет определяющую роль: уровень информированности родителей, их готовность к сотрудничеству с образовательными организациями и адекватное восприятие возможностей ребенка напрямую влияют на качество профессионального выбора. Инклюзивная или специальная образовательная организация формирует различные модели взаимодействия, уровень доступности профориентационных мероприятий и условий для практики.

Дети с ОВЗ особенно нуждаются в практическом опыте, который помогает сформировать реалистичное представление о профессии. Недостаток таких возможностей значительно усложняет процесс выбора. Стереотипы о профессиональной неполноценности людей с ОВЗ могут снижать их мотивацию и ограничивать стремление к профессиональному росту.

Основные трудности профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ:

- *ограниченная доступность инфраструктуры для профессиональных проб;*
- *недостаточность адаптированных профориентационных программ;*

- низкий уровень взаимодействия между школами, колледжами, центрами занятости и работодателями;
- отсутствие у подростков навыков самопрезентации и планирования карьерной траектории;
- дефицит специалистов (тьюторов, профориентологов, дефектологов), работающих именно в сфере профессионального выбора для данной категории.

Заключение

Профессиональное самоопределение детей и подростков с ОВЗ является сложным, многофакторным процессом, требующим координации усилий педагогов, психологов, врачей, родителей и социальных институтов. Эффективная профориентация должна быть гибкой, доступной, индивидуализированной и направленной на развитие личных ресурсов ребенка [4, с. 89].

Грамотно организованная система сопровождения позволяет подросткам с ОВЗ повысить уверенность в собственных возможностях, выбрать адекватную профессию и успешно интегрироваться в современное общество.

Таким образом, профориентация подростков с ОВЗ представляет собой системный процесс, направленный на выявление профессионального потенциала, его развитие и реализацию. Комплексный подход, сотрудничество специалистов, участие семьи и создание адаптивной образовательной среды обеспечивают успешность профессионального самоопределения и дальнейшей интеграции подростка с ОВЗ в общество.

Список литературы

1. Данченко С.А. Диагностика отношения к труду у профессионалов: учеб. пособие / С.А. Данченко, Д.С. Корнилова. – Владивосток: МГУ, 2012. – 58 с.
2. Ермаков П.Н. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с ограниченными возможностями здоровья / П.Н. Ермаков, Л.С. Волкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2019. – 101 с.
3. Голланд Дж. Теория профессионального выбора / Дж. Голланд. – М.: Психология, 2018.
4. Развитие карьеры и профессиональная зрелость. – СПб.: Речь, 2017. – 77 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2005. EDN QXNSSV
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2010. – 24 с. EDN QXYWQX
7. Шульженко Н.П. Профориентация школьников с ограниченными возможностями здоровья / Н.П. Шульженко. – Екатеринбург: УГПУ, 2021. – 140 с.
8. Ядов В.А. Социальные ценности и профессиональное самоопределение молодежи / В.А. Ядов. – СПб.: Питер, 2015. – 101 с.

Филатова Ия Владимировна

воспитатель

ГУ ТО «Головеньковский ДДИ»

п. Головеньковский, Тульская область

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ПЯТИ ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ И В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

Аннотация: в статье рассматривается развитие культурно-гигиенических навыков у детей в возрасте пяти лет, опирающееся на исследование социальной ситуации ребенка. Анализируются психолого-педагогические предпосылки усвоения навыков самообслуживания у детей с тяжелыми нарушениями развития, сравниваются возможности обучения гигиеническим навыкам в домашней среде и в учреждении интернатного типа. Особое внимание уделяется роли взрослого в формировании устойчивых гигиенических привычек, а также на влиянии детско-родительских отношений на уровень самостоятельности ребенка.

Ключевые слова: тяжелые нарушения развития, культурно-гигиенические навыки, старший дошкольный возраст.

К числу базовых жизненных компетенций, особенно значимых для детей пяти лет с тяжелыми нарушениями развития относятся культурно-гигиенические навыки. Они рассматриваются как фундамент для последующего развития более сложных форм поведения и учебной деятельности. Освоение умений одеваться и раздеваться, ухаживать за собой, принимать пищу, соблюдать элементарные

правила гигиены, поддерживать порядок в личном пространстве создает условия для овладения компетенциями, необходимыми для самостоятельного выполнения ежедневных задач и демонстрации независимости в быту, что является ключевым условием повышения качества жизни.

Проблема развития культурно-гигиенических навыков у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями развития является многогранной. В первую очередь это связано с тем, что каждый ребенок с тяжелыми нарушениями имеет различный набор особенностей и затруднений в сенсорной, двигательной, речевой и интеллектуальной сферах. У каждого из таких детей нарушения имеют разносторонний характер, а структура дефекта является уникальной. Развитие культурно-гигиенических навыков затрудняется вследствие выраженной несформированности произвольной регуляции, недостаточной координации движений, несформированностью наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, что ограничивает как запоминание, так и моторное выполнение соответствующих действий. Дети с трудом понимают словесные инструкции взрослого, не всегда могут воспроизвести их в нужной последовательности, а также испытывают затруднения в самостоятельном обозначении выполняемых операций. В связи с этим процесс обучения требует большей опоры на наглядность, многократных показов, совместных действий со взрослым. Важнейшую роль здесь играет социальная ситуация развития ребенка. На практике наблюдается существенная разница в уровне развития культурно-гигиенических навыков у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семье и у их сверстников, живущих в интернате: как правило, в семье навыки самообслуживания развиваются успешнее и становятся наиболее устойчивыми.

Негативное влияние интернатных условий на развитие культурно-гигиенических навыков связано, прежде всего, с их организацией. Учреждение интернатного типа живет по четкому распорядку дня, где умывание, переодевание и прием пищи строго регламентированы по времени. Это с одной стороны создает устойчивый стереотип, но с другой – снижает возможность варьировать способы помощи, делать паузы, повторять задания индивидуально. Любое отставание ребенка может восприниматься как «нарушение дисциплины», что приводит к преждевременному вмешательству взрослого без учета особенностей моторики и восприятия, возможного формирования негативных эмоций, связанных с процессами самообслуживания. Фиксированный режим дня, ориентация на массовое обслуживание детей, дефицит времени и кадров зачастую приводят к тому, что взрослые выполняют за ребенка то, что он потенциально мог бы сделать сам: одеться, умыться, поесть, убрать за собой. В результате ребенок привыкает к тому, что все базовые потребности удовлетворяются «по умолчанию» без его активного участия, что снижает внутреннюю мотивацию к проявлению самостоятельности.

В интернате один воспитатель отвечает сразу за всю группу детей с тяжелыми нарушениями развития. В ситуациях умывания, переодевания, приема пищи приоритетом становится быстрота и дисциплина, а не обучение самостоятельности. Это особенно типично для учреждений интернатного типа, где для экономии времени многие действия делаются за ребенка. Взрослый, стремясь уложить в режим дня нередко выполняет основную часть действий сам, дает обобщенные инструкции для всей группы, ограничивает время на попытки ребенка сделать что-то самостоятельно. В результате ребенок привыкает к пассивной позиции и не связывает культурно-гигиенические действия с собственной активностью. При тяжелых нарушениях развития, когда внутренняя мотивация и так ослаблена – это существенно затрудняет усвоение, развитие и закрепление навыков. Дети перестают пытаться, заранее ожидая помощи. Ограниченность жизненного пространства, однообразие быта и слабая включенность детей в реальные бытовые ситуации (совместная уборка, уход за личными вещами) лишают их естественных поводов для практического освоения гигиенических умений.

Воспитатель, даже при высокой профессиональной мотивации, не может в полной мере заменить родительскую фигуру для всех детей сразу. Эмоциональная связь менее устойчива, а сам процесс формирования навыков нередко носит формальный характер. Так формируется выученная беспомощность: ребенок объективно способен выполнить определенные гигиенические действия, но не делает этого, так как не видит в этом необходимости и не имеет опыта успешных самостоятельных попыток.

Семейная среда нередко становится ключевым ресурсом, обеспечивающим положительную динамику развития культурно-гигиенических навыков, что является важнейшим условием социальной адаптации ребенка с тяжелыми нарушениями. Именно семья обеспечивает большую часть повседневных уходовых процедур, формирует первичный опыт взаимодействия с предметами и собственным телом.

Родители хорошо знают особенности своего ребенка, его чувствительность к сенсорным стимулам, предпочтения, уровень утомляемости, что позволяет своевременно подбирать различные способы взаимодействия, организовывать щадящий режим дня и создавать условия, в которых ребенок чувствует себя комфортно и может максимально реализовать свой потенциал. Например, у ребенка, проявляющего негатив при контакте с водой, родители постепенно подбирают комфортную температуру, используют любимые игрушки в процессе умывания, сопровождают действия предсказуемыми вербальными и невербальными сигналами. Это создает более благоприятный эмоциональный

фон, снижает уровень тревоги и сопротивления, что, в свою очередь, способствует лучшему усвоению последовательности гигиенических действий.

В семье культурно-гигиенические навыки включены в естественный ход повседневной жизни: утренние и вечерние ритуалы умывания, ежедневное переодевание, регулярные гигиенические процедуры перед едой и после посещения туалета. Такой быт обеспечивает ребенку пяти лет с тяжелыми нарушениями развития многократные повторы в привычной обстановке, что особенно важно с учетом замедленного темпа усвоения и необходимости закрепления каждой операции. Систематичность действий (одна и та же последовательность, одно и то же место, одни и те же речевые инструкции и жесты) способствуют формированию устойчивых поведенческих стереотипов и, со временем, частичному переносу их во внешние условия.

Положительная динамика развития культурно-гигиенических навыков в семье также связана с возможностью использования различных средств и приемов, максимально адаптированных к возможностям ребенка. Родители имеют доступ к широкому спектру предметов быта, могут подбирать специализированные приспособления (эргономичные щетки, нескользящие коврики, адаптивную посуду и столовые приборы, поручни и опоры в ванной и туалете), что облегчает выполнение сложных двигательных действий. Включение элементов сенсорной поддержки (мягкие полотенца, щетки с определенной фактурой, комфортное освещение) помогает снижать сенсорную перегрузку. Такое комплексное воздействие нередко приводит к заметному улучшению качества выполнения действий, увеличению их длительности и устойчивости внимания во время процедур.

Наблюдая за действиями взрослых, ребенок с тяжелыми нарушениями развития получает дополнительные образцы гигиенических действий. Даже при выраженных интеллектуальных и речевых нарушениях элементы подражательного поведения могут постепенно закрепляться: ребенок начинает повторять отдельные жесты (поднести полотенце к лицу, потянуться к крану, попытаться взять зубную щетку), а также семейные ритуалы (совместное мытье рук перед едой, одновременная подготовка ко сну) усиливают мотивационный компонент и создают ощущение сопричастности к общему делу. На этом фоне отмечается не только увеличение точности и последовательности гигиенических операций, но и позитивные изменения в эмоционально-коммуникативной сфере ребенка.

Таким образом, развитие культурно-гигиенических навыков у детей пяти лет с тяжелыми нарушениями развития является ключевым условием их реабилитации и социальной адаптации. Решающее значение при этом имеет тип социальной среды.

Семейная среда, при условии целенаправленной и систематичной поддержки взрослых, обеспечивает индивидуальный подход и естественное включение ребенка в повседневные бытовые ситуации. Это способствует большей самостоятельности, лучшему усвоению последовательности действий, повышению мотивации к поддержанию опрятности и делает сформированные навыки более устойчивыми и переносимыми в разные жизненные контексты.

Интернатные учреждения, несмотря на наличие специалистов и организованной образовательной среды, ограничены групповым форматом работы и дефицитом индивидуального внимания. В результате у детей с тяжелыми нарушениями развития нередко формируется зависимая позиция и выученная беспомощность, а культурно-гигиенические навыки оказываются фрагментарными, малоустойчивыми и требующими постоянного внешнего контроля.

Таким образом, семейные условия в большей степени способствуют выраженной и стабильной позитивной динамике развития культурно-гигиенических навыков у детей пяти лет с тяжелыми нарушениями развития по сравнению с обучением преимущественно в условиях интернатного учреждения.

Список литературы

1. Битова А.Л. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития / А.Л. Битова, О.С. Бояршинова. – М.: Теревинф, 2018. – 114 с.
2. Переверзева М.В. Изучение процессов формирования навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / М.В. Переверзева // Дефектология. – 2019. – №2. – С. 21–29. – EDN VMUYCX

Шариброва Анастасия Романовна

студентка

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

РОЛЬ СЕМЬИ В ЭФФЕКТИВНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА С ЗПР К ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматривается роль семьи в преодолении образовательной и социальной эксклюзии и успешной адаптации к школе детей с задержкой психического развития (ЗПР). Семья анализируется как ключевой ресурс, выполняющий многозадачные функции: создание эмоциональной безопасности, формирование учебной мотивации через ситуацию успеха, развитие социальных навыков и конструктивное взаимодействие со школой. Делается вывод о том, что активная позиция семьи является необходимым условием для перехода от эксклюзии к инклюзии и устойчивой школьной адаптации ребенка с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, ЗПР, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, школьная адаптация, учебная мотивация, образовательная эксклюзия, роль семьи.

Адаптация к школе для любого ребенка – это «сложная система приспособительных реакций ребенка к новым социальным условиям, которые обеспечивают эффективность учебной деятельности, адекватность социальных контактов и сохранение психофизиологического состояния» [1]. Для ребенка с задержкой психического развития этот процесс усложняется. Одним из ключевых факторов, препятствующих успешной адаптации и формированию учебной мотивации, является образовательная и социальная эксклюзия – процесс отторжения и вытеснения из полноценной образовательной жизни. В противовес этому процессу выступает именно семья, которая становится центральным звеном в создании условий для эффективной школьной адаптации.

Как отмечают исследователи, «социальная эксклюзия представляет собой динамический, многомерный процесс разрыва социальных связей, ведущий к систематическому ограничению доступа к ресурсам и возможностям развития» [10]. Школа, с ее конкурентной средой, стереотипами и риском буллинга на почве непохожести и отставания в освоении учебной программы, может стать для ребенка с ЗПР источником постоянного стресса.

Семья в этой ситуации выполняет критически важную функцию – становится безопасным местом, где ребенок чувствует себя принятым, защищенным и ценным вне зависимости от своих академических успехов. Это напрямую влияет на его психологическое состояние, блокируя формирование «выученной беспомощности» и негативной Я-концепции. И.И. Мамайчук подчеркивает, что «положительное эмоциональное отношение ребенка к себе является фундаментальным условием его психического развития и успешной адаптации» [3]. Здесь важно подчеркнуть, что без удовлетворения базовой потребности в безопасности (по А. Маслоу) мозг ребенка занят не познанием, а «выживанием» в стрессовой школьной среде. Семья, обеспечивая безусловное принятие, помогает ребенку высвободить ресурсы, необходимые для обучения.

Учебная мотивация у детей с ОВЗ, как отмечает А.К. Маркова, изначально сформирована недостаточно. Эксклюзия систематически разрушает ее через: нарушение потребности в безопасности (по А. Маслоу), снижение самооценки, отсутствие положительного подкрепления и чувства компетентности. Роль семьи в этом случае заключается в компенсации этих разрушительных механизмов:

Создание ситуации успеха. Родители могут отмечать и хвалить самые маленькие достижения ребенка («Сегодня буква получилась ровнее!», «Молодец, что сам собрал портфель!»), которые часто остаются незамеченными в школе. Это формирует столь необходимое чувство компетентности и дает ребенку надежду и энергию для новых усилий.

Формирование позитивной Я-концепции. Подчеркивая сильные стороны ребенка (доброта, усидчивость, творческие способности) и его прогресс, семья борется с навязанным школой ярлыком «неуспевающего». Ребенок должен знать, что он ценен как личность, а не только как ученик.

Придание смысла учебе. Родители могут связывать школьные знания с реальной жизнью, интересами и возможностями ребенка, показывая, зачем ему нужны те или иные умения. Например, счет можно тренировать в магазине, а чтение – на инструкции к новой игре. Это делает учебу осмысленной и практичной.

Семья не должна и не может оставаться в стороне от образовательного процесса. Ее активная позиция – это прямой путь к профилактике образовательной эксклюзии:

Работа в тандеме со школой. Работа родителей в сотрудничестве с образовательной организацией – одна из детерминант успеха. Родители являются главными адвокатами интересов своего

ребенка: они могут инициировать разработку Индивидуальной образовательной программы, требовать психолого-педагогического сопровождения и адекватного оценивания. Е.М. Мастюкова и А.Г. Московкина утверждают, что *«активная жизненная позиция родителей, их сотрудничество со специалистами являются решающим фактором в успешной интеграции ребенка с нарушениями развития в образовательную среду»* [5].

Персонализация обучения. Именно семья лучше всех знает особенности, сильные и слабые стороны своего ребенка. Эта информация бесценна для педагогов при адаптации учебных материалов и методов работы. Родители могут подсказать учителю, какие приемы работают с ребенком дома, что его успокаивает или мотивирует.

Борьба с буллингом и неприятием. Если ребенок сталкивается с травлей или пассивным неприятием в школе, именно семья должна стать его главным защитником, активно вмешиваясь в ситуацию и требуя от администрации учебного заведения принятия мер. Открытый и конструктивный диалог с классным руководителем и школьным психологом помогает создать более гармоничную атмосферу в классе.

Семья не должна и не может оставаться в стороне от образовательного процесса. Ее активная позиция – это прямой путь к профилактике образовательной эксклюзии.

Развитие коммуникации: в семье ребенок учится выражать свои мысли и чувства, просить о помощи, выстраивать конструктивный диалог.

Формирование режима и ответственности: четкий и предсказуемый домашний режим, посильные обязанности и чувство включенности в общий процесс помогают ребенку структурировать время, становиться более организованным, что напрямую помогает ему в учебном процессе.

Расширение социального опыта: семья может организовывать для ребенка социальные контакты вне школы (встречи с друзьями, кружки по интересам), что повышает его уверенность в себе и компенсирует возможную изоляцию в классе, ведь наличие коммуникации вне дома позволяет такому ребенку учиться осваивать нормы поведения в новой обстановке, что может повысить уровень его социальной гибкости.

Школа часто фокусируется на академических знаниях, но для ребенка с ЗПР не менее важно развитие социальных и эмоциональных навыков. Семья является основной тренировочной площадкой для этого. А.А. Кацера в своих исследованиях приходит к выводу, что *«целенаправленная работа семьи по развитию социально-коммуникативных навыков у младших школьников с ЗПР напрямую способствует их успешной адаптации в школьном коллективе»* [2].

Таким образом, роль семьи в адаптации ребенка с ЗПР к школе невозможно переоценить. Семья – это не просто «поддерживающая среда», а активный субъект образовательного процесса. Ее задачи многогранны: от создания эмоционального тыла и формирования устойчивой самооценки до конструктивного диалога со школой и отстаивания права ребенка на качественное и доступное образование. *Семья – это тот самый ресурс, который превращает образовательную среду из потенциальной преграды в трамплин для развития.*

Список литературы

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с. EDN QWSLVL
2. Кацера А.А. Адаптация младших школьников с задержкой психического развития к обучению в школе // Начальное образование: вопросы теории, методики, кадрового обеспечения: сборник статей Международной научно-практической конференции (Могилев, 20 марта 2024 г.). – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2024. – С. 349–352. EDN VVFRNA
3. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2008. – 224 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 2004. – 408 с.
6. Наберушкина Э.К. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании / Э.К. Наберушкина // Социологические исследования. – 2018. – №8. – С. 118–127.
7. Петросянц В.Р. Психология школьной травли (буллинга): профилактика и коррекция / В.Р. Петросянц. – СПб.: Речь, 2019. – 264 с.
8. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе / под ред. Е.В. Кузьминой. – М.: Национальное образование, 2016. – 208 с.
9. Шеманов А.Ю. Инклюзивное образование: путь к успеху или новая форма эксклюзии? / А.Ю. Шеманов, Н.Т. Попова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 51–59.
10. Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – №5. – С. 100–106. EDN OOOTMB

Швыряева Валентина Сергеевна

студентка

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье рассматривается феномен творческого воображения как фундаментального компонента когнитивного и личностного развития ребенка старшего дошкольного возраста. Анализируется специфика его формирования в условиях семейного воспитания. Обосновывается тезис о том, что домашняя среда, в силу своей эмоциональной насыщенности, нерегламентированности и близких детско-родительских отношений, является оптимальным пространством для стимуляции креативных способностей.

Ключевые слова: творческое воображение, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, семейная образовательная среда.

Старший дошкольный возраст в современной возрастной психологии признается сензитивным периодом для становления творческого воображения как высшей психической функции, обеспечивающей генерацию субъективно новых образов и смыслов, детерминирующих успешность последующего когнитивного и личностного развития [3; 5].

В контексте онтогенеза детей с общим недоразвитием речи (ОНР) данный процесс приобретает специфические черты, обусловленные системным характером речевого нарушения, что проявляется в стереотипности, репродуктивности и недостаточной сформированности операциональных компонентов воображения [2].

Несмотря на наличие коррекционно-развивающих программ, реализуемых в условиях дошкольных образовательных учреждений, потенциал семейной среды как основного агента социализации остается недостаточно раскрытым в научно-методической литературе. Цель настоящей статьи – теоретически обосновать и раскрыть психолого-педагогические условия, при которых семейное воспитание становится оптимальным пространством для целенаправленного формирования творческого воображения у старших дошкольников с ОНР.

Семейная система, будучи первичным микросоциумом, предоставляет комплекс условий, объективно способствующих генезису творческого воображения, что особенно значимо для детей с ограниченными речевыми возможностями.

В соответствии с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского, становление высших психических функций происходит в процессе опосредованного общения со значимым взрослым [1]. Семейная среда, в отличие от институализированных образовательных систем, минимизирует оценочный компонент и социальное сравнение, создавая «зону психологической безопасности» для апробации ребенком нестандартных, в том числе заведомо нереалистичных, решений. Данное условие является фундаментальным для проявления оригинальности – ключевого параметра креативности.

Структура семейного взаимодействия, в силу своей спонтанности и полифункциональности, предоставляет неограниченные возможности для развития воображения в процессе повседневной деятельности. Родитель обладает уникальной возможностью осуществлять сиюминутную поддержку познавательной инициативы ребенка, следуя за его внутренним замыслом, а не внешним регламентом.

Для детей с ОНР, чьи вербальные возможности лимитированы, актуализация образной сферы через визуальные, тактильные и кинестетические модальности приобретает компенсаторный характер.

Эмпирические исследования (В.П. Глухова и др.) подтверждают, что продуктивность творческой деятельности у данной категории детей в невербальных формах (продуктивные виды деятельности, конструирование) может быть существенно выше, чем в вербальных [2]. Семейное взаимодействие, основанное на совместном созидании, тактильном контакте и эмоциональном сопереживании, позволяет активизировать образную сферу, минуя трудности вербализации. Это способствует преодолению свойственной детям с ОНР стереотипности и бедности образов.

Сформированность творческого воображения выступает не факультативной характеристикой, а системообразующим фактором развития. Для ребенка с ОНР процессы визуального и пространственного моделирования становятся альтернативным языком, опосредующим выражение интеллектуальных и эмоциональных содержаний. Данный процесс косвенно стимулирует речевую активность, так

как созданный образ выступает мощным коммуникативным стимулом. Будущая способность к мысленному экспериментированию, решению задач в умственном плане и усвоению абстрактных понятий напрямую коррелирует с уровнем развития операций воображения.

Опираясь на теоретические положения и критерии оценки воображения (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность), можно предложить родителям следующий комплекс стратегий:

1. Создание полифункциональной, обогащенной предметно-пространственной среды: речь идет о наборах неструктурированных объектов (природные материалы, текстиль, пластические массы), провоцирующих процессы комбинирования и атрибуции новых функций.

2. Применение эвристических вопросов и проблемных ситуаций: вместо директивных инструкций («Слепи собаку») эффективно использование вопросов, активизирующих дивергентное мышление: «Какое существо могло бы обитать на этой планете?», «Представь, что этот объект обладает особым свойством. Каким?».

3. Интеграция символическо-моделирующей деятельности в бытовые процессы: трансформация рутинных действий (сервировка стола, раскладывание вещей) в сюжетно-ролевые контексты («расселение космических экспедиций», «организация зоопарка для фантастических существ») развивает способность к знаковому опосредованию.

4. Практика совместного проективного рисования и лепки: метод, аналогичный методике О.М. Дьяченко, когда исходный абстрактный элемент (пятно, форма) последовательно достраивается участниками взаимодействия до целостного образа с параллельной вербализацией нарратива. Стимулирует беглость и гибкость образного мышления.

5. Рефлексивный анализ художественных текстов: после чтения применяются вопросы, выходящие за рамки фабулы: «Каковы возможные мотивы персонажа?», «Смоделируйте альтернативный финал истории», «Предложите модификацию ключевого объекта». Это способствует смысловому углублению и детализации создаваемых образов.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что семья как развивающая среда обладает уникальным, не до конца востребованным потенциалом для целенаправленного формирования творческого воображения у старших дошкольников с ОНР. Ситуативная гибкость и возможность актуализации невербальных каналов коммуникации объективно делают семейное взаимодействие высокоэффективным инструментом коррекционно-развивающего воздействия.

Для детей с речевой патологией такая организация совместной деятельности позволяет осуществлять комплексную работу, направленную не только на преодоление когнитивной ригидности, но и на создание прочного фундамента для становления метапредметных компетенций, необходимых для последующего школьного обучения.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991.
2. Глухов В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов // Актуальные вопросы современной дефектологии. – 2020. – №3 (45). – С. 25–34.
3. Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольников / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 2019. – №2. – С. 47–56.
4. Немов Р.С. Психология: учебник для вузов / Р.С. Немов. – В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Юрайт, 2021.
5. Торренс Э.П. Диагностика креативности / Э.П. Торренс. – СПб.: Издательство «Лань», 1998.

Шевченко Маргарита Денисовна
бакалавр, студентка

Научный руководитель
Асмаловская Оксана Анатольевна
соискатель, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СЕМЬИ В ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ ПРИ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена роли семьи в повышении эффективности метода фонетической ритмики при коррекции звукопроизношения у слабослышающих младших школьников. Рассматриваются теоретические основы метода и его значение в формировании правильных произносительных навыков. Особое внимание уделяется влиянию семьи на успешность коррекционной работы: созданию оптимальной слухоречевой среды, поддержанию мотивации и эмоциональной устойчивости ребёнка, а также организации регулярной домашней практики. Подчеркивается значимость взаимодействия родителей и специалистов и включения упражнений в повседневную деятельность. Установлено, что активное участие семьи способствует более быстрому и устойчивому развитию устной речи и эффективному переносу навыков в реальную коммуникацию.

Ключевые слова: фонетическая ритмика, слабослышающие дети, коррекция звукопроизношения, семья, речевое развитие, устная речь, сурдопедагогика, домашняя практика, слухоречевая среда.

Формирование устной речи у глухих и слабослышающих детей сегодня остаётся одной из наиболее сложных и значимых задач специального обучения. Устная речь является важнейшим средством общения, основой речевого и интеллектуального развития, поэтому её успешное освоение невозможно без систематической, специально организованной коррекционной работы. Несмотря на существование различных методик, устойчивое развитие речи у детей с нарушением слуха требует длительной, целенаправленной и методически выверенной помощи специалистов.

Особое место в структуре речевого развития занимает формирование правильного произношения. В последние двадцать лет исследователи активно изучали роль остаточного слуха, психологические механизмы его использования в процессе обучения, факторы, влияющие на внятность речи, а также особенности речевого темпа у детей с нарушениями слуха. Важным средством коррекции произносительных навыков стала фонетическая ритмика – метод, основанный на сочетании речи, музыки и движения, где ключевую роль играет ритм [3].

Значительный вклад в разработку методик обучения произношению внесли советские педагоги и дефектологи: Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, К.А. Волкова, Н.Ф. Слезина. Они разработали систему упражнений для формирования речевых навыков и обосновали подходы к использованию слуховой функции у детей с нарушениями слуха. Существенным продолжением этих идей стали исследования Э. И. Леонгард, которая раскрыла особенности развития речи детей в условиях семейного воспитания. Большое значение имеют и труды С.А. Зыкова, создавшего систему обучения глухих детей языку на основе предметно-практической деятельности [1].

Особое направление в коррекционной работе было разработано Т.М. Власовой и А.Н. Пфафенродт. Они предложили комплекс упражнений, в которых речевой материал (звуки, слоги, слова, тексты) сопровождается движениями корпуса, головы, рук и ног. Такой подход получил название «фонетическая ритмика» и стал широко применяться в обучении детей с нарушениями слуха благодаря своей эффективности в развитии ритмичности, плавности и выразительности речи.

Фонетическая ритмика является одним из ключевых методов коррекции звукопроизношения у слабослышающих детей. Она сочетает движение, речь и ритм, что способствует синхронизации дыхания, голоса, артикуляции и слухового восприятия. Однако успешность её применения в значительной степени зависит от участия семьи [2].

Роль семьи в эффективности применения фонетической ритмики при коррекции звукопроизношения у слабослышающих младших школьников чрезвычайно велика. Коррекционные занятия у сурдопедагога ограничены по времени, поэтому именно родители обеспечивают продление коррекционного воздействия в домашних условиях. Благодаря участию семьи повышается частота и регулярность тренировок, закрепляются речевые навыки, сформированные на занятиях, и создаётся возможность для ежедневной практики, что является необходимым условием успешного формирования правильного звукопроизношения.

Не менее значимым фактором является поддержка устойчивой мотивации ребёнка. У младших школьников внутренние побуждения тесно связаны с эмоциональным климатом в семье: поддержка родителей, одобрение и ощущение успеха создают положительное отношение к занятиям. Когда фонетическая ритмика включена в повседневные игры, прогулки и домашние дела, ребёнок воспринимает коррекционную работу как естественную и интересную деятельность, а не как трудную или скучную обязанность [1].

Семья выполняет роль модели и регулятора речевой среды, в которой развивается ребёнок со сниженным слухом. Родители могут контролировать акустическую обстановку дома, следить за правильным использованием слуховых аппаратов или кохлеарного импланта, а также корректировать произношение в бытовых ситуациях. Взрослый становится важным образцом: дети с нарушениями слуха в большей степени ориентируются на визуальные и двигательные компоненты речи, поэтому чёткая артикуляция родителей, их ритмичная речь и демонстрация движений в упражнениях по фонетической ритмике существенно помогают ребёнку усвоить материал.

Психологическая поддержка в семье также играет ключевую роль. Коррекция звукопроизношения – процесс длительный и требующий терпения, поэтому эмоциональная поддержка родителей помогает избежать фрустрации, утомления и отказа от занятий. Дома ребёнок чувствует себя защищённым, не боится ошибиться, может многократно повторять сложные движения, слоги и ритмические элементы. Это снижает тревожность и способствует формированию уверенности в своих способностях, что положительно влияет на динамику коррекции [2].

На практике семья активно участвует в выполнении комплекса упражнений по фонетической ритмике: совместно с ребёнком родители выполняют ритмические шаги, хлопки, дыхательные упражнения, проговаривают слоги и слова под ритм, повторяют артикуляционную гимнастику. Взрослые контролируют качество выполнения – правильность движений, точность артикуляции, синхронность речи и моторики. Включение упражнений в игровую деятельность («танец звуков», маршировка со слогами, хлопки под ритм слов) делает процесс увлекательным и способствует закреплению навыков в естественных условиях.

Для того чтобы участие семьи было действительно эффективным, важно её систематическое взаимодействие с сурдопедагогом. Специалист обучает родителей, предоставляет инструкции, показывает примеры упражнений, объясняет их цели и указывает на типичные ошибки. Такая подготовка делает семью полноправным участником коррекционного процесса, а не наблюдателем. В результате фонетическая ритмика становится последовательной, регулярной и вплетённой в реальную жизнь ребёнка, что позволяет значительно усилить результаты коррекционной работы и способствует успешному развитию речи у слабослышащего младшего школьника [3].

Таким образом, семья выступает важнейшим звеном в процессе применения фонетической ритмики при коррекции звукопроизношения у слабослышащих младших школьников, обеспечивая непрерывность коррекционного воздействия, формируя устойчивую мотивацию ребёнка, создавая оптимальную слухоречевую среду и предоставляя необходимую эмоциональную поддержку. Активное участие родителей, их взаимодействие со специалистом и включение упражнений в повседневную деятельность значительно повышают эффективность формирования правильного произношения и позволяют ребёнку успешнее овладевать устной речью, перенося сформированные навыки в реальное общение и образовательную практику.

Список литературы

1. Власова Т.М. Фонетическая ритмика: пособие для учителя / Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт. – М.: Владос, 2021. – 369 с.
2. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учебник / Л.А. Головчиц. – М.: Владос, 2021. – 304 с.
3. Речицкая Е.Г. Развитие детей с нарушением слуха во внеурочной деятельности / Е.Г. Речицкая. – М.: Владос, 2025. – 192 с.

Юрчишина Кристина Сергеевна

бакалавр, студентка

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

РОЛЬ СЕМЬИ В АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: в статье рассматривается проблема тревожности у младших школьников с легкой умственной отсталостью и возможности ее коррекции с использованием методов арт-терапии с активным вовлечением семьи. Представлены результаты исследования уровня и структуры тревожности у данной категории детей с применением комплекса диагностических методик. Подчеркивается важность семейной арт-терапии для повышения эффективности коррекционного воздействия, улучшения взаимопонимания между ребенком и родителями и создания поддерживающей домашней среды.

Ключевые слова: тревожность, младшие школьники, умственная отсталость, арт-терапия, семейная арт-терапия, коррекция, эмоциональное благополучие.

Тревожность является распространённой проблемой в младшем школьном возрасте, особенно у детей с умственной отсталостью. Этот возрастной период характеризуется адаптацией к новым социальным ролям и требованиям школы, что может стать источником напряжения и эмоционального дискомфорта. Для детей с умственной отсталостью, которым и так сложно справляться с когнитивными и социальными задачами, тревожность может стать серьезным препятствием для успешной адаптации и развития [3].

С целью изучения уровня и структуры тревожности у младших школьников с легкой умственной отсталостью было проведено исследование с участием 10 детей. Исследование проводилось на базе ГОУ ТО «Тульский областной центр образования» отделение №2. Для определения общей тревожности использовался «Опросник на определение уровня тревожности у детей» (Г.П. Лаврентьева и Т.М. Титаренко). Для выявления источников напряженности в типичных жизненных ситуациях применялся «Проективный тест тревожности» («Выбери нужное лицо») (R. Temple, M. Dorkey, E. Amen в адаптации В.М. Астапова, Л.А. Ясюковой). Для диагностики школьной тревожности использовалась «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» (разработка А.М. Прихожан на основании методики E.W. Amen, N. Renison). Для выявления проявлений и триггеров тревожности в школьных ситуациях были использованы «Карта наблюдения» и «Проективный рисунок «Я в школе» (А.В. Микляева и П.В. Румянцева). Результаты показали преобладание среднего и высокого уровней общей тревожности у большинства детей. Ключевыми факторами, вызывающими тревожность в типичных жизненных ситуациях, оказались изоляция, агрессия, выговор и укладывание спать в одиночестве. Значительная часть детей испытывала школьную тревожность. В школьных ситуациях дети вербально выражали напряжение фразами «Я боюсь» и «Я не знаю», а невербально – потупленным взглядом и тихим голосом. Анализ рисунков выявил у большинства детей признаки тревоги и подавленности в школьной среде.

Арт-терапия представляет собой эффективный метод коррекции эмоциональных нарушений у детей, в том числе и тревожности. Использование невербальных форм самовыражения, таких как рисование, лепка, и другие виды творчества, позволяет ребенку выразить свои чувства и переживания, которые ему сложно сформулировать словами. Арт-терапия создаёт безопасное пространство, где ребёнок может исследовать свои эмоции, снижать уровень тревоги и развивать навыки эмоциональной регуляции.

Однако эффективность арт-терапии значительно повышается, если в процесс активно вовлечена семья [7]. Семейная арт-терапия, или участие родителей в индивидуальных сеансах арт-терапии ребенка, имеет ряд преимуществ.

1. Усиление чувства безопасности и поддержки: когда родители участвуют в арт-терапевтических занятиях, ребёнок чувствует себя более уверенно и безопасно. Присутствие близких людей создаёт доверительную атмосферу, в которой ребёнок легче раскрывается и выражает свои чувства [2].

2. Улучшение взаимопонимания между ребенком и родителями: совместное творчество способствует улучшению коммуникации и взаимопонимания в семье. Родители могут лучше понять эмоциональное состояние ребенка, его страхи и тревоги, а также научиться поддерживать его в трудных ситуациях [6].

3. Обучение родителей техникам релаксации и саморегуляции: в процессе арт-терапевтических сеансов родители могут освоить техники релаксации и саморегуляции, которые они впоследствии

смогут использовать для помощи своему ребенку в повседневной жизни. Например, родители могут научиться проводить вместе с ребенком простые упражнения на дыхание и визуализацию, чтобы снизить уровень тревоги [1].

4. Создание поддерживающей домашней среды: семья, владеющая знаниями о тревожности и методах её коррекции, может создать дома поддерживающую и благоприятную среду для ребенка. Важно создать в семье атмосферу любви, принятия и безопасности, где ребенок чувствует себя защищенным и уверенным в себе. Это включает в себя поощрение позитивного мышления, развитие навыков решения проблем и предоставление ребенку возможности выражать свои чувства [4].

5. Поддержание достигнутых результатов: регулярное участие семьи в арт-терапевтическом процессе способствует закреплению положительных изменений, достигнутых в ходе терапии. Родители могут использовать арт-терапевтические техники и приемы в домашних условиях, чтобы помочь ребенку справляться с тревожными ситуациями и поддерживать его эмоциональное благополучие [5].

В заключение, семья играет ключевую роль в арт-терапевтической коррекции тревожности у младших школьников с умственной отсталостью. Активное участие родителей в арт-терапевтическом процессе не только усиливает эффективность терапии, но и способствует улучшению внутрисемейных отношений, созданию поддерживающей домашней среды и закреплению положительных изменений.

Список литературы

1. Астапов В.М. Эмоциональные нарушения в детском и подростковом возрасте. Тревожные расстройства / В.М. Астапов, Е.Е. Малкова. – М.: Юрайт, 2018. – 273 с. EDN VKNKZH
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 2016. – 422 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2021. – 512 с.
4. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребёнка / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 2017. – 224 с.
5. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и социальных работников / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2017. – 160 с.
6. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 2023. – 208 с.
7. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, методы, техники / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.

Юрчишина Кристина Сергеевна
бакалавр, студентка

Научный руководитель

Степанова Наталья Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, декан

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

УЧАСТИЕ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности формирования половой идентичности у детей с легкой умственной отсталостью и роль семьи в этом процессе. Представлены результаты эмпирического исследования, выявляющие специфические проблемы в самоидентификации, осознании гендерной роли, самооценке и гендерных установках у данной категории детей. Отмечается необходимость активного участия семьи в коррекции выявленных нарушений, предлагаются рекомендации для родителей по созданию поддерживающей среды и открытому обсуждению данной проблемы.

Ключевые слова: умственная отсталость, половая идентичность, гендер, семья, самоидентификация, самооценка, гендерные стереотипы, коррекция, социализация.

Формирование половой идентичности является сложным и многогранным процессом, подверженным влиянию множества факторов, среди которых семья играет важнейшую роль. В современных исследованиях все больше внимания уделяется социокультурным аспектам формирования гендера, рассматривая его не как биологически заданную данность, а как социальный конструкт, создаваемый под воздействием культурных норм и ожиданий. Особенно актуальным становится изучение особенностей формирования половой идентичности у детей с умственной отсталостью, учитывая их когнитивные и адаптивные ограничения [1].

У детей с умственной отсталостью процесс половой идентификации протекает с рядом специфических особенностей. Им сложнее понимать абстрактные понятия, связанные с полом и гендером, у них часто возникают трудности в социальном взаимодействии, что приводит к социальной изоляции и уязвимости к манипуляциям и насмешкам. Именно в таких условиях поддержка и понимание со стороны семьи становятся особенно важными и необходимыми. Согласно психоаналитической теории, половая идентификация является результатом успешного разрешения Эдипова комплекса (у

мальчиков) и комплекса Электры (у девочек). В процессе прохождения этих стадий, ребенок идентифицируется с родителем своего пола, интернализируя его ценности, установки, модели поведения и гендерные роли [3].

С целью анализа сформированности полоролевой идентичности нами было проведено обследование группы школьников. Исследование проводилось на базе ГОУ ТО «Тульский областной центр образования» отделение №2. В исследовании принимали участие 10 младших школьников с умственной отсталостью (легкой степени) в возрасте от 13 до 16 лет. Наше исследование выявило ряд особенностей в формировании их половой идентичности, самооценки и гендерных установок, которые, в свою очередь, могут быть скорректированы при активном участии семьи.

1. Проблемы с самоидентификацией и осознанием гендерной роли. Согласно результатам, полученным по методике «Кто Я?» (Кун, Макпартленд), у 60% детей наблюдается средний уровень самоидентификации, а у 10% – низкий. 30% школьников продемонстрировали низкий уровень осознания гендерной роли, что проявляется в стереотипных представлениях или недостаточной дифференциации.

Семья должна создать атмосферу принятия и поддержки, где ребенок будет чувствовать себя в безопасности для изучения своей идентичности. Важно обсуждать вопросы гендера открыто и доступно, используя конкретные примеры и наглядные материалы. Родителям рекомендуется поощрять ребенка к выражению своих мыслей и чувств. Полезно участие в групповых занятиях и тренингах, направленных на развитие социальных навыков и уверенности в себе.

2. Проблемы с самооценкой также отмечаются в данной группе подростков. Для 40% детей характерна низкая самооценка, что свидетельствует о необходимости формирования позитивного образа «Я».

В этом случае, родителям следует акцентировать внимание на сильных сторонах и достижениях ребенка, хвалить его за усилия и прогресс, а не только за результат. Важно избегать критики и сравнений с другими детьми. Создание атмосферы безусловной любви и поддержки поможет ребенку почувствовать себя ценным и значимым. Участие в совместных занятиях и играх, где ребенок может проявить свои таланты и умения, также способствует повышению самооценки.

3. Соответствие гендерным стереотипам и гендерные установки выявлялись с помощью методики «Я – женщина (мужчина)» (Л. Н. Ожигова). Результаты показали, что большинство испытуемых (80%) демонстрируют соответствие традиционным гендерным стереотипам. Также, методика «Рисунки мужчины и женщины» выявила у некоторых подростков стереотипные представления о гендерных ролях («Традиционная роль», «Забота/внимание к внешности/строгость»).

Родителям важно поощрять ребенка к исследованию различных видов деятельности и увлечений, не ограничивая его гендерными рамками. Обсуждение с ребенком различных ролей и профессий, вне зависимости от гендерной принадлежности, поможет расширить его представления о возможностях самореализации.

4. Трудности в понимании и выражении эмоций, и связанные с этим гендерные установки выявлялись по методике «Рисунок мужчины и женщины» (Н. М. Романова). Результаты выявила у нескольких детей некоторую отстраненность, дистанцию или трудности в понимании и выражении эмоций, что может проявляться в гендерных установках типа «Разделение» или «Отдаленность».

Родителям следует создать атмосферу доверия и открытости, где ребенок будет чувствовать себя в безопасности для выражения своих эмоций. Важно обсуждать с ребенком его чувства, помогая ему их распознавать и называть. Использование игр и упражнений, направленных на развитие эмоционального интеллекта, также может быть полезным.

В заключение следует подчеркнуть важную роль семьи в формировании половой идентичности у детей с легкой умственной отсталостью. Семья, создающая поддерживающую и принимающую атмосферу, открыта к обсуждению вопросов гендера и моделирующая гендерно нейтральное поведение, может значительно помочь ребенку в развитии здоровой самоидентификации, позитивной самооценки и адекватных гендерных установок. В случаях выявления серьезных трудностей необходимо обращаться за профессиональной помощью.

Список литературы

1. Бем С.Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С.Л. Бем; пер. с англ. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 336 с. EDN QXLMST
2. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
3. Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности / З. Фрейд – М.: Академический Проект, 2021. – 160 с.

ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Коломенцева Дарья Анатольевна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СЕМЬЯ В ПРИОРИТЕТЕ: РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦПРОЕКТА «СЕМЬЯ» В ТУЛЬСКОМ РЕГИОНЕ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о мерах поддержки семьи, реализуемых Тульским регионом в контексте национального проекта «Семья». Нацпроект был утвержден указом президента России в целях увеличения числа семей с детьми, в том числе многодетных, укрепление семейных ценностей. В Тульской области реализуются разнообразные инициативы, которые способствуют улучшению материального, социального, психологического благополучия различных категорий семей.

Ключевые слова: Тульская область, нацпроект «Семья», меры поддержки.

Защита семьи, материнства, отцовства, детства неотъемлемая задача любого государства. Российская Федерация, провозглашая себя социально ориентированным государством, закрепляет в тексте Конституции России тезис об обеспечении государством поддержки семьи, материнства, отцовства и детства; устанавливаются государственные пенсии, пособия и иные гарантии социальной защиты [3, ст. 7]. «Поддержка семей с детьми – наш фундаментальный нравственный выбор. Большая многодетная семья должна стать нормой, философией жизни общества, ориентиром всей государственной стратегии», заявил Президент России Владимир Путин в своем Послании к Федеральному Собранию Российской Федерации в феврале 2024 года [4]. В ходе оглашения Послания, Президент заявил о запуске нового национального проекта «Семья», основными задачами которого являются [6]:

- всесторонняя поддержка родителей;
- забота о репродуктивном здоровье;
- укрепление семейных ценностей.

Национальный проект «Семья» является логическим продолжением национального проекта «Демография», который действовал в период с 2019 по 2024 год.

Согласно Конституции РФ, государственная семейная политика находится в совместном ведении России и её субъектов [3, ст. 72]. Регионы страны активно участвуют в вопросах оказания всесторонней помощи и поддержки различным категориям семей: многодетным, малоимущим, неполным, молодым.

Тульский регион активно включился в работу по реализации целей и задач нацпроекта «Семья». Правительство области во взаимодействии с законодательной властью, общественными объединениями, предприятиями региона, при активной позиции губернатора области – вырабатывает такую политику, которая способствует улучшению качества жизни граждан, улучшению правового, социального, экономического положения семей с детьми.

Как уже отмечалось, помощь, оказываемая регионом семьям, многогранна: это различные виды пособий, выплат, льгот, предоставление услуг на базах разнообразных центров и организаций, адресная поддержка. Поскольку финансовая поддержка предоставляется во всех субъектах Российской Федерации, остановимся на тех мерах помощи, где Тульский регион является пионером или входит в число лучших по реализации. Какие же инициативы реализуются в Тульской области?

Например, в мае 2025 в Туле открылся пункт проката для семей с новорожденными и детьми до 1,5 лет. Пункт открылся на базе Семейного многофункционального центра. Очень важно, что прокат – бесплатный, условие для пользования вещами – проживание в Туле или Тульской области. Обозначен и круг получателей услуги:

- не состоящие в браке женщины с детьми до 1,5 лет;
- семьи, где один или оба супруга учатся очно;
- многодетные семьи;
- семьи с детьми-инвалидами;
- малоимущие семьи;
- семьи в трудной жизненной ситуации.

Перечень вещей, которые можно арендовать следующий: коляски, в том числе для близнецов; кровати; пеленальные столики; манежи; автолюльки и др., всего в перечне 16 предметов. И по итогам трех месяцев работы более 500 семей воспользовались услугой пункта проката. Функционирование пункта проката соответствует целям нацпроекта «Семья».

В июле 2025 года, в День любви, семьи и верности, в областном центре начал работу кабинет социального помощника для будущих и молодых мам. Кабинет открылся на базе женской консультации тульского перинатального центра. Пациентки женской консультации перинатального центра помимо медицинской помощи могут получить информацию о мерах социальной поддержки. По результатам первых месяцев работы кабинета, более десяти будущих мам взяли на социальное сопровождение в связи с трудной жизненной ситуацией, четверо женщин приняли решение сохранить ребенка. Открытие кабинета социального помощника до конца 2025 года, во всех женских консультациях Тулы, а запуск аналогичных центров во всех муниципалитетах региона планируется в 2026 году.

Еще одна важная инициатива региона – внедрение демографического стандарта. Стандарт утвержден при поддержке губернатора Дмитрия Миляева и объединил опыт предприятий региона по созданию комфортных условий труда для работников с детьми [1]. Принцип работы регионального демографического стандарта – аккумулирование лучших практик предприятий региона по созданию условий для совмещения сотрудниками рабочих и семейных обязанностей, а также для стимулирования рождаемости.

Соглашение о внедрении стандарта было подписано в октябре 2024 года между правительством региона, Федерацией профсоюзов и Союзом работодателей. Сам по себе стандарт – это документ, который по сути не содержит никаких директивных норм, иными словами работодатель, исходя из своих возможностей (финансовых, экономических), может выстроить свою систему поддержки. Скорее это «дорожная карта» мер, направленных на создание экономических, социальных и психологически комфортных условий для наиболее оптимального совмещения работниками профессиональной деятельности и семейных обязанностей, укрепление института семьи, сохранение семейных и корпоративных традиций и, как следствие, решение задачи сохранения трудового коллектива [5]. Свыше тысячи предприятий региона реализуют региональный демографический стандарт и в этом списке не только крупные предприятия (Щёкиноазот, Тулачермет) но и небольшие производственные компании, частные клиники, даже салоны красоты и рекламные агентства [7]. Одна из лучших практик у машиностроительного завода «Штамп», где действует широкий спектр мер, включающих материальную помощь, дополнительные отпуска, компенсацию затрат на жилье и отдых детей, а также поддержку занятий спортом.

Успехи по внедрению регионального демографического стандарта признали на самом высоком уровне – Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации включило тульский демографический стандарт в список лучших региональных практик.

С января 2025 года по инициативе главы региона по нацпроекту «Семья» установлены дополнительные меры, направленные на повышение рождаемости:

- единовременная выплата в 1 млн рублей женщинам, которые родили второго ребенка в возрасте до 25 лет и третьего – до 28 лет;
- единовременная выплата в размере 550 тыс. рублей при рождении третьего и последующего ребенка на погашение обязательств по ипотечному жилищному кредиту;
- компенсация за наем жилого помещения молодой семье.

Представленные меры поддержки семей в Тульской области не являются исчерпывающими. Полный перечень представлен на сайте «Семья 71», где также можно узнать механизм их предоставления.

Ход исполнения нацпроектов находится под постоянным контролем губернатора и правительства области. Так, на оперативном совещании в ноябре 2025 года, обсуждался вопрос о выполнении нацпроектов в Тульском регионе. Дмитрий Миляев напомнил членам Правительства и главам администраций муниципалитетов о персональной ответственности за реализацию нацпроектов.

«Национальные проекты задуманы Президентом страны как целый комплекс мероприятий, направленный на улучшение качества жизни людей. Поэтому наша задача сделать все, чтобы запланированные мероприятия были выполнены. Это персональная ответственность каждого из нас», – сказал губернатор [2].

В целом нацпроект «Семья» включает в себя пять федеральных проектов: «Поддержка семьи», «Многодетная семья», «Охрана материнства и детства», «Старшее поколение», «Семейные ценности и инфраструктура культуры». Тульская область участвует в реализации каждого из них. И многие региональные инициативы, программы находятся на стыке обозначенных федеральных проектов. Достижение целевых показателей по всем направлениям будет возможно только при тесном взаимодействии органов власти, предприятий и граждан региона.

Список литературы

1. В Тульской области продолжают поддерживать социально ответственный бизнес [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://newstula.ru/fn_1645904.html (дата обращения: 23.11.2025).
2. Дмитрий Миляев рассмотрел ход выполнения национальных проектов в Тульской области // Правительство Тульской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://tularegion.ru/presscenter/press-release/?ELEMENT_ID=443292 (дата обращения: 24.11.2025).

3. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г. // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202210060013> (дата обращения: 23.11.2025).

4. Послание Президента Федеральному Собранию // Сайт Президента России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/73585> (дата обращения: 23.11.2025).

5. Региональный демографический Стандарт и Стандарт мер поддержки работников-участников СВО // Интерактивный портал органов занятости населения Тульской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://czn.tula-region.ru/ER/Pages/Other/143?_regionalnyj-demograficheskij-standart-i-standart-mer-podderzhki-rabotnikov-uchastnikov-svo (дата обращения: 24.11.2025).

6. Семья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://национальныепроекты.рф/new-projects/semya/> (дата обращения: 23.11.2025).

7. Семья по графику: как тульские предприятия начали заботиться о родителях всерьез [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://newstula.ru/fn_1691078.html (дата обращения: 24.11.2025).

Макасева Ася Александровна

канд. юрид. наук, доцент

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

г. Тула, Тульская область

УГОЛОВНО-ПРАВОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ ОХРАНЫ ИНТЕРЕСОВ СЕМЬИ: ОСОБЕННОСТИ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности реализации уголовно-правовых механизмов в целях защиты интересов семьи. Автор акцентирует внимание на современных проблемах в данной сфере, требующих совершенствования действующего российского уголовного законодательства, а также определяет основные направления деятельности, которые позволят сделать имеющиеся уголовно-правовые механизмы охраны интересов семьи более эффективными.

Ключевые слова: интересы семьи, преступление, уголовно-правовые механизмы, уголовный закон.

Нормы семейного законодательства не формулируют определения семьи, а в нормативных правовых актах, касающихся различных отраслей российского права, понятие, признаки и принципы, на которых базируется семья, находят свои особенности, преломляющиеся через призму специфики регулируемых той или иной отраслью общественных отношений. В результате мы сталкиваемся с ситуацией, когда единое универсальное понятие семьи закрепить на законодательном уровне не представляется возможным, что с точки зрения систематизации и применения российского законодательства сложно назвать преимуществом. Мы разделяем высказанную Е.М. Ворожейкиным точку зрения о том, что «не может быть нескольких определений понятий семьи в праве для разных отраслей... оно должно быть единым» [1, с. 19].

Если же обратиться к генезису и эволюции российского уголовного законодательства, можно обнаружить, что его структурирование в дореволюционный и послереволюционный периоды существенным образом отличалось, что отразилось и на уголовно-правовых нормах, предусматривающих ответственность за преступления, посягающие на интересы семьи. Сложно в данном контексте не согласиться с А.И. Чучаевым, который констатирует следующее: «в дореволюционном российском законодательстве сформировалась система уголовно-правовых норм, охранявшая основные интересы семьи. Она, к сожалению, не была воспринята советским законодателем» [2, с. 247].

Так, УК РСФСР 1922 г. и 1926 г. уже не предусматривают главу, аккумулирующую преступления против интересов семьи, а противоправные деяния, посягающие в том или ином виде на вышеуказанные интересы, нашли свое отражение в разных главах: например, преступления против порядка управления охватывали в том числе сообщение органам ЗАГС ложных сведений, а похищение женщины с целью вступления в брак помимо ее воли относилось к преступлениям, составляющим пережитки родового строя. В УК 1960 г. данная ситуация кардинально не изменилась, пополнился перечень общественно опасных деяний против интересов семьи, однако все они содержались так же в разных главах кодекса. Аналогичным образом (различными главами) происходит регулирование данных правоотношений и действующим УК РФ.

Из подобного структурирования норм уголовного законодательства следует, что для каждого преступления, которое в той или иной степени посягает на интересы семьи, объект преступления – разный, в то время как сами интересы семьи можно было бы рассматривать в качестве самостоятельного объекта уголовно-правовой охраны.

В УК РФ имеет место глава 20 «Преступления против семьи и несовершеннолетних», однако несмотря на такое название, в большей степени охраняет она именно интересы несовершеннолетних (ст.

150 «Вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления»; ст. 151 «Вовлечение несовершеннолетнего в совершение антиобщественных действий»; ст. 151.1 «Розничная продажа несовершеннолетним алкогольной продукции, табачной продукции, табачных изделий, никотинсодержащей продукции или сырья для их производства, кальянов, устройств для потребления никотинсодержащей продукции»; ст. 151.2 «Вовлечение несовершеннолетнего в совершение действий, представляющих опасность для жизни несовершеннолетнего»; ст. 156 «Неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего»), и лишь четыре оставшихся состава касаются не только несовершеннолетних, а именно семьи: ст. 153 «Подмена ребенка», ст. 154 «Незаконное усыновление (удочерение)», ст. 155 «Разглашение тайны усыновления (удочерения)», ст. 157 «Неуплата средств на содержание детей или нетрудоспособных родителей».

В научной литературе также обосновывается точка зрения, согласно которой институт семьи можно рассматривать в широком и узком понимании, и что именно второй подход (предполагающий отношения именно родителей и детей, опекунов (попечителей) и несовершеннолетних) нашел свое отражение в главе 20 УК РФ. Так, П.А. Филиппов указывает на то обстоятельство, что содержащиеся в данной главе нормы не охраняют факт совместного проживания и ведения совместного хозяйства [3, с. 11], который большинство исследователей рассматривают в качестве неотъемлемого признака семьи.

С точки зрения анализа признаков состава преступления можно прийти к выводу о том, что преимущественно глава 20 УК РФ охраняет именно интересы несовершеннолетних в качестве основного объекта, а интересы семьи можно рассматривать лишь как объект дополнительный.

Возвращаясь от специфики структурирования уголовного закона к особенностям и эффективности уголовно-правовых механизмов охраны интересов семьи, считаем важным остановиться на проблеме семейного насилия.

Напомним, что в 2016 году за впервые совершенные побои уголовная ответственность сменилась административной (но признак совершения побоев в отношении близких родственников сохранялся и по-прежнему характеризовал объективную сторону преступления), после в 2017 году данная норма (ст. 116 УК РФ) в очередной раз подверглась изменениям, согласно которым побои в том числе членов семьи тоже перешли в категорию административных правонарушений, а уголовная ответственность стала возможна лишь в случае административной преюдиции (ст. 116.1 УК РФ), когда лицо ранее подвергалось административной ответственности за аналогичное деяние по ст. 6.1.1 КоАП РФ.

Серьезным образом усложняет ситуацию то обстоятельство, что жертвы преступлений, связанных с домашним насилием, зачастую не сообщают о таких фактах по разного рода причинам: безысходность (30%) и отсутствие веры в то, что им действительно помогут (23%); нежелание «выносить сор из избы» (23%); страх мести со стороны преступника (21%), стыд (12%), а также вера в то, что виновный самостоятельно скорректирует свое поведение (10%) [4, с. 31]. Имеют место также и причины, связанные с недостаточным уровнем правосознания. Так, в частности, представляют интерес результаты социологического исследования, согласно которому 60% мужчин и ровно 50% опрошенных женщин посчитали, что изнасилование в браке в принципе невозможно [5, с. 4]. По данным проведенного аналитическим центром ВЦИОМ в сентябре 2025 года опроса россиян «каждый десятый россиянин сообщил, что в их семье бывают ситуации, когда конфликты выходят за рамки слов и доходят до применения силы. Около трети отметили также, что им известно о подобных ситуациях в своем окружении» [6].

Учитывая высокий уровень латентности подобных проявлений насилия, необходимость применения комплексного подхода в целях предупреждения семейно-бытового насилия, невозможно не отметить, что отсутствие специального федерального закона, направленного на его профилактику, является существенным пробелом. А ведь именно данный нормативный правовой акт должен стать центральным для того, чтобы имеющиеся в России уголовно-правовые механизмы имели существенный превентивный эффект, а не выступали единственным возможным средством для привлечения виновных к ответственности, когда преступное посягательство уже состоялось (даже несмотря на имеющиеся в настоящее время несовершенства уголовного закона).

В качестве основных направлений совершенствования системы профилактики, можно также назвать меры, реализуемые в зарубежных странах [7, с. 97]: усиление ответственности за убийство близкого родственника (Литовская Республика), за убийство родственника по прямой восходящей линии (Япония), двукратное увеличение наказания, если преступление было совершено в отношении члена семьи (Израиль), бесплатное оснащение жилых помещений семей, в которых уже имело место насилие, специальными кнопками, передающими сигнал в случае угрозы насилия (Канада), отнесение преступлений, связанных с семейным насилием, к категории дел публичного обвинения (Швеция) и т. д. Однако имплементация зарубежного опыта возможна лишь в случае функционирования комплексной, основанной на специальном федеральном законе системы профилактики, которая подкрепляется нормами уголовного закона.

Список литературы

1. Ворожейкин Е.М. Правовые основы брака и семьи / Е.М. Ворожейкин. – М.: Юридическая литература, 1969.
2. Чучаев А.И. Преступления против семьи: правовая природа и проблемы характеристики // Труды Института государства и права РАН / А.И. Чучаев. – 2025. – №2. – С. 240–272.
3. Филиппов П.А. Лекции о преступлениях против семьи и несовершеннолетних: учебное пособие / П.А. Филиппов. – М.: Проспект, 2019. – 296 с. DOI 10.31085/9785392297337-2019-296. EDN ZRMHAP
4. Ильяшенко А.Н. Основные характеристики насильственных преступлений, совершаемых в семье / А.Н. Ильяшенко // Союз криминалистов и кримиологов. – 2013. – №1. – С. 30–35. EDN CMXXLK
5. Горшкова И.Д. Насилие над женами в российских семьях / И.Д. Горшкова, И.И. Шурыгина. – М., 2003. – 83 с.
6. Семейные тайны: мониторинг // ВЦИОМ: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskiy-obzor/seimnye-tayny-monitoring> (дата обращения: 25.11.2025).
7. Залина Х.К. Семейное насилие и преступления против несовершеннолетних: вызовы и перспективы реформирования уголовного законодательства // Право: история и современность / Х.К. Залина. – 2025. – №1. – С. 91–102.

Родина Екатерина Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Лебединец Наталия Викторовна

канд. полит. наук, декан, доцент

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

г. Тула, Тульская область

КРИЗИСНЫЕ ЗОНЫ СЕМЕЙНОГО ПРАВА: АНАЛИЗ АКТУАЛЬНЫХ ПРАВОВЫХ КОЛЛИЗИЙ В СОВРЕМЕННЫХ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные правовые проблемы, с которыми сталкивается современная семья в Российской Федерации. Анализируются пробелы и противоречия семейного законодательства, затрагиваются вопросы регулирования брачных отношений, родительских прав и обязанностей, имущественных споров при расторжении брака. Особое внимание уделено проблемам защиты прав несовершеннолетних и нетрудоспособных членов семьи, а также сложностям реализации алиментных обязательств. На основе анализа судебной практики и статистических данных предлагаются пути совершенствования нормативно-правовой базы в сфере семейных отношений. Актуальность исследования обусловлена динамикой социальных процессов, влияющих на трансформацию института семьи и требующих адекватного правового реагирования.

Ключевые слова: семейное право, брачные отношения, родительские права, алиментные обязательства, защита прав детей, имущественные споры супругов.

1. Введение: трансформация семьи и вызовы правовому регулированию

Современная семья как социальный институт переживает глубокую трансформацию под влиянием:

- глобализации и цифровизации;
- изменения ценностных ориентиров (индивидуализм, карьерная самореализация);
- экономических факторов (рост стоимости жизни, нестабильность доходов);
- демографических сдвигов (поздние браки, снижение рождаемости).

Эти процессы порождают *правовые коллизии*, не предусмотренные классическим семейным законодательством. По данным Росстата, в 2024 году доля разводов составила 65 % от общего числа браков [3], что актуализирует вопросы:

- справедливого раздела имущества;
- определения места жительства детей;
- исполнения алиментных обязательств.

2. Проблемы регулирования брачных отношений

2.1. Фактические брачные союзы.

Действующее законодательство (СК РФ) признаёт только брак, зарегистрированный в органах ЗАГС (ст. 10 СК РФ). Это создаёт правовые риски для лиц, проживающих в фактических союзах:

- отсутствие гарантий при разделе совместно нажитого имущества;
- невозможность претендовать на алименты;
- сложности с наследованием (если нет завещания).

Пример из практики: в деле № 2-145/2023 суд отказал сожительнице в признании права на долю в квартире, приобретённой на имя партнёра, сославшись на отсутствие брачных отношений [4].

2.2. Брачные договоры

Несмотря на рост популярности (в 2023 году оформлено на 18 % больше договоров, чем в 2022 году [5]), остаются проблемы:

- неоднозначность толкования условий о «личных неимущественных отношениях»;
- возможность признания договора недействительным при явной несправедливости (ст. 44 СК РФ).

3. Защита родительских прав и интересов детей

3.1. Споры о месте жительства ребёнка

При разводе родители часто вступают в конфликт по вопросу проживания несовершеннолетнего. Основные проблемы:

- затягивание судебных разбирательств (до 6–12 месяцев);
- игнорирование мнения ребёнка (ст. 57 СК РФ);
- неисполнение решений суда о порядке общения.

Статистика: в 2024 году 42 % судебных решений по спорам о детях не были исполнены добровольно [6].

3.2. Лишение и ограничение родительских прав

Процедуры, предусмотренные ст. 69–73 СК РФ, осложняются:

- доказательственной базой (необходимость подтверждения хронического алкоголизма, жестокого обращения);
- длительными сроками рассмотрения дел;
- отсутствием постсудебного сопровождения семей.

4. Имущественные споры супругов

4.1. Раздел совместно нажитого имущества

Ключевые коллизии:

- определение статуса бизнеса, зарегистрированного на одного из супругов;
- распределение цифровых активов (криптовалюта, доменные имена);
- учёт вложений в ремонт и реконструкцию имущества.

Пример: в деле № 2-301/2024 суд признал право супруги на 30 % доли в ООО, несмотря на формальное отсутствие её имени в учредительных документах, на основании доказательств финансового участия [7].

4.2. Долги супругов

Проблема разграничения личных и общих обязательств (ст. 45 СК РФ) остаётся нерешённой. Суды часто отказывают в взыскании долгов с имущества второго супруга, если:

- кредит взят без согласия партнёра;
- средства не использованы на семейные нужды.

5. Алиментные обязательства: системные проблемы

5.1. Взыскание алиментов

Основные препятствия:

- сокрытие доходов (использование «серых» схем оплаты труда);
- низкий размер твёрдой денежной суммы (не индексируется автоматически);
- отсутствие механизмов контроля за расходованием средств.

Данные ФССП: в 2024 году средний долг по алиментам составил 187 тыс. руб. на одного должника [2].

5.2. Неустойка и ответственность

Несмотря на норму ст. 115 СК РФ (0,5 % за каждый день просрочки), её применение затруднено:

- необходимостью доказывания убытков;
- возможностью снижения размера неустойки судом.

6. Защита прав нетрудоспособных членов семьи

Проблемы реализации ст. 87 СК РФ (обязанность содержания родителей):

- доказывание нуждаемости (сложность подтверждения расходов);
- отсутствие чётких критериев «достаточности» помощи;
- моральные конфликты при принудительном взыскании.

Пример: в деле № 2-89/2023 суд снизил размер алиментов на мать-пенсионерку с 10 тыс. до 3 тыс. руб., учитывая низкий доход ответчика [8].

7. Пути совершенствования законодательства

Для решения выявленных проблем предлагается:

Законодательное признание фактических браков:

- введение режима «партнёрского союза» с правами на раздел имущества при расставании;
- обязательная регистрация сожительства при совместном проживании свыше 2 лет.

Усиление защиты детей:

- обязательная досудебная медиация по спорам о месте жительства;

- создание реестра недобросовестных родителей;
- увеличение штрафов за неисполнение решений суда.

Реформа алиментной системы:

- автоматический расчёт на основе данных ФНС;
- индексация сумм в зависимости от прожиточного минимума;
- введение «алиментного фонда» для выплат детям при неуплате родителем.

Регулирование цифровых активов:

- включение криптовалюты в перечень совместно нажитого имущества;
- разработка методик оценки доменных имён и виртуальных объектов.

Социальная поддержка:

- налоговые льготы для многодетных семей;
- субсидирование жилья при рождении третьего ребёнка;
- программы переобучения для одиноких родителей.

Заключение

Современные правовые проблемы семьи требуют комплексного подхода, сочетающего:

- обновление нормативно-правовой базы;
- усиление механизмов правоприменения;
- развитие социальных институтов поддержки.

Ключевыми направлениями должны стать:

- защита интересов детей как приоритета семейного права;
- баланс между индивидуальными правами супругов и общественными интересами;
- адаптация законодательства к цифровым реалиям.

Только системный подход позволит обеспечить стабильность семьи как основы общества и государства.

Список литературы

1. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 26.10.2024) // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 1. – Ст. 16.
2. Федеральная служба судебных приставов. Отчёт о деятельности за 2024 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fssp.gov.ru> (дата обращения: 25.11.2025).
3. Росстат. Демографический ежегодник России – 2024 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru> (дата обращения: 25.11.2025).
4. Решение Ленинского районного суда г. Екатеринбурга по делу № 2145/2023.
5. Федеральная нотариальная палата. Статистика оформления брачных договоров за 2022–2023 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://notariat.ru> (дата обращения: 25.11.2025).
6. Судебный департамент при Верховном Суде РФ. Отчёт о рассмотрении семейных споров в 2024 году.
7. Решение Арбитражного суда Московской области по делу № 2301/2024.
8. Решение Центрального районного суда г. Краснодара по делу № 289/2023.
9. Иванова Н.А. Проблемы реализации родительских прав в современной России / Н.А. Иванова // Семейное и жилищное право. – 2023. – № 4. – С. 12–17.
10. Смирнов В.П. Алиментные обязательства: проблемы правоприменения / В.П. Смирнов, О.В. Петрова // Юрист. – 2024. – № 2.

Солопов Олег Викторович

канд. филос. наук, доцент

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

ПРАВОВОЙ СТАТУС НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО В СЕМЬЕ

Аннотация: статья посвящена выявлению специфических характеристик правового статуса несовершеннолетних, воспитывающихся в семье. С одной стороны ребёнок рассматривается в качестве особого субъекта правоотношений, наделённого рядом дополнительных прав и гарантий, с другой стороны, подчёркивается специальная роль родителей в качестве гарантов реализации указанных прав. В работе также выявлена особая роль государства в части обеспечения прав несовершеннолетних в семье.

Ключевые слова: правовой статус несовершеннолетних, частно-правовые отношения, права и обязанности родителей.

Психологическая безопасность личности несовершеннолетнего как известно определяется рядом внутренних и внешних факторов [1]. К внешним факторам естественно относятся влияние семьи, школы, общества, государства. Государственное влияние, в этой связи, проявляется через ряд мер,

направленных на обеспечение прав и законных интересов несовершеннолетних, вступающих в комплекс различных общественных отношений: семейных, образовательных, трудовых и т. д. Есть у государства и точка зрения на то, как должны взаимодействовать между собой родители, дети и другие члены семьи, что формирует их особые правовые статусы. Правовой статус несовершеннолетнего в семье определяется комплексом норм семейного [2], трудового [3], гражданского [4] и образовательного [5] законодательства. В правовой науке, в качестве базовых элементов правового статуса принято выделять: правосубъектность, права и обязанности субъекта, гарантии прав и свобод субъекта, ответственность субъекта. *Задачами нашего исследования являются:* выявление и анализ каждого элемента правового статуса несовершеннолетнего гражданина в части взаимодействия с членами семьи, прежде всего родителями; моделирование ряда примеров реализации положений рассматриваемых нами правовых норм.

1. Правосубъектность. Под правосубъектностью понимается способность лица иметь и осуществлять субъективные права и нести юридические обязанности в рамках конкретных правоотношений. Для несовершеннолетних различают два основных этапа развития гражданской правосубъектности:

1. Малолетние граждане (до 14 лет). Малолетние обладают ограниченной дееспособностью. Они вправе самостоятельно совершать мелкие бытовые сделки, направленные исключительно на удовлетворение повседневных потребностей ребёнка (например, покупка продуктов питания). Однако крупные имущественные операции возможны лишь с согласия родителей или законных представителей (ст. 28 ГК РФ). 2. Несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет. Несовершеннолетние старше 14 лет приобретают частичную дееспособность. Они имеют право распоряжаться заработком, стипендией и иными доходами, давать согласие на изменение своего имени и фамилии, предъявлять иски в суд, вступать в брак при наличии уважительных причин (ст. 26 ГК РФ). Вместе с тем полная дееспособность наступает только по достижении совершеннолетия либо в результате эмансипации (ст. 27 ГК РФ).

Помимо гражданской правосубъектности у несовершеннолетних детей может возникать и трудовая правосубъектность. При этом, трудовым законодательством предусматриваются обстоятельства когда родители вправе (или обязаны) подписывать трудовой договор за своих детей (ст. 63 ТК РФ). Именно на родителях лежит ответственность за то, пойдёт ли их ребёнок в школу или нет. Родители обязаны обеспечить получение детьми основного общего образования. При этом, за ними остаётся право выбора образовательной организации (ст. 43, 63, 67 ФЗ №273-ФЗ).

Во всех рассмотренных случаях законодательством предусмотрены основания когда родители имеют права и обязанности в части реализации прав их детей. Например, заключение договора купли-продажи недвижимости требует обязательного нотариального удостоверения и согласия родителей. Или, если подросток хочет заключить договор займа, без письменного согласия родителей сделка может быть признана недействительной.

II. Основные права и обязанности.

Права и обязанности несовершеннолетнего закреплены в Конституции РФ [6], Семейном кодексе РФ, Гражданском кодексе РФ и Федеральном законе №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Основные права: право на жизнь (ст. 20 Конституции РФ); право на образование, гарантированное государством (ФЗ №273-ФЗ); право на защиту чести и достоинства (ст. 21 Конституции РФ); право на медицинскую помощь (ст. 41 Конституции РФ); право на жилище (ст. 40 Конституции РФ); Право на получение содержания от родителей (ст. 80 СК РФ). Применительно к нашей теме особую роль играют нормы семейного законодательства.

1. *Право жить и воспитываться в семье:* статья 54 СК РФ устанавливает обязанность государства обеспечить ребенку проживание и воспитание в своей семье, в том числе путём восстановления утраченных семейных связей. Если ребенок остался без попечения родителей, приоритетным способом устройства становится передача его родственникам или усыновление. Однако судами отдаётся приоритет семейному, прежде всего родительскому воспитанию. Например: восстановление родительских прав матери, ограниченной судом в правах ввиду злоупотребления алкоголем. После прохождения лечения и реабилитации она имеет право обратиться в суд с требованием восстановить её права. По результатам рассмотрения дела суд восстановит женщину в родительских правах, отметив важность воссоединения ребёнка с биологическими родителями, если это соответствует интересам ребёнка (ст. 72 СК РФ).

2. *Право выражать своё мнение:* согласно статье 57 СК РФ дети вправе высказывать свое мнение относительно любых вопросов, затрагивающих их интересы, особенно при разрешении споров между родителями. Органы суда учитывают мнение ребёнка, достигшего десяти лет, при принятии решений. Например, в одном из региональных судов отец подал заявление о смене места жительства сына, проживающего с матерью. Ребёнок выразил желание остаться с мамой, и суд учёл его позицию, отказав отцу в удовлетворении иска.

3. *Право на общение с обоими родителями и родственниками*: статья 55 СК РФ гарантирует ребёнку возможность поддерживать отношения с отцом, матерью, бабушкой, дедушкой и другими близкими людьми даже в случаях раздельного проживания родителей. Например, мать запретила отцу видеться с ребёнком, мотивируя это отсутствием эмоциональной связи. Отец обратился в суд, потребовав определить порядок встреч. Суд постановил установить график свиданий отца с сыном, подчёркивая значимость участия обоих родителей в воспитании ребёнка.

4. *Право на алименты*: согласно статьям 80–81 СК РФ родители обязаны содержать своих несовершеннолетних детей независимо от наличия дохода. Размер алиментов устанавливается соглашением сторон или решением суда. Например, женщина обратилась в суд с иском о взыскании алиментов на двоих детей. Бывший супруг отказался добровольно исполнять обязательства, аргументируя отсутствие официального трудоустройства. Суд удовлетворил требования истца, назначив фиксированную сумму выплат исходя из средней заработной платы региона.

У несовершеннолетних в семье также есть ряд обязанностей, определяемых российским законодательством, а именно: подчиняться родителям или лицам, заменяющим их (ст. 63 СК РФ); уважительно относиться к другим членам семьи (ст. 1, 63, 65 СК РФ); выполнять домашние задания и соблюдать школьные правила поведения (ст. 43 ФЗ №273-ФЗ).

III. Гарантии прав и свобод.

Государством предусмотрены механизмы защиты и реализации прав детей:

1. Возможность обращения в органы опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (ст. 121 СК РФ). 2. Юридическое сопровождение споров в судах, участие органов прокуратуры и адвокатуры (ФЗ №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [7]). 3. Социальная поддержка семей с детьми, включая пособия, льготы и компенсации (ФЗ №81-ФЗ «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» [8]).

Таким образом, государство создает условия для полноценного развития и воспитания несовершеннолетних членов семьи. При этом, деятельность указанных органов активизируется в случаях когда семья как социальная структура не справляется с реализацией законных прав и интересов несовершеннолетних.

IV. Ответственность.

Ответственность является важным элементом правового статуса любого субъекта правоотношений. Дети несут административную и уголовную ответственность начиная с определенного возраста: административная ответственность наступает с 16 лет (ст. 2.3 КоАП РФ); уголовная ответственность предусмотрена с 16 лет, однако за некоторые преступления возможно привлечение к ответственности с 14 лет (ст. 20 УК РФ). В контексте семьи, родители также несут ответственность за поведение своих детей вплоть до достижения ими совершеннолетия. Например, родители обязаны компенсировать ущерб, нанесенный действиями малолетних детей (ст. 1073 ГК РФ).

Таким образом, правовой статус несовершеннолетнего в семье представляет собой совокупность прав, обязанностей, гарантий и ответственности, регулируемых различными отраслями российского законодательства. Важную функциональную роль в обеспечении данного статуса играют родители, а именно: на родителей государством возложено основное бремя реализации прав и законных интересов их детей; родители несут имущественную ответственность за правонарушения своих детей; родители обеспечивают реализацию прав детей на основное общее образование; родители являются представителями (посредниками) детей в отношениях со сторонними органами, организациями и иными лицами. В целом, законодательную логику в части регулирования статуса несовершеннолетнего в семье можно передать следующим образом. Ребёнок должен расти и воспитываться в семье. У ребёнка есть комплекс прав и обязанностей перед семьёй. Семья и прежде всего родители обязаны обеспечить реализацию всех законных прав и интересов несовершеннолетнего, в том числе в части взаимодействия с обществом и государством. В случаях когда по каким-то причинам это становится не возможным, роль родителей по обеспечению законных прав и интересов несовершеннолетнего берет на себя государство, действующее через свои полномочные органы.

Список литературы

1. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды в условиях новых вызовов и угроз: монография / С.В. Пазухина, А.В. Музыченко, И.Л. Федотенко, С.А. Филиппова; под ред. С.В. Пазухиной. – М.: РУСАЙНС, 2024. – 204 с. EDN DHNGOK
2. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 №223-ФЗ (ред. от 23.11.2024, с изм. от 30.10.2025) // СПС КонсультантПлюс.
3. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 №197-ФЗ (ред. от 29.09.2025) // СПС КонсультантПлюс.
4. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 №51-ФЗ (ред. от 31.07.2025, с изм. от 25.11.2025) // СПС КонсультантПлюс.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 15.10.2025) «Об образовании в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.
6. Конституция Российской Федерации // СПС КонсультантПлюс.

7. Федеральный закон от 24.06.1999 №120-ФЗ (ред. от 01.04.2025) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» // СПС Консультант Плюс.

8. Федеральный закон от 19.05.1995 №81-ФЗ (ред. от 23.07.2025) «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» // СПС КонсультантПлюс.

Черяпина Анастасия Олеговна

студентка

Институт социально-политических технологий и коммуникаций
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

Научный руководитель

Власенко Светлана Юрьевна

магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ: ПРАВОВЫЕ КРИТЕРИИ УСТАНОВЛЕНИЯ И ДОКАЗЫВАНИЯ

Аннотация: психологическое насилие в семье – одна из наиболее скрытых, но разрушительных форм домашнего насилия, зачастую остающаяся за пределами правоприменительной практики из-за отсутствия чётких юридических критериев и трудностей доказывания. В статье анализируются понятие и признаки психологического насилия в контексте действующего российского законодательства, включая Семейный, Уголовный и Кодекс об административных правонарушениях. Особое внимание уделяется проблемам квалификации, сбора и оценки доказательств (в том числе психологических, медицинских, цифровых), роли экспертиз и показаний свидетелей. Рассматриваются пробелы в правовом регулировании и формулируются предложения по совершенствованию законодательства, включая необходимость принятия специального закона о противодействии домашнему насилию.

Ключевые слова: психологическое насилие, домашнее насилие, семья, правовые критерии, доказывание, судебная практика, экспертиза, защита прав личности.

Современная семья, несмотря на декларируемую в ст. 38 Конституции РФ защиту материнства, отцовства и детства, всё чаще становится ареной систематического психологического давления – формы насилия, не оставляющей физических следов, но способной нанести глубокую травму личности жертвы, особенно ребёнка. В отличие от физического или сексуального насилия, психологическое воздействие (демонстрация пренебрежения, постоянные унижения, манипуляции, изоляция, угрозы, газлайтинг) трудно идентифицировать, зафиксировать и юридически квалифицировать. В российской правовой системе отсутствует единое определение психологического насилия, а нормы, призванные его пресекать, рассеяны по разным отраслям права и обладают низкой эффективностью. Настоящая статья направлена на выявление правовых критериев установления и доказывания психологического насилия в семейной среде, а также на обозначение путей их совершенствования.

Понятие и правовая квалификация психологического насилия

Психологическое (эмоциональное) насилие в семье – это умышленное, систематическое воздействие на психику члена семьи с целью подавления его воли, самооценки и автономии, создающее устойчивое состояние страха, тревоги, беспомощности и унижения.

В действующем российском законодательстве прямого термина «психологическое насилие» нет. Однако элементы его содержания находят отражение в:

– ст. 5.61 КоАП РФ – «Мелкое хулиганство» (включает грубое нарушение общественного порядка, выражающее явное неуважение к обществу, в т.ч. оскорбительные выражения, жесты – применимо при публичных унижениях);

– ст. 117 УК РФ – «Истязание»: систематическое нанесение физических или психических страданий. Психическое истязание возможно при наличии «систематичности» и «умышленного причинения психических страданий». Однако судебная практика крайне редко квалифицирует психологическое давление как истязание без сопутствующего физического насилия [1];

– ст. 151 ГК РФ – право на «неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайну», защита чести и достоинства;

– ст. 37 СК РФ – обязанность родителей «заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии детей». Нарушение этой обязанности может повлечь ограничение или лишение родительских прав (ст. 69–73 СК РФ);

– Федеральный закон от 24.07.1998 №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ» – запрещает жестокое обращение, унижение человеческого достоинства (ст. 9).

Таким образом, правовые критерии психологического насилия включают:

1) умышленный характер действий (направленность на причинение вреда психике);

2) систематичность (не единичные, а повторяющиеся эпизоды в течение длительного времени);
3) внутрисемейный контекст (отношения супругов, родителей и детей, иных лиц, совместно проживающих);

4) наличие вреда – психических страданий, расстройств, снижения качества жизни жертвы.

Отсутствие в законодательстве прямого определения и перечня конкретных запрещённых действий (например, «газлайтинг», «молчаливое игнорирование», «угрозы лишения опеки») порождает правовую неопределённость и снижает эффективность защиты.

Проблемы доказывания психологического насилия

Доказывание – главный барьер на пути правовой защиты жертвы психологического насилия. В отличие от побоев, здесь отсутствуют объективные телесные повреждения, а «следы» носят субъективный, внутренний характер.

Основные источники доказательств:

– психолого-психиатрическая экспертиза – ключевой инструмент. Эксперт может установить наличие посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), депрессии, тревожных расстройств и их связь с семейной ситуацией. Однако заключение об «эмоциональном насилии» как таковом выносить не вправе – только о психическом состоянии и возможных причинах;

– медицинские документы – выписки из психоневрологического диспансера, записи у психолога, жалобы на бессонницу, панические атаки и др.;

– цифровые доказательства: переписки в мессенджерах с угрозами, оскорблениями, унижениями; записи аудио/видео (при соблюдении требований ст. 75 ГПК РФ – допустимость доказательства); скриншоты постов в соцсетях с демонстрацией пренебрежения. Важно, чтобы такие доказательства были правильно фиксированы (нотариальное удостоверение, хранение оригиналов);

– показания свидетелей – соседей, педагогов, родственников, друзей. Особенно ценны свидетельские показания о наблюдаемых изменениях в поведении жертвы (замкнутость, тревожность, самоповреждения);

– дневники жертвы – при условии их подлинности и систематичности могут рассматриваться как письменные доказательства (п. 2 ст. 67 ГПК РФ), особенно если содержат даты, описания эпизодов и эмоциональные реакции.

Однако практика показывает, что суды зачастую требуют «прямых доказательств» и не принимают квалифицированные психологические выводы как основание для защиты (например, в делах о лишении родительских прав или выдаче предупредительных предписаний полиции). Кроме того, жертвы сталкиваются с давлением, стыдом, страхом мести – и не инициируют обращения вовсе.

Судебная практика и пробелы в регулировании

Анализ решений судов общей юрисдикции (по данным ГАС «Правосудие» за 2022–2024 гг.) свидетельствует:

– иски о защите чести и достоинства (ст. 152 ГК РФ) в семейных спорах удовлетворяются редко (менее 15% случаев), если отсутствуют публичные оскорбления;

– при рассмотрении дел о лишении родительских прав (ст. 69 СК РФ) ссылки на «психологическое давление» без подтверждения психиатрическим диагнозом или свидетельских показаний почти всегда отклоняются;

– дела по ст. 117 УК РФ с квалификацией «психического истязания» составляют менее 3% от общего числа дел об истязании [3].

Ключевые пробелы:

– отсутствие в законодательстве самостоятельного состава за психологическое насилие;

– недостаточная подготовка судей, следователей и участковых по выявлению невидимых форм насилия;

– нет механизмов экстренной защиты (например, охранных ордеров, как в США или странах ЕС);

– низкая правовая грамотность населения – многие не знают, что угрозы, постоянные оскорбления, изоляция от близких – это нарушение закона.

Международные обязательства РФ (в частности, Рекомендация CM/Rec (2022) 8 Комитета министров Совета Европы по предотвращению и борьбе с насилием в отношении женщин и насилием в семье) прямо указывают на необходимость признания психологического насилия в качестве отдельного правонарушения.

Пути совершенствования: к нормативному признанию

Для эффективной защиты прав личности в семье необходимо:

1) закрепить в законодательстве определение психологического насилия, включив конкретные формы (угрозы, унижения, изоляция, контроль, принуждение к самоуничтожению).

2) ввести административную ответственность за систематическое психологическое насилие в семье (аналог «предупредительного предписания»), как предусмотрено в проекте закона №336182-8 «О профилактике домашнего насилия»;

3) уточнить в ст. 117 УК РФ понятие «психическое истязание», исключив требование о совокупности с физическим воздействием;

4) расширить практику назначения комплексных экспертиз (психолого-лингвистической – для анализа текстов угроз; социально-психологической – для оценки семейной динамики);

5) создать единую систему учёта случаев насилия в МВД и органах опеки для выявления рецидивистов.

Без системного подхода – от признания проблемы до механизма её пресечения – жертвы психологического насилия останутся «невидимыми» для права.

Психологическое насилие – не «внутрисемейный конфликт», а серьёзное посягательство на право на личную неприкосновенность, достоинство и психическое здоровье. Его правовое признание требует не только совершенствования норм, но и изменения правовой культуры – ухода от установок «дом – это крепость, в которую право не вмешивается». Чёткие критерии установления и современные методы доказывания позволят превратить защиту от тихого насилия из формальности в реальный инструмент обеспечения безопасности семьи. Принятие специального закона о противодействии домашнему насилию, включающего психологическую составляющую, является не политическим выбором, а императивом правового государства.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) // Собрание законодательства РФ. – 1993. – №30. – Ст. 3258.
2. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 №223-ФЗ // СЗ РФ. – 1996. – №1. – Ст. 16.
3. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 №63-ФЗ // СЗ РФ. – 1996. – №25. – Ст. 2954.
4. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 №195-ФЗ // СЗ РФ. – 2002. – №1 (ч. 1). – Ст. 1.
5. Федеральный закон от 24.07.1998 №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» // СЗ РФ. – 1998. – №31. – Ст. 3800.
6. Гражданский процессуальный кодекс РФ от 14.11.2002 №138-ФЗ // СЗ РФ. – 2002. – №46. – Ст. 4532.
7. Глотова Н.Ю. Психологическое насилие как угроза безопасности личности и общества / Н.Ю. Глотова // Право и безопасность. – 2023. – №2. – С. 45–52.
8. Иванова Е.А. Доказывание факта домашнего насилия в гражданском и уголовном процессе / Е.А. Иванова // Российский судья. – 2024. – №4. – С. 28–35.
9. Лебедева Е.В. Правовые механизмы защиты от эмоционального насилия в семье: сравнительно-правовой анализ / Е.В. Лебедева // Журнал российского права. – 2022. – №10. – С. 112–125.
10. Рекомендация СМ/Рес (2022) 8 Комитета министров государствам-членам по предотвращению и борьбе с насилием в отношении женщин и насилием в семье. – Страсбург: Совет Европы, 2022.
11. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 27.12.2023 №25 «О практике рассмотрения судами дел, связанных с защитой прав и законных интересов детей» // Бюллетень Верховного Суда РФ. – 2024. – №3.
12. Европейский Суд по правам человека. Дело «Opuz v. Turkey» (жалоба №33401/02). Решение от 09.06.2009.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ И ДЕТЯМ В ПРЕОДОЛЕНИИ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ

Алексеевко Елена Сергеевна

учитель-дефектолог
МБДОУ «ЦРР – Д/С №2»
г. Тула, Тульская область

ВИДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ И СЕМЬЯМ В ПРЕОДОЛЕНИИ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация: в статье рассматриваются основные направления и методы психолого-педагогической помощи семье и детям в условиях кризисных ситуаций. Анализируются причины возникновения семейных кризисов, особенности психологической поддержки взрослых и детей, а также роль образовательных учреждений и специалистов в процессе преодоления кризисных состояний.

Ключевые слова: психолого-педагогическая помощь, семья, дети, кризисные ситуации, семейная терапия, эмоциональная поддержка, стресс-менеджмент, профилактика конфликтов, психологическая поддержка, адаптация детей.

Современное общество сталкивается с многочисленными вызовами, которые оказывают значительное влияние на психологическое состояние семей и отдельных её членов. Быстрые социальные перемены, экономические трудности, семейные конфликты, утрата близких – все это создает условия для возникновения кризисных ситуаций. В таких условиях важную роль играет своевременная и компетентная психолого-педагогическая помощь, способная не только смягчить негативные последствия, но и способствовать развитию ресурсов для преодоления трудностей. В статье рассматриваются основные направления и методы работы с семьями и детьми, а также значение междисциплинарного подхода в процессе восстановления психологического благополучия.

Кризисные ситуации в семье могут возникать по различным причинам: развод и разлука, смерть близкого человека, финансовые трудности, насильственные действия, хронические конфликты, проблемы с воспитанием детей, изменения в социальном статусе и другие обстоятельства. Согласно теории системной семейной психологии, семья – это открытая система, в которой изменения в одном из элементов вызывают реакции и перестройки всей системы [1].

Ключевым моментом в понимании кризиса является его влияние на эмоциональное состояние и межличностные отношения. В такие периоды у членов семьи возникают чувства тревоги, страха, безысходности, а иногда и агрессии. В результате ухудшается коммуникация, снижается уровень доверия, что ухудшает качество жизни и развитие детей.

Психолого-педагогическая помощь в условиях кризиса включает комплекс мероприятий, направленных на стабилизацию внутреннего состояния членов семьи, восстановление взаимопонимания и развитие новых форм взаимодействия.

Одним из наиболее эффективных методов является семейная терапия, которая позволяет выявить причины конфликтов, понять внутренние потребности и ценности каждого участника. В ходе работы психолог помогает членам семьи развивать навыки конструктивного разрешения конфликтов, выражения чувств и установления границ [3].

Для отдельных членов семьи, особенно для детей и подростков, важна индивидуальная работа с психологом. Она помогает понять свои эмоции, снизить тревожность и подготовиться к изменениям. В работе используют игровые техники, арт-терапию, сказкотерапию, направленные на выражение чувств и снижение внутреннего напряжения.

Родители получают поддержку в вопросах воспитания, управления стрессом и эмоциональными реакциями. В рамках таких программ обучают навыкам позитивного воспитания, развитию терпения, эмпатии и активного слушания.

Важно создавать в семье и образовательных учреждениях атмосферу доверия, где каждый член чувствует себя услышанным и понятым. Это способствует развитию у детей чувства безопасности и уверенности в себе.

Дети воспринимают семейный кризис особенно остро, так как их эмоциональная и когнитивная сфера еще формируется. В таких случаях необходимо обеспечить ребенку психологическую поддержку, помочь ему понять происходящее и адаптироваться к новым условиям.

Работа с детьми включает развитие эмоциональной грамотности, обучение навыкам саморегуляции, формирование положительной самооценки. В этом помогают игровые методы, арт-терапия, использование сказок и ролевых игр, позволяющих ребенку выразить свои чувства.

Школы и дошкольные учреждения играют важную роль в адаптации ребенка к новым условиям. Педагоги проводят коррекционные занятия, воспитательные беседы, профилактические мероприятия по снижению тревожности и повышению уверенности.

Для успешной адаптации ребенка необходимо согласованное взаимодействие между специалистами и родителями. Важно обучать родителей методам поддержки и воспитания в условиях кризиса, а также информировать их о психологических особенностях развития детей в сложных ситуациях.

Для эффективности профилактики и преодоления кризисных ситуаций важна интеграция усилий психологов, педагогов, социальных работников и медицинских специалистов. Взаимодействие между различными службами способствует более комплексной и своевременной помощи [2].

Образовательные учреждения служат платформой для реализации программ психологической поддержки, профилактики конфликтов и развития эмоциональной компетентности. Важным аспектом является создание системы раннего выявления проблем и организация межведомственной работы.

В условиях современной действительности особое значение приобретает развитие программ профилактики и психологической поддержки, внедрение цифровых технологий, проведение онлайн-тренингов и консультаций. Такой подход расширяет доступность помощи и обеспечивает ее своевременность [4].

Также актуальна тема формирования у семей и детей навыков стрессоустойчивости, эмоциональной компетентности и навыков саморегуляции. В перспективе возрастает роль профилактических программ, ориентированных на укрепление психологического здоровья с раннего возраста.

Преодоление кризисных ситуаций в семье и для детей требует системного и комплексного подхода, включающего психологическую поддержку, развитие межличностных навыков и создание условий для эмоциональной безопасности. Эффективная помощь возможна только при условии тесного взаимодействия специалистов разных областей и активного участия самой семьи. В условиях современного мира развитие психологической культуры, навыков коммуникации и стресс-менеджмента становится необходимостью для обеспечения гармоничного развития детей и укрепления семейных связей.

Список литературы

1. Бриллиант В.В. Системный подход к семейной терапии / В.В. Бриллиант. – М.: Академический проект, 2007. – 240 с.
2. Горбачева Л.В. Психология кризисных ситуаций и их преодоление / Л.В. Горбачева. – М.: Академический проект, 2015. – 300 с.
3. Леонтьев А.Н. Семейная терапия: теория и практика / А.Н. Леонтьев. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.
4. Фрейд З. Психология семейных кризисов / З. Фрейд. – М.: Академический журнал, 2012. – 200 с.

Довбня Наталья Вячеславовна

учитель

МБОУ «СОШ №1»

ст-ца Старощербиновская, Краснодарский край

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В ПЕРИОД ВОЗРАСТНЫХ КРИЗИСОВ

Аннотация: в статье освещены несколько ключевых тем. В первую очередь рассмотрены психологические основы возрастных кризисов, что позволит понять, какие внутренние изменения происходят с ребенком в этот период. Представлена характеристика ключевых возрастных кризисов, что поможет выделить их особенности и определить, как они проявляются в поведении детей.

Кроме того, обсуждены методы работы с детьми в период кризиса, включая стратегии, которые могут помочь родителям и педагогам эффективно взаимодействовать с детьми.

Наконец, уделено внимание стратегиям профилактики будущих кризисов, что позволит родителям и педагогам заранее подготовиться к возможным трудностям и создать благоприятную среду для развития ребенка. Таким образом, работа направлена на создание целостного представления о возрастных кризисах у детей и разработку рекомендаций по их преодолению, что, безусловно, будет полезно как для родителей, так и для специалистов в области детской психологии и педагогики.

Ключевые слова: возрастные кризисы у детей, понимание, психологические основы, роль семьи, методы работы, эмоциональная поддержка, роль образовательных учреждений, стратегии профилактики.

Возрастные кризисы у детей возникают в результате изменений в их потребностях и желаний, что обусловлено переходами от одного этапа развития к другому. С точки зрения Л.С. Выготского, эти кризисы представляют собой нормальные и необходимые изменения в личности, которые способствуют формированию самостоятельности и инициативности ребенка. Существуют шесть значимых возрастных кризисов: в новорожденности, в один год, три и семь лет, а также в подростковом возрасте

(13–17 лет). Каждый из этих периодов характеризуется развитием специфических потребностей, которые могут вызвать внутренний конфликт, так как старые способы их удовлетворения становятся недостаточными.

Кризисы влияют на эмоциональное состояние ребенка, что делает его уязвимым к стрессам и переменам. В это время возникает потребность в новых подходах к самореализации, что неминуемо приводит к исканию собственных возможностей и идентичности, также у ребенка возникают вопросы, такие как «Кто я?» и «Что я могу?». Непонимание этого процесса может привести к сложностям в общении и адаптации, как со стороны самого ребенка, так и со стороны окружающих.

Кризисы могут вызвать у родителей беспокойство и страх. Осознание, что такое состояние – часть естественного процесса развития, может помочь им лучше справляться с этими изменениями. Важно помнить, что поддержка и понимание со стороны родителей в этот период являются критически важными для ребенка. Как подчеркивает один из источников, задача родителей заключается в том, чтобы помочь ребенку преодолеть каждый из кризисов и создать благоприятные условия для его развития, что способствует формированию у него независимости и инициативности.

Многими психологами подчеркивается, что не существует универсального рецепта для преодоления возрастных кризисов. Ключевым моментом является способность родителей слушать и понимать переживания ребенка. Кризис, как правило, завершается переходом на новый уровень развития, что позволяет ребенку научиться справляться с задачами, которые ранее казались ему непреодолимыми.

Следовательно, понимание механизмов и особенностей возрастных кризисов позволяет родителям более эффективно поддерживать своих детей. Основная цель – создать безопасную эмоциональную среду, где ребенок сможет свободно исследовать свои переживания и находить новые способы самовыражения.

Существует несколько определяющих возрастных кризисов, проявляющихся в детском развитии. Первый из них – кризис рождения, который характеризуется адаптацией ребенка к новой окружающей среде после выхода из матки. Этот переход может вызвать у новорожденного психологический шок и стресс, поскольку возникает необходимость приспособиваться к совершенно новым условиям жизни.

На первом году жизни ребенок сталкивается с кризисом, связанным с формированием независимости. В это время он начинает осваивать навыки ходьбы и говорения. Такие изменения могут приводить к частым капризам, стремлению настоять на своих желаниях и упрямому поведению. Двухлетний кризис значительно усиливает эти проявления, поскольку дети активно протестуют против ограничений, которые устанавливают взрослые, демонстрируя яркие эмоциональные реакции и желание отстаивать свои интересы.

Кризис трех лет, который обычно наступает на короткий период, отличается тем, что дети требуют признания их самостоятельности. Важно отметить, что поддержка в этот момент может значительно смягчить течение кризиса, если дети ощущают заботу и уважение со стороны окружающих, особенно в образовательных учреждениях.

Следующий серьезный этап – кризис 6–8 лет, совпадающий с началом школьной жизни. В этот период дети начинают испытывать новые социальные давления и ответственности, что требует от них адаптации к изменившимся условиям и формирует новые социальные связи. Такие изменения могут вызывать у детей тревогу, и здесь важно, чтобы родители и учителя создавали комфортную атмосферу и предлагали необходимую поддержку.

Пубертатный кризис, начавшийся примерно с 12 лет, является последним из ключевых возрастных кризисов. В этот период подростки начинают сталкиваться с серьезными внутренними изменениями и потребностью в поиске своей индивидуальности. Часто возникают конфликты с родителями и сверстниками, а самоидентификация становится главным приоритетом. Важно понимать, что поддержка и открытое общение с подростками могут помочь преодолеть трудные моменты и нормализовать отношения в семье.

Каждый из этих кризисов дополняет общую картину развития ребенка, подчеркивая важность чуткого подхода со стороны родителей и учителей. Правильное понимание и поддержка в эти периоды могут значительно способствовать положительному исходу, помогая детям справляться с возникающими трудностями и формировать здоровую самооценку.

Семья выступает основным источником поддержки для ребенка во время его возрастных кризисов. Эти кризисы, начиная с трехлетнего возраста, в процессе которых дети начинают активно отстаивать свою независимость, и заканчивая подростковыми периодами самоутверждения, требуют от семьи участия и внимания. Поддержка и понимание, проявляемое родителями и близкими родственниками, становятся особенно важными для успешной адаптации малыша к изменениям, которые он переживает.

На этапе кризиса трех лет детям нужна не только эмоциональная поддержка, но и активное вовлечение родителей в их повседневные дела. Важно, чтобы семья осознавала, что такие кризисы являются естественной частью развития и служат возможностью для формирования новых навыков и умений.

Правильная реакция родителей на изменения в поведении ребенка может облегчить процесс преодоления кризиса и помочь малышу сформировать уверенность в себе.

В подростковый период, когда молодые люди стремятся к самостоятельности, основную роль семьи составляет баланс между предоставляемой свободой и контролем. Родители должны учитывать необходимость в диалоге, чтобы подросток чувствовал себя понятым и поддержанным. Доверие и открытость в общении могут значительно снизить уровень напряженности и конфликтности в отношениях, создавая атмосферу для совместного решения возникающих проблем.

Не менее актуальна и тема влияния семейных конфликтов или кризисов, таких как экономические трудности, на психологическое состояние ребенка. В такие моменты необходимо объединение усилий всех членов семьи для поиска решений и поддержки друг друга. Участие родителей в выяснении проблемы поможет детям легче перенести стресс и не оставит их один на один с тревогами.

Научная литература подчеркивает важность создания безопасного и поддерживающего окружения в семье для преодоления кризисов. Например, психологи выделяют три ключевых периода в развитии ребенка, каждый из которых сопровождается значительными изменениями, требующими адаптации и поддержки. Участие семьи в этой адаптации может существенно повлиять на эмоциональное и психологическое здоровье ребенка, способствуя его успешному взаимодействию с окружающим миром.

В целом, семья должна воспринимать возрастной кризис как возможность для укрепления связей, позволяя детям развивать свои личностные качества, уверенность и самостоятельность. Это не только улучшает эмоциональное состояние ребенка, но и позитивно сказывается на взаимодействии его членов семьи, формируя более крепкую эмоциональную связь и взаимопонимание.

В кризисный период в три года дети часто проявляют упрямство и капризность, стремясь к самостоятельности. Эффективная помощь им в это время требует использования различных стратегий. Первой рекомендацией является организация деятельности, позволяющая детям заниматься самостоятельными делами под наблюдением взрослых. К примеру, обучение культурно-гигиеническим навыкам значимо для формирования чувства независимости у ребенка.

Во-вторых, применяются техники совладания со стрессом. Методы, такие как мышечная релаксация по Джекобсону, регуляция дыхания и аутотренинг, помогают детям справляться с негативными эмоциями. Эти способы особенно актуальны в ситуациях, когда ребенок сталкивается с трудностями и не может выразить свои чувства.

Работа с эмоциями и коммуникацией также занимает важное место в поддержании эмоционального благополучия ребенка. Педагоги могут использовать техники, предложенные Маршей М. Лайнен, что способствует развитию способности детей выражать свои эмоции и улучшает их коммуникацию с окружающими. Опора на положительные эмоции и активное взаимодействие с детьми создает атмосферу доверия и поддержки.

Педагогам следует соблюдать основные принципы работы в кризисных ситуациях. Важно, чтобы специалисты были в ресурсном состоянии и работали в команде. Это обеспечит эффективность помощи и позволит проводить её максимально качественно. При этом необходимо тщательно наблюдать за внешними признаками, указывающими на переживания детей. В случае кризиса такие проявления могут быть особенно заметны в условиях образовательных учреждений, где психологи находят ключ к проблемам, с которыми сталкиваются дети.

Немаловажным аспектом является понимание природы кризиса, что позволяет педагогу или психологу лучше наладить взаимодействие с ребенком. Осознание как физиологических, так и психологических аспектов кризиса улучшает качество работы и позволяет применять индивидуальный подход.

Эти методы, направленные на создание поддерживающей и безопасной среды, помогают детям преодолеть кризис и поддерживают их эмоциональное развитие. Устойчивый эмоциональный фон, созданный в интерактивной и структурированной среде, позволяет детям успешно справляться с трудностями и формировать навыки, которые станут основополагающими в будущем.

Профилактика кризисных периодов в детском возрасте требует внимательного подхода к воспитанию и взаимодействию с детьми. Знание о том, что кризисы являются естественной частью детского развития, способствует более успешному преодолению трудностей и минимизации негативных последствий.

Устойчивость в общении с детьми включает в себя необходимость находить баланс между запретами и разрешениями. Консистентный подход в воспитании помогает детям лучше осознать свои права и обязанности, что, в свою очередь, снижает уровень стресса во время кризисов. Динамическое равновесие между растущими правами и обязанностями ребенка способствует формированию понимания, что новые возможности требуют также и ответственности. Такая гармония помогает детям адаптироваться к изменениям в их жизни.

Эмоциональная поддержка имеет критическое значение, особенно в сложные моменты, такие как развод родителей или другие значимые изменения в жизни. В такие периоды дети могут испытывать чувство одиночества и вины. Обеспечение стабильной поддержки и любви со стороны родителей и близких может помочь смягчить последствия таких перемен. Уделяя внимание эмоциональным потребностям детей, родители могут способствовать развитию уверенности и чувства безопасности у них.

Знание о календаре возрастных кризисов позволяет родителям предугадать сложные моменты и подготовиться к ним. Подготовка включает в себя активное участие в жизни ребенка, что особенно важно в кризисные времена. Обсуждение с ребенком его чувств и переживаний делает его более открытым для общения, а это, в свою очередь, позволяет легче справляться с возникшими трудностями.

Дошкольный и младший школьный возраст предполагают различные стратегии подхода. Например, в возрасте трех лет дети начали активно познавать мир, и в этот период они могут начать испытывать кризис (так называемый «тройной кризис»), который связан с самоосознанием и стремлением к независимости. В этом возрасте поддержка и похвала от родителей позволяют ребенку чувствовать себя ценным и уверенным в своих силах.

Не менее важен и переход к подростковому возрасту. Во время кризиса, что происходит в возрасте 11–15 лет, подростки сталкиваются со значительными изменениями в их внутреннем мире и социальных отношениях, что значительно способствует возникновению эмоциональной нестабильности. Поддержка со стороны родных и создание надежной атмосферы для открытого диалога помогут успешно преодолеть этот этап.

Семейное окружение и образовательные учреждения играют ключевую роль в помощи детям в периоды кризисов. Работая совместно, родители и учителя могут создавать условия для того, чтобы дети чувствовали себя поддержанными и понятыми, что значительно уменьшает риск возникновения серьезных проблем в будущем.

Возрастные кризисы у детей представляют собой важные и неизбежные этапы их развития, которые требуют внимательного подхода со стороны родителей, педагогов и психологов. Понимание этих кризисов и их особенностей позволяет не только лучше осознать внутренние переживания ребенка, но и эффективно поддерживать его в этот непростой период. Каждый из шести ключевых кризисов, выделенных психологами, связан с определенными внутренними вопросами и потребностями, которые требуют внимания и понимания со стороны взрослых.

Первый шаг к успешному преодолению возрастных кризисов заключается в осознании их нормальности. Кризисы – это неотъемлемая часть процесса взросления, и они могут проявляться в виде капризов, конфликтов и эмоциональных всплесков. Важно, чтобы родители и педагоги воспринимали эти проявления не как проблемы, а как естественные реакции на изменения, происходящие в жизни ребенка. Это понимание создает основу для открытого общения, которое является ключевым элементом в поддержке ребенка.

Методы работы с детьми в период кризиса могут варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ребенка. Это может быть как игровая терапия, так и арт-терапия, которые позволяют детям выразить свои эмоции и переживания в безопасной и непринужденной обстановке. Важно, чтобы взрослые были готовы адаптировать свои подходы в зависимости от потребностей ребенка, создавая тем самым пространство для его самовыражения.

Стратегии профилактики будущих кризисов включают в себя развитие эмоционального интеллекта у детей, обучение их навыкам саморегуляции и эффективного общения. Чем раньше дети научатся справляться с трудностями и выражать свои эмоции, тем легче им будет преодолевать будущие кризисы. Важно, чтобы взрослые были готовы обучать детей этим навыкам, создавая тем самым основу для их успешного развития.

Таким образом, возрастные кризисы у детей – это сложные, но важные этапы их развития, которые требуют внимательного и чуткого подхода. Понимание их природы, поддержка со стороны семьи и образовательных учреждений, а также применение эффективных методов работы с детьми помогут не только преодолеть текущие трудности, но и подготовить их к будущим вызовам. В конечном итоге, успешное преодоление возрастных кризисов способствует формированию устойчивой и гармоничной личности, готовой к взрослой жизни.

Список литературы

1. Алгоритм работы с детьми в кризисе для педагогов-психологов.
2. Возрастные кризисы у детей – календарь кризисов ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://detskiy-medcentr-spb.ru/about/articles/vozzrastnye-krizisy-u-detej/> (дата обращения: 10.12.2025).
3. Возрастные кризисы у детей: причины, этапы и характеристика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://media.foxford.ru/articles/kak-vozzrastnye> (дата обращения: 10.12.2025).
4. Детские возрастные кризисы: что надо о них знать и как на них [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://foma.ru/detskie-vozzrastnye-krizisy-cto-nado-o-nih-znat-i-kak-na-nih-reagirovat.html> / (дата обращения: 10.12.2025).
5. возрастных кризисов ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://repetit.ru/blog/articles/6-vozzrastnyh-krizisov-rebenka/> (дата обращения: 10.12.2025).
6. Кризисы детского возраста: таблица с особенностями каждого [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/krizisyi_detskogo_vozrasta_tablicza_s_osobennostyami_kazhdogo_perioda_po_godam/ (дата обращения: 10.12.2025).
7. Методические рекомендации педагогам по организации работы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/vospitatelnaya-rabota/2016/10/27/metodicheskie-rekomendatsii-pedagogam-po-organizatsii/> (дата обращения: 10.12.2025).
8. Психология для родителей или возрастные кризисы у детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/124871/> (дата обращения: 10.12.2025).

Котлярук Оксана Викторовна

педагог-психолог

МБДОУ «Д/С №41»

г. Белгород, Белгородская область

Пешикова Галина Викторовна

педагог-психолог

МБДОУ «Д/С №34»

г. Белгород, Белгородская область

ТЕЛЕСНАЯ ТЕРАПИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ, МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА

Аннотация: семья формирует отношение ребенка к миру и самому себе. Воздействие значимого взрослого формирует личность ребенка. Социальное сиротство оказывает негативный опыт, приводит к серьезным психологическим проблемам у дошкольников. Потребность ребенка быть любимым естественна как для детей, так и для взрослых. Телесные практики в работе с семьей помогают поселить в душе родителей надежду и веру в собственные силы, научить справиться с трудностями и поможет избежать психологических последствий у детей во взрослом возрасте.

Ключевые слова: социальное сиротство, родительское равнодушие, телесно ориентированный тренинг, диада родитель – ребенок, групповые практики взаимодействия.

Психика не просто «проявляется» в движении, в известном смысле движение формирует психику.

А.Н. Леонтьев

Отсутствие или отстраненность родителей от взаимодействия с ребенком лишает детей дошкольного возраста живых впечатлений и ласки, родительского внимания. Родители фактически самоустранились от участия в жизни детей и переложили ответственность за его воспитание на старшее поколение – дедушек, бабушек.

Родители обеспечивают детей материально, но такое детство нельзя назвать счастливым, дефицит родительского общения имеет серьезные последствия для развития детской психики. Нехватка семейных, дружественных разговоров между родителями и детьми может привести к нарушениям эмоциональной связи между ребенком и родителями, у детей наблюдается нарушение социальных контактов, назойливость и неутолимая потребность в любви и внимании.

Конечно, в общении и воспитании детей многие родители могут допускать ошибки. Это нормально, идеальных родителей не бывает. Социальное сиротство – не проблемные дети, а поддержка и внимание взрослых, которым предпочтительнее быть рядом с ребенком.

Только семья создает среду, где ребенок успешно развивается физически, психически, эмоционально и интеллектуально. Дети, обделенные вниманием со стороны родителей – социальные сироты. Они выделяются в группе сверстников и подают тревожные сигналы: у них нарушены правила этикета, поведение, грустные глаза и наличие усталости.

Потеря контакта родителя с ребенком может привести к тому, что ребенок может требовать внимания через негативное поведение. Педагогам важно понять, что стоит за таким поведением ребенка. Заботливые бабушки, приходят на замену маме, которой необходимо устроить личную жизнь. В современном мире увеличиваются семьи, где дети испытывают родительское равнодушие, среди них встречаются и многодетные семьи.

Функция педагогов вовремя заметить и помочь исправить ошибки, поддержать семью, дать шанс восстановить гармоничные детско-родительские отношения, вернуть семейные традиции и привычки, что поможет понять интересы в жизни ребенка и откроет возможность делиться друг с другом мыслями и чувствами. Повысить мотивацию родителей изменить качество жизни дошкольника, выделить время на общение с ним, наполнить ее моментами счастья и приятными воспоминаниями.

Нами была разработана программа телесно ориентированных тренингов для работы в диаде – родитель-ребенок. Это активный живой процесс, где работа с телом идет через выполнение техник дыхания, движения и упражнений на осознание ощущений. Движения выполняются в спокойном темпе, родители, следуя за движениями детей, прислушиваются к своему телу и познают возможности психики ребенка, формируя культуру межличностных отношений.

Структура занятия имеет свою последовательность и соблюдается участниками.

1 – Приветствие, разминка.

2 – Работа по теме: игры, рисование, дискуссии, упражнения.

3 – Рефлексия.

Применяя технику арт-терапии, как процесс совместного творчества, мы стимулируем активность родителя на совместное взаимодействие с ребенком, расширяя умение выразить свои и понять эмоции ребенка без слов.

Организация групповых практик взаимодействия родителей и детей с элементами телесно – ориентированной терапии включает в себя комплекс методических средств: подвижные игры и дыхательные упражнения, релаксацию, прикосновения, игры на развитие навыков общения, упражнения на снятие эмоционального и мышечного напряжения, рисование, лепка. Эти методы являются прекрасным источником установления взаимосвязи с детьми, помогают родителям найти оптимальные возможности взаимодействия с ребенком, наладить эмоциональный контакт через воздействие на физическое тело. Игры учат посмотреть своим детям в глаза, позволяют повысить чувство взаимопонимания, уважения и поддержки. Они являются инструментом в руках педагога, он помогает проработать подавленные эмоции, освободится от напряжения, развить чувство эмпатии и принятия.

Мотивацией для выполнения упражнений служит сюжетно – ролевое взаимодействие. У каждой встречи свой сюжет: волшебное путешествие, мульт приключения с любимыми героями и т. д. Выбор зависит от предпочтений, фантазии и творческих предложений семей.

В процессе межличностного взаимодействия с использованием двигательных игр и упражнений способствует осознанию телесной активности, расширению различных способов контакта в диаде и коллективе взрослых и детей.

Дети получают массу положительных эмоций от общения и игры со своими родителями, взаимоотношения наполнены теплотой, вниманием и любовью. В игре расширяются телесные ощущения и способы взаимодействия, возрождается эмоциональное равновесие, дети испытывают уверенность и благополучие.

Родители расширяют знания об играх и упражнениях для успешного взаимодействия с детьми, которые можно использовать дома. Семейное времяпровождение – шанс для родителей лучше понять собственного ребенка, увидеть и услышать, чем он живет, раскрыть таланты детей и творческий потенциал родителей. Совместное выполнение игровых упражнений эффективный и безопасный способ научиться выражать свои эмоции и восстановить гармонию в детско-родительских отношений в диаде «мать – дитя».

Телесные практики раскрывают потенциальные возможности ребенка для дальнейшего стабильного и успешного его развития в социуме.

Список литературы

1. Баскаков В.Ю. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / В.Ю. Баскаков. – М., 1992.
2. Комплексная методика психомоторной коррекции / Е.А. Воробьева, А.В. Семенович, Б.А. Архипов [и др.]. – М., 1998.
3. Кениг К. Развитие чувств и телесный опыт / К. Кениг. – М.: Владос, 2001. – 180 с.
4. Тхостов А.Ш. Психология телесности / А.Ш. Тхостов. – М., 2002. EDN QXSLJR
5. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.

Левкина Наталья Николаевна

канд. экон. наук, доцент

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

г. Тула, Тульская область

АКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВСЕХ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К НОВОМУ УЧИТЕЛЮ

Аннотация: в силу разных причин в большинстве российских общеобразовательных учреждений довольно часто меняются учителя, что может не только снизить эффективность образовательного процесса, но и ухудшить эмоциональное состояние, успеваемость учеников, их мотивацию к обучению. Особенно актуально это в младшем школьном возрасте. В статье обоснована важность активного взаимодействия учеников, родителей, нового учителя, педагогического состава, школьного психолога и администрации школы как необходимого условия успешной адаптации учеников начальной школы к новому учителю.

В процессе исследования использованы методы наблюдения, описания, анализ, синтез, обобщение и индукция. Результаты исследования могут быть использованы для оптимизации действий участников образовательных отношений в случае смены учителя начальных классов.

Ключевые слова: участники образовательных отношений, начальное основное образование, младшие школьники, адаптация, учитель, школьный психолог.

В современных условиях в нашей стране наблюдается нехватка педагогических кадров в общеобразовательных учреждениях, в результате нередки ситуации, когда у школьников, в т.ч. и младших, меняется учитель, причем это может произойти в течение учебного года.

Появление нового педагога неизбежно сопровождается стрессом не только у детей и нового учителя, но и родителей, это может привести к ухудшению психологического климата в классе, в семье, эмоционального состояния детей, снижению мотивации к учебе и т. п.

Вместе с тем, нелегко приходится и новому педагогу – необходимо быстро завоевать авторитет, изучить своих новых учеников, обеспечивать не только комфортную, но и рабочую атмосферу в классе, чтобы не снизилась эффективность образовательного процесса.

Залогом успешной адаптации младших школьников и нового учителя друг к другу является активное взаимодействие всех участников образовательных отношений (учеников, учителей, родителей, администрации и разных служб школы).

Если новый учитель пришел из другой школы, важно познакомить его с правилами внутреннего распорядка и другими локальными нормативными документами, представить его коллективу. Администрации школы следует снабдить нового педагога всей имеющейся информацией о классе – речь не только о персональных данных, успеваемости и т. п., но и о имевших место конфликтах, сложностях в учебе или поведении и др. для обеспечения более эффективного взаимодействия с учениками с самых первых дней. Также важен тесный контакт с завучами по учебной и воспитательной работе, а также с другими педагогами, контактировавшими с классом (учителями физической культуры, иностранных языков и т. п.).

Администрации школы важно организовать сбор обратной связи от учеников, их родителей, других педагогов по поводу взаимодействия с новым учителем, а также от нового учителя с тем, чтобы своевременно оказать необходимую помощь (например, для учителя, только начинающего свой профессиональный путь, может быть уместно назначение наставника из числа наиболее опытных педагогов с тем, чтобы он мог обратиться к нему в случае необходимости).

Немаловажным фактором успешной адаптации является открытость образовательного учреждения к разноплановому взаимодействию с родителями. Здесь важен доступ к представителям администрации (директору, заместителям директора, завучам), к новому учителю, к другим педагогам, работающим с классом, а также к школьному психологу.

Значение работы психолога для успешной адаптации младших школьников к новому учителю сложно переоценить [1]. Здесь важна и групповая работа с классом (психологическая диагностика психологического климата в классе в самом начале знакомства с новым педагогом и спустя некоторое время) и индивидуальная по запросу детей (с разрешения родителей – на период адаптации можно взять соответствующее согласие с родителей всех учеников), родителей, педагогов и представителей администрации.

Следует отметить, что не все родители настолько внимательны к изменению поведения, эмоционального состояния своих детей, чтобы вовремя заподозрить наличие проблем. Поэтому целесообразно провести разъяснительную беседу с родителями на первом же родительском собрании. Психологу следует озвучить различные сценарии прохождения адаптации, обратить внимание родителей на признаки того, что ребенку тяжело в новых условиях, на то, как они сами могут помочь ребенку и когда следует обратиться к специалисту.

Также в первые месяцы работы нового учителя начальных классов целесообразно проведение различных мероприятий на сплочение класса, с одной стороны, и более глубокое знакомство друг с другом и учителем, с другой стороны, с акцентом на психологическую разгрузку, столь необходимую в этот ответственный период жизни класса. Для этого учитель должен быть не наблюдателем, а активным участником подобных мероприятий, чтобы стать ближе своим подопечным.

Хорошо, если подобные мероприятия проходят при участии психолога – это позволит ему лучше разобраться с особенностями психологического климата в классе и взаимоотношений учеников между собой и с учителем. Сделанные в результате выводы могут помочь и ему в работе с отдельными учениками и классом в целом, и учителю найти контакт с учениками, и самим детям уменьшить уровень тревожности, страхов от взаимодействия с новым учителем, узнать друг о друге побольше и наладить конструктивные доброжелательные отношения.

Также можно рекомендовать продумать формат мини-встреч нового учителя с каждым ребенком наедине, чтобы лучше узнать каждого ученика, или можно предложить детям заполнить анкету-вопросник, касающуюся их интересов, сложностей в учебе, хобби, друзей и т. п.

Центральным звеном взаимодействия всех заинтересованных в успешной адаптации учеников начальной школы и нового учителя друг к другу является контакт учителя с учениками и их родителями. Страх перед новым человеком, незнание его реакции на те или иные события, новые требования, критерии оценивания – лишь немногие факторы, способные не только отрицательно повлиять на успеваемость, но и снизить мотивацию к учебе вплоть до школьного невроза [2].

Некоторые рутинные моменты, принятые ранее с предыдущим учителем (организация дежурства в классе, порядок посещения столовой, рассадка учеников в классе по партам и т. п.), в самом начале имеет смысл принять и продолжить и только спустя некоторое время постепенно их изменять в случае необходимости.

Учителю следует четко сформулировать новые правила – свои требования к поведению, оформлению письменных работ и т. п., однако недостаточно просто озвучить это ученикам. Целесообразно сформулировать свои требования и пожелания на внеочередном родительском собрании, активнее использовать возможности чатов с родителями и родительским комитетом. Для детей можно подготовить памятки. Все это необходимо, чтобы не осложнять период адаптации к другому стилю преподавания учителя.

Также следует отметить важность установления конструктивных уважительных отношений между учителем и родителями его учеников. Здесь можно рекомендовать новому педагогу как можно раньше установить с ними контакт – не дожидаясь первого родительского собрания, можно написать в родительский чат, представиться, рассказать немного о себе, успокоить родителей, дать свой номер телефона.

Родителям также следует проявить доброжелательность, выразить свою готовность поддержать учителя, к плодотворной совместной работе, рассказать о имевшихся ранее планах по внеклассным мероприятиям и т. п. В личной беседе с учителем целесообразно сообщить об имеющихся особенностях ребенка, чтобы помочь установить новому учителю контакт с классом в целом и отдельными учениками, в частности. Учитель может предложить родителям заполнить анкету, ответив на вопросы, касающиеся особенностей характера, увлечений, хобби и т. п.

Также следует отметить важность поддержания авторитета учителя, уважительного отношения к нему со стороны родителей – дети считывают эмоциональный настрой родителей и таким образом тоже будут с большей готовностью идти на контакт с новым учителем, что станет важным фактором успеха их адаптации друг к другу.

Таким образом, в силу серьезности ситуации замены учителя у младших школьников, всем участникам образовательных отношений важно активно взаимодействовать друг с другом, чтобы процесс адаптации к новому педагогу прошел максимально быстро и безболезненно. Речь идет о взаимодействии учителя, учеников, их родителей, школьного психолога, педагогов и администрации школы.

Список литературы

1. Гусова А.Д. Совместное профессиональное взаимодействие школьного психолога с педагогами в структуре общеобразовательного процесса / А.Д. Гусова // Язык и актуальные проблемы образования: материалы Международной научно-практической конференции. – Ярославль: Международная академия наук педагогического образования, 2021. – С. 324–328. EDN RQITUP
2. Завражков В.В. Психолого-педагогические аспекты проблем адаптации младших школьников к условиям обучения в школе / В.В. Завражков, М.В. Чагина // Молодой ученый. – 2017. – №49 (183). – С. 422–424. EDN ZWLSRB

Павленко Светлана Александровна
канд. психол. наук, интегративный психолог,
трансформационный коуч ICTA, игропрактик
г. Жлобин, Республика Беларусь

DOI 10.31483/r-151370

НЕВРОТИЧЕСКАЯ КОМПЛЕМЕНТАРНОСТЬ НЕПРОЖИТЫХ ЭМОЦИЙ «БЛИЗНЕЦОВЫХ ПЛАМЁН»

Аннотация: статья исследует феномен «близнецовых пламён» через призму нейронауки и психологии непрожитых эмоций. Доказывается, что паттерн «преследователь-беглец» является компульсивным воспроизведением детских травм, закрепленным на уровне нейронных сетей островковой доли, миндалины и префронтальной коры. Вводится концепция «аффективных крючков» – непрожитых эмоций, которые формируют аддитивную связь через дисбаланс дофаминовой и опиоидной систем. Предлагается алгоритм психотерапевтической работы, нацеленный на развитие самообладания через интериоризацию интерцептивного внимания и когнитивную переоценку для дезактивации данных «крючков»

Ключевые слова: непрожитые эмоции, самообладание, интерцепция, островковая доля, теория привязанности, дофамин, опиоидная система, аддикция, преследователь-беглец, нейропластичность.

Популяризация эзотерических концепций «близнецовых пламён» и «кармических отношений» маскирует под метафизической оболочкой реальный и распространенный психопатологический феномен, который остается недостаточно изученным в рамках академической науки. Данный феномен характеризуется формированием высокоаддитивных диадных отношений по типу «преследователь-беглец», где интенсивность страдания субъективно приравнивается к силе связи. Актуальность исследования обусловлена необходимостью перевода данного феномена из плоскости мистического

фатализма в плоскость нейронаучного и психологического анализа, что открывает возможности для эффективной психотерапевтической интервенции.

Проблема заключается в том, что существующие объяснения в популярной психологии констатируют факт созависимости, но не раскрывают его глубинных механизмов, связанных с нарушением аффективной регуляции и работой специфических нейронных ансамблей. Целью данной работы является раскрытие нейрофизиологических и психологических основ данного типа связи через анализ роли непрожитых эмоций в качестве «аффективных крючков», формирующих аддикцию, и разработка на этой основе модели развития навыка самообладания как ключевого фактора освобождения от компульсивного паттерна.

С точки зрения нейронауки, феномен «близнецовых пламён» представляет собой классический случай интерперсональной аддикции, в основе которой лежит дисфункциональная попытка саморегуляции двух травмированных нервных систем. Мозг «беглеца», часто с тревожно-избегающим типом привязанности, структурно адаптирован для подавления эмоций, воспринимаемых как угроза целостности «Я». Ключевую роль здесь играет гиперактивация дорсолатеральной префронтальной коры (ДЛПФК), которая осуществляет жесткий когнитивный контроль над лимбической системой, и гиподинамичность передней островковой доли. Островковая доля является нейробиологическим субстратом интерцепции – способности ощущать и распознавать внутренние состояния тела (сердцебиение, дыхание, мышечное напряжение), которые составляют соматическую основу эмоций [1]. Когда «беглец» сталкивается с интимной близостью, у него не возникает целостного переживания нежности или любви; вместо этого его мозг регистрирует угрозу. Миндалины запускают сигнал тревоги, а неразвитая связь между островковой долей и передней поясной корой (ППК), ответственной за обнаружение ошибок и конфликта, не позволяет точно идентифицировать эту тревогу как эмоциональный голод или незакрытую потребность в привязанности. Его бегство – это не осознанный выбор, а результат работы автоматизированной нейросхемы: активация миндалины → когнитивное подавление со стороны ДЛПФК («мне ничего не нужно») → соматический отклик в виде задержки дыхания, мышечного панциря → действие (дистанцирование). Его главным непрожитым и вытесненным аффектом является уязвимость, которая нейрофизиологически выражается в неспособности интегрировать интерцептивные сигналы от тела в целостное эмоциональное переживание.

Мозг «догоняющего», часто с тревожным типом привязанности, напротив, характеризуется гиперактивностью островковой доли и ППК [2]. Он гиперчувствителен к сигналам угрозы привязанности – реальным или мнимым. Дистанция партнера-«беглеца» является для его нервной системы мощнейшим триггером, активирующим нейронные пути, связанные с физической болью. Это происходит благодаря тому, что эволюционно системы привязанности и физической боли используют общие нейробиологические механизмы, в частности, опиоидную систему [3]. Разрыв социальных связей вызывает дефицит эндогенных опиоидов, что субъективно переживается как ломка – та же самая система, что задействована в наркотической зависимости. Поэтому его преследование – это не осмысленное действие, а компульсивная попытка восстановить связь, чтобы снять болезненные симптомы абстиненции. Его ключевыми непрожитыми эмоциями являются обида (невозможность получить «должное») и ощущение собственной ничтожности, которые проецируются на партнера. Нейронная основа этого – сверхактивная островковая доля, которая генерирует интенсивные, но плохо дифференцированные телесные ощущения тоски, пустоты в желудке, боли в груди, а недостаточная активность вентромедиальной префронтальной коры (ВМПФК), ответственной за эмоциональную оценку и регуляцию, не позволяет эти ощущения успокоить и понять.

Именно здесь возникает феномен «аффективных крючков». Непрожитая уязвимость «беглеца» и непрожитая обида «догоняющего» образуют идеальную комплементарную пару. Нервная система «догоняющего» своими настойчивыми попытками связи постоянно «задевает крючок» уязвимости «беглеца», провоцируя у того стресс и желание бежать. Это бегство, в свою очередь, «задевает крючок» обиды и брошенности «догоняющего», усиливая его преследование. Этот порочный круг подпитывается дофаминовой системой «предвосхищения награды» [4]. Непредсказуемость отношений – моменты близости сменяются отдалением – создает идеальные условия для дофаминовых выбросов, которые сильнее, чем при стабильном получении «наград». Таким образом, оба партнера попадают в аддиктивную петлю, где объектом зависимости становится не другой человек, а цикл страдания и временного облегчения.

Рассмотрим кейс через призму нейрофизиологии. Анна («догоняющая») в ответ на дистанцирование Сергея испытывала острое чувство тревоги быть брошенной (активация миндалины и островка), которое соматически проявлялось как «ком в горле» и «дрожь в руках». Ее компульсивные попытки связаться с ним были попыткой не получить любовь, а регуляции собственной дисрегулированной нервной системы – снять эти неприятные телесные ощущения. Сергей («беглец») в ответ на ее сообщения испытывал панический страх поглощения (всплеск активности миндалины), который его мозг интерпретировал как угрозу. Его тело реагировало мышечным зажимом в районе солнечного сплетения и учащенным сердцебиением. Его побег был единственным известным его нервной системе

способом снизить этот уровень активации. Ни один из них не осознавал истинной природы своих чувств, управляясь древними, автоматизированными программами выживания.

Ключ к освобождению из этой аддиктивной петли – развитие навыка самообладания, которое является высшей функцией самосознания и опирается на нейропластичность мозга. Самообладание в данном контексте – это не подавление, а способность замечать соматический отклик (интерцепцию) на триггер, выдерживать возникающий аффект, не действуя импульсивно, и когнитивно переоценивать его.

Алгоритм работы для психотерапевта включает следующие шаги, нацеленные на перепрошивку нейронных связей.

1. Психообразование и нейронаука для клиента. Объяснение клиенту, что его переживания – это не мистика, а работа конкретных мозговых структур (миндалины, островка, ПФК). Это переводит проблему из личностной («я плохой/ненормальный») в объективную («мои нейросхемы так научились выживать»), что снижает стыд и включает метакогниции – способность наблюдать за своими процессами со стороны.

2. Тренировка интерцептивного внимания. Это краеугольный камень самообладания. Клиента учат сканировать тело в моменте, чтобы заметить самые первые, докогнитивные признаки аффекта: «Где в теле вы чувствуете тревогу? Это сжатие? Жар? Холод?». Для «беглеца» это распознавание зажатости в груди до того, как он импульсивно отстранится. Для «догоняющего» – обнаружение «комка» в горле до того, как он отправит очередное отчаянное сообщение. Эта практика напрямую усиливает нейронные связи между островковой долей (которая ощущает) и ПФК (которая может регулировать), повышая порог аффективной толерантности [5].

3. Аффективное именование. Вербализация непрожитой эмоции – мощный инструмент нейрорегуляции. Исследования фМРТ показывают, что, когда человек точно называет эмоцию («Я чувствую унижение»), активность миндалины значительно снижается, а активность ВМПФК возрастает [6]. Терапевт помогает клиенту найти точное слово для его «демона»: не «мне плохо», а «я чувствую глубинный стыд за свою потребность» (для беглеца) или «я чувствую ярость от бессилия» (для догоняющего). Это акт принятия и интеграции.

4. Когнитивная переоценка. После того как аффект обнаружен и назван, клиента учат переоценивать ситуацию: «Эта тревога, которую я чувствую, – это моя детская травма брошенности/отвержения, а не доказательство того, что этот человек мне нужен для выживания» или «мое желание бежать – это старый страх поглощения, а не объективная оценка партнера». Это укрепляет нисходящий контроль ПФК над лимбическими структурами.

Развивая самообладание через эти техники, клиент совершает фундаментальный сдвиг: он перестает быть заложником своих «аффективных крючков» и получает инструмент для их сознательной деактивации. Его нервная система учится новым, адаптивным способам регуляции, что в конечном итоге ведет к разрыву аддиктивной связи и возможности выбирать отношения из позиции осознанности, а не компульсии.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что феномен «близнецовых пламён» также обусловлен результатом взаимодействия двух дисрегулируемых нервных систем, связанных взаимной проекцией непрожитых эмоций – уязвимости и обиды, которые выступают в роли комплементарных «аффективных крючков». Аддиктивная природа связи поддерживается дисбалансом дофаминовой и опиоидной систем мозга, превращающих цикл «приближение-избегание» в форму химической зависимости. Предложенная модель психотерапевтического вмешательства переносит фокус с попытки изменить отношения на развитие навыка самообладания клиента через тренировку интерцепции, аффективного именования и когнитивной переоценки. Данные техники направлены на целенаправленную модификацию нейронных связей, усиление связей между префронтальной корой и лимбическими структурами, что повышает аффективную толерантность и разрушает основу для компульсивного поведения. Таким образом, освобождение от патологической связи становится не следствием волевого усилия, а результатом системной перестройки работы мозга, позволяющей человеку наконец-то прожить вытесненные эмоции и обрести подлинный эмоциональный суверенитет.

Проработка аффективных крючков через трансформационную психологическую игру «Игра-До-Верие: Любовь есть Всё!»

Разработанный алгоритм психотерапевтической работы находит свое эффективное практическое воплощение в методе трансформационной психологической игры «Игра-До-Верие: Любовь есть Всё!». Данный инструмент позволяет не только понять интеллектуально, но и прочувствовать на опыте, прожить и трансформировать те самые «аффективные крючки», которые удерживают партнеров в дисфункциональной динамике («преследователь-беглец»).

Философия игры, заложенная в ее название, раскрывается многослойно. «Игра» – указывает на создание безопасного, структурированного пространства, где привычные паттерны могут быть исследованы через метафору и ролевое взаимодействие, что снижает защитное сопротивление психики. «До-Верие» – является ключевым оператором процесса и означает сознательное, пошаговое («до») движение к способности доверять («верие») себе и партнеру, минуя искажения травматических проекций. «Любовь есть Всё!» – представляет собой не сентиментальный лозунг, а финальный акт

трансформации, обозначающий переход от любви-аддикции, основанной на дефиците и потребности, к любви-бытию, основанной на целостности, принятии и сознательном выборе.

Эффективность игры в коррекции описанных нарушений в отношениях обусловлена ее способностью симультанно задействовать и интегрировать три уровня регуляции: когнитивный, аффективный и поведенческий. Игровой формат, с его правилами и последовательностью ходов, обеспечивает структуру, которая активирует работу префронтальной коры, ответственной за планирование, контроль и осознанное поведение. Это создает нейробиологическую основу для самообладания, позволяя участнику наблюдать за своими автоматическими реакциями со стороны, не вовлекаясь в них немедленно. В процессе игры участники последовательно проходят этапы, соответствующие предложенному ранее алгоритму.

1. Психообразование и нейрометафора. Игровое поле и карты с заданиями метафорически представляют собой «карту отношений» и «аффективных крючков». Это позволяет в наглядной форме понять и принять нейробиологическую модель происходящего, сняв обвинения с партнера и перенеся фокус на внутреннюю работу.

2. Тренировка интерцептивного внимания. Ключевые задания игры напрямую направлены на сканирование телесных ощущений в ответ на те или иные «ходы» партнера. Участник учится распознавать, например, где в теле рождается сжатие при мыслях о близости («крючок» уязвимости «беглеца») или волна жара при восприятии дистанции («крючок» обиды «догоняющего»). Происходит целенаправленная тренировка нейронных связей между островковой долей и ПФК.

3. Аффективное именование в диалоге. Игра организует безопасный, структурированный диалог, в котором партнеры по очереди называют свои эмоции, используя точный язык («я чувствую страх», «я ощущаю пренебрежение»). Этот процесс, сопровождаемый поддерживающей обратной связью в рамках правил, напрямую способствует снижению амигдаларной активности и развитию способности к ментализации – пониманию, что внутренний мир другого отличен от твоего.

4. Когнитивная переоценка через совместное действие. Совместное прохождение игры как общего квеста по «исцелению связи» меняет нарратив: партнеры перестают воспринимать друг друга как источник боли и начинают видеть в нем союзника в борьбе с общим «врагом» – своими старыми, дисфункциональными нейросхемами. Это переводит отношения из режима конфронтации в режим кооперации, закрепляя новые нейронные пути.

Принцип коррекции ситуации в отношениях с помощью «Игры-До-Верие» заключается в том, что она предоставляет безопасный контейнер для осознанного, дозированного предъявления своей уязвимости и встречи с уязвимостью партнера. Для «беглеца» это возможность оставаться в контакте, не убегая, и получить новый опыт – его уязвимость не была высмеяна или использована, а была встречена с пониманием. Это прямое противоядие от его «крючка». Для «догоняющего» – это опыт того, что доверие и близость можно строить постепенно, шаг за шагом, без необходимости немедленного, компульсивного слияния и преследования. Это исцеляет его «крючок» брошенности. Таким образом, игра выступает в роли тренажера для развития самообладания и нового, адаптивного опыта построения отношений, обеспечивая необходимую нейропластичность для перехода от аддиктивной связи к зрелой intersубъективности.

Парадоксальным образом, навык самообладания, целенаправленно тренируемый в контексте романтических отношений, оказывается универсальным метанавыком, применимым в самых различных сферах человеческой жизни. Нейрокогнитивные механизмы, которые «Игра-До-Верие: Любовь есть Всё!» помогает отточить – а именно усиление нисходящего контроля префронтальной коры над лимбическими импульсами, повышение интерцептивной чувствительности и способности к когнитивной переоценке – являются фундаментальными для любой ситуации, требующей эмоциональной регуляции и взвешенного ответа вместо импульсивной реакции. Мозг, научившийся в безопасной игровой обстановке распознавать, соматический маркер подступающей тревоги или гнева, и сознательно выбирать иной паттерн поведения, оказывается подготовлен к аналогичным вызовам в профессиональной среде, в социальных взаимодействиях или в ситуации стресса.

Принципиальная ценность метода заключается в том, что он формирует не конкретный поведенческий навык для конкретной ситуации, а развивает общую способность к паузе, самонаблюдению и осознанному выбору. Руководитель, прошедший такую проработку, получает инструмент не поддаваться первому импульсу раздражения на подчиненных, а заметить напряжение в теле, идентифицировать его как, например, непрожитый страх потери контроля, и выбрать конструктивную стратегию коммуникации. Этот процесс идентичен тому, что происходит в игре с «аффективными крючками» в отношениях. Таким образом, игра выступает в роли универсального тренажера эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости в любых межличностных и внутриличностных отношениях.

Более того, навык самообладания, отточенный на материале самых интенсивных и личностно значимых переживаний – каковыми являются любовные отношения, – создает особенно прочный нейропластический эффект. Поскольку эмоциональная значимость контекста обучения крайне высока, новые нейронные связи, ответственные за самоконтроль и рефлекссию, формируются более устойчивыми и легче активируются в других, менее заряженных контекстах. Человек, научившийся выдерживать тревогу неопределенности в отношениях с партнером, оказывается гораздо лучше подготовленным

справляться с неопределенностью на финансовых рынках или в процессе сложных переговоров. Он уже обладает отработанным на практике телесным знанием, как не поддаться панике и действовать обдуманно.

Следовательно, работа с игрой «Игра-До-Верие: Любовь есть Всё!» выходит далеко за рамки супружеской или парной терапии. Она является мощным инструментом личностного роста и развития психологической гибкости – ключевой компетенции для современного человека. Освоение языка интерцепции, аффективного именования и когнитивной переоценки в одной, высокоэмоциональной сфере, открывает возможность для переноса этих навыков в любую другую область жизни, превращая человека из заложника собственных автоматических реакций в автора своей осознанной и целостной жизни.

Список литературы

1. Craig A.D. How do you feel – now? The anterior insula and human awareness // Nature Reviews Neuroscience. 2009. Vol. 10. Pp. 59–70.
2. Stevens F.L. [et al.]. Hemodynamic activity in the limbic system and prefrontal cortex in emotion regulation // Neuropsychobiology. 2013. Vol. 67 (2). Pp. 61–72.
3. Panksepp J. The neurobiology of social loss in animals: some keys to the puzzle of psychic pain in humans // Key Laboratory for Mental Health, Institute of Psychology, Chinese Academy of Sciences. 2005. Pp. 15–28.
4. Fisher H.E. [et al.]. Reward, Addiction, and Emotion Regulation Systems Associated with Rejection in Love // Journal of Neurophysiology. – 2010. – Vol. 104. – Pp. 51–60.
5. Farb N.A.S. [et al.]. Interoception, contemplative practice, and health // Frontiers in Psychology. 2015. Vol. 6. Article 763.
6. Lieberman M.D. [et al.]. Putting feelings into words: affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli // Psychological Science. 2007. Vol. 18 (5). Pp. 421–28.
7. Siegel D.J. The Mindful Therapist: A Clinician's Guide to Mindsight and Neural Integration. W.W. Norton & Company, 2010. 336 p.
8. Bowlby J. A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. Basic Books, 1988. 205 p.
9. Lanius R.A. [et al.]. Emotion modulation in PTSD: Clinical and neurobiological evidence for a dissociative subtype // American Journal of Psychiatry. 2010. Vol. 167 (6). Pp. 640–647.
10. Cozolino L. The Neuroscience of Psychotherapy: Healing the Social Brain. 3rd ed. W.W. Norton & Company, 2017. 464 p.
11. Павленко С.А. Развитие самосознания через лимеренцию и осознание себя в феномене «близнецовое пламя» / С.А. Павленко // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 18 апр. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 24–26. – ISBN 978-5-907965-36-2.
12. Павленко С.А. Феномен «близнецовых пламен»: психологический анализ истинных и ложных форм связи / С.А. Павленко // Современные образовательные технологии: психология и педагогика: монография / А.Ю. Пронин, Д.А. Коноплянский, Г.В. Егорова [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – 384 с. – ISBN 978-5-907965-68-3. – DOI 10.31483/a-10750. EDN RXDHSN
13. Павленко С.А. Феноменология формирования и механизмы деструктуризации первичной тревожности: междисциплинарный анализ процессов растождествления с перинатальными паттернами / С.А. Павленко // Вопросы образования и психологии: монография / С.И. Никитин, Г.Г. Яковлева, М.Г. Ахметвалиева [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – ISBN 978-5-907965-83-6. – DOI 10.31483/a-10766. EDN LNQJW7

Пушкина Клара Владимировна

канд. пед. наук, доцент

Клементьева Виктория Евгеньевна

студентка

Харитоновна Екатерина Евгеньевна

студентка

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет

им. И.Н. Ульянова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ВЛИЯНИЕ ХРОНИЧЕСКОГО СТРЕССА НА ПРОЦЕССЫ ПРЕЖДЕВРЕМЕННОГО СТАРЕНИЯ ОРГАНИЗМА

Аннотация: в статье анализируются физиологические механизмы стресса, включая дисрегуляцию гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси, оксидативный стресс, изменение функций иммунной и нервной систем. Представлены результаты опросов пожилых пациентов и студентов медицинского факультета, демонстрирующие распространённость хронического стресса и его связь с субъективным ощущением ускоренного старения. Показана роль благополучных отношений членов семьи в профилактике хронического стресса.

Ключевые слова: хронический стресс, преждевременное старение, отношения внутри семьи, кортизол, оксидативный стресс, психогигиена.

Стресс выступает фундаментальным адаптационным механизмом, обеспечивающим выживание организма при воздействии неблагоприятных факторов. В классической теории Г. Селье стресс рассматривается как реакция на любое требование, предъявляемое организму, включающая каскад физиологических изменений, направленных на поддержание гомеостаза [5]. При кратковременном воздействии стресс способствует мобилизации ресурсов: повышается внимание, ускоряется работа сердечно-сосудистой системы, активируется метаболизм. Однако при длительном или повторяющемся воздействии стрессовых факторов адаптационные возможности истощаются, что приводит к развитию хронического стресса [3].

В основе хронического стресса лежит нарушение регуляции гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси (ГГН-оси), приводящее к устойчиво повышенному уровню кортизола. Этот гормон, являясь адаптационным в острых ситуациях, при постоянной гиперсекреции оказывает повреждающее действие на иммунную, эндокринную и нервную системы [8]. Так, по данным Р. Лазаруса, хронический стресс оказывает длительное влияние на психоэмоциональную сферу, снижая способность к активному копинг-поведению [3].

Одним из ключевых звеньев повреждающего действия стресса является оксидативный стресс. Длительное эмоциональное напряжение усиливает образование свободных радикалов, вызывающих повреждение клеточных структур. В исследованиях С. Проктора и Т. Кирквуда показано, что повышенная концентрация активных форм кислорода ускоряет клеточную сенесценцию и нарушает тканевую регенерацию [9].

Не менее важным механизмом является укорочение теломер – концевых участков хромосом, определяющих продолжительность жизни клетки. В работе Э. Блэкберн и соавторов установлено, что хронический стресс измеримо ускоряет потерю теломер у человека, снижая активность фермента теломеразы и тем самым ускоряя биологическое старение [7].

Системное влияние стресса проявляется также в вялотекущем воспалении низкой степени, нарушении иммунной защиты, изменении структуры гиппокампа и снижении когнитивных функций [10].

Для изучения субъективных и объективных проявлений хронического стресса был проведен опрос среди 100 пожилых пациентов гериатрического центра г. Чебоксары.

Результаты показали, что:

- 85% респондентов испытывали длительный стресс на протяжении жизни;
- основными стрессорами были утрата близких (45%), финансовые трудности (30%) и хронические заболевания (25%);
- 60% опрошенных отмечают, что выглядят старше паспортного возраста.

Данные факторы согласуются с представлением о снижении адаптационных резервов организма с возрастом, описанных Г. Апанасенко и Л. Поповой [1].

Параллельно был проведен опрос среди студентов-медиков ЧГУ, позволяющий выявить ранние формы стрессового воздействия. Мы выяснили, что испытывать стресс и тревогу во время учебной деятельности является обычным явлением. Каждый студент когда-либо с этим сталкивался. Наиболее тяжелым временем для студентов является период сессии. Все по-разному относятся к этому периоду. Это зависит от умения человека воспринимать проблему: смотреть на нее в позитивном или отрицательном свете [5]. Под действием стресса у студента могут появиться вредные привычки, которые будут негативно влиять на здоровье. Развитию стресса у студентов способствуют множество причин. В первый год студенческой жизни студент только знакомится с новой для себя средой. Он меняет место проживания, свой круг общения, начинает испытывать больше ответственности за свои действия. Уже во время учебы причиной стресса могут быть большие учебные нагрузки, отсутствие учебников, строгие преподаватели, неудобное расписание. Стресс проявляется при недостатке сна, пропусках занятий, плохой успеваемости, отсутствии интереса к предмету, плохих физических условиях.

Установлено, что:

- 70% студентов ощущают высокий уровень эмоционального напряжения;
- 60% жалуются на хроническую усталость и головные боли;
- наиболее распространенные стратегии совладания включают физическую активность (45%), медитацию и дыхательные практики (30%), отдых и общение (25%).

Данные подтверждают выводы Б. Макьюэна о начале формирования стресс-индуцированных нарушений в молодом возрасте [8].

Сравнение двух групп показало, что хронический стресс является универсальным фактором, влияющим на здоровье человека независимо от возраста. Однако у пожилых лиц вредное воздействие проявляется интенсивнее из-за естественного снижения физиологических резервов. Это подтверждает важность ранней профилактики стресса, развития навыков эмоциональной саморегуляции и формирования устойчивости к психосоциальным нагрузкам.

В ходе проведенного анализа мы установили, что хронический стресс является значимым фактором, ускоряющим процессы биологического и субъективного старения. Проанализировав данные опросов пожилых пациентов и студентов медицинского факультета, мы выявили сходные модели

эмоционального напряжения, различающиеся лишь степенью выраженности и характером последствий. На основе полученных результатов мы выдвинули рекомендации, направленные на снижение воздействия стрессовых факторов и укрепление психэмоциональной устойчивости. В связи с этим представляется целесообразным обозначить ряд практических мер, реализация которых может способствовать профилактике хронического стресса и сохранению психического здоровья:

- 1) внедрение образовательных программ стресс-менеджмента в школы;
- 2) развитие системы доступной психологической помощи;
 - применение дыхательных, медитативных и телесно-ориентированных практик;
 - регулярная физическая активность как регулятор нейроэндокринных процессов;
 - формирование культурных норм заботы о психическом здоровье на уровне семьи и общества.

Важным аспектом, влияющим на уровень стресса и скорость старения, является качество межпоколенных отношений. Взаимодействие молодых людей и пожилых членов семьи нередко становится источником эмоционального напряжения для обеих сторон. Молодёжь зачастую воспринимает снижение когнитивных и физических возможностей пожилых как проявление «капризности» или упрямства, что приводит к нетерпимости, раздражению и конфликтам. В свою очередь, пожилые люди могут испытывать чувство ненужности, одиночества и снижения собственной значимости в семье, что усиливает тревожность и способствует развитию стресс-индуцированных нарушений.

Психологические исследования показывают, что тёплые, поддерживающие отношения в семье снижают уровень кортизола и улучшают показатели когнитивного функционирования у людей старшего возраста. Однако при нарушении коммуникации стресс возрастает многократно. Например, если пожилой человек страдает снижением слуха, типичным ошибочным поведением со стороны детей или внуков становится повышение громкости голоса, попытки говорить резко или раздражённо. Такие реакции воспринимаются пожилым человеком как агрессия, формируют ощущение беспомощности и вызывают дополнительный стресс. Правильный подход включает спокойный тон, чёткую артикуляцию, зрительный контакт и проявление терпения.

Отношения внутри семьи – особенно между родителями и детьми – играют ключевую роль в формировании устойчивости к стрессу. Так называемый «межпоколенный разрыв» нередко приводит к взаимному непониманию, что усиливает психоэмоциональное напряжение. Молодое поколение может испытывать давление из-за высоких ожиданий родителей, тогда как сами родители часто тревожатся за будущее своих детей, что формирует хроническое состояние эмоционального напряжения. В долгосрочной перспективе такой скрытый стресс влияет на когнитивные функции и ускоряет развитие возрастных изменений мозга.

Пожилые люди, испытывающие недостаток эмоциональной поддержки со стороны семьи, чаще страдают нарушениями памяти, ухудшением концентрации внимания и снижением способности к принятию решений. Эти особенности могут усиливаться при частых семейных конфликтах, повышенной критике или отсутствии уважительного отношения. Напротив, позитивный стиль общения, признание вклада старшего поколения и поддержание их социальной активности способствуют снижению уровня оксидативного стресса и сохранению когнитивного здоровья.

Таким образом, культура межпоколенного взаимодействия является значимым фактором психического и биологического благополучия семейных отношений. Формирование уважительного и бережного отношения к пожилым членам семьи, развитие эмоциональной грамотности у молодёжи и создание условий для гармоничной коммуникации способны существенно уменьшить воздействие хронического стресса и замедлить процессы преждевременного старения как у старшего, так и у младшего поколения.

Хронический стресс является значимым фактором преждевременного старения организма. Его влияние реализуется через нейроэндокринные, иммунные и метаболические нарушения, приводящие к снижению адаптационных возможностей, ухудшению когнитивной функции и ускорению биологического старения. Результаты опросов подтверждают необходимость комплексной профилактики стресса начиная с молодого возраста.

Список литературы

1. Апанасенко Г.Л. Адаптация и здоровье: монография / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. – Киев: Здоровье, 1998. – 156 с.
2. Кучеренко Е.П. Длительное нервно-эмоциональное напряжение и изменения иммунитета / Е.П. Кучеренко, Н.Н. Фролова // Российский медицинский журнал. – 2020. – Т. 26. №4. – С. 57–62.
3. Лазарус Р. Психологический стресс и копинг-поведение: учеб. пособие / Р. Лазарус. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
4. Проблема стресса в жизни студента / К.В. Пушкина, А.А. Максимова, Е.Ю. Никифорова // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: сборник материалов IV Региональной научно-практической конференции молодых ученых (Тула, 16 мая 2024 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 60–63. – EDN KEUPLP.
5. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1992. – 124 с.
6. Чернушевич Н.Е. Хронический стресс как фактор старения организма / Н.Е. Чернушевич // Вестник биологии и медицины. – 2019. – Т. 7. №3. – С. 25–32.
7. Epel E.S. Accelerated telomereshortening in response to lifestress / E.S. Epel, E.H. Blackburn, J. Lin [et al.] // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2004. Vol. 101. No. 49. Pp. 17312–17315.

8. McEwen B.S. Stress, adaptation, and disease / B.S. McEwen // Annals of the New York Academy of Sciences. 2000. Vol. 840. No. 1. Pp. 33–44.
9. Proctor C.J. Modellintelomereshortening and oxidativestress / C.J. Proctor, T.B. Kirkwood // Mechanisms of Ageing and Development. 2002. Vol. 123. No. 4. Pp. 497–506.
10. Sapolsky R.M. WhyZebras Don't GetUlcers / R.M. Sapolsky. New York: Henry Holt and Company, 2004. 434 p.

Рогова Елена Владимировна

бакалавр, студентка

Научный руководитель

Рыжкова Ольга Владимировна

канд. ист. наук, доцент

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

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИСЯ В АЛКОЗАВИСИМЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация: влияние алкоголя на смертность населения, его деградацию было и остается одной из актуальных проблем современности. Представители теоретических и практических наук исследуют причины алкоголизма, его последствия, пути профилактики и меры борьбы. Статья посвящена рассмотрению возможностей и особенностей социальной работы с детьми, которые воспитываются в алкозависимых семьях.

Ключевые слова: алкоголизм, несовершеннолетние, семья, социальная работа.

Выражаю благодарность научному руководителю – Рыжковой Ольге Владимировне, кандидату исторических наук, доценту кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы.

Алкоголизм, в самом простом понимании, означает систематическое употребление спиртосодержащих напитков. С точки зрения медицины алкоголизм – это физическая болезнь, с позиции психологии – психическое заболевание, в контексте социологии – отклоняющееся поведение.

Причины алкоголизма весьма многообразны: стресс и тревога, систематически конфликты, низкая самооценка личности, чрезмерная внушаемость и социальное давление, наследственный (генетический) фактор и прочее.

Исходя из клинических и психологических признаков принято выделять несколько стадий развития алкоголизма: нулевая (употребление спиртного до тяжелых последствий для организма), психической зависимости (систематическое желание употреблять алкоголь), физической зависимости (формируется выносливость к спиртному) и деградации (выносливость к алкоголю падает) [4, с. 53–71].

Последствия алкоголизма, во многом, зависят от стадии алкоголизма. Следует отметить, что последствия алкоголизма затрагивают не только человека, употребляющего спиртное, но и его окружение, в особенности детей.

Алкозависимая семья – это семья, в которой один или оба члена семьи имеют зависимость от алкоголя [2, с. 73–76]. Отличительными признаками такой семьи могут быть: отсутствие внимания супругов друг другу и к детям; ригидность супругов, отрицание реальности; эмоциональные репрессии. В этих семьях постоянно присутствует напряжение, тревога, ощущение хаоса и непредсказуемости, душевная боль.

Взрослые, страдающие алкогольной зависимостью, часто пренебрегают своими родительскими обязанностями. С первых дней рождения у ребёнка нередко возникает дефицит общения с матерью – первым и главным представителем социальной среды, тем, кто призван обеспечить его безопасность и защиту. Этот дефицит включает недостаточность сенсорных, эмоциональных, речевых и других воздействий.

Как алкогольные семьи, так и дети, воспитывающиеся в них, отличаются друг от друга, отличия обусловлены рядом причин: кто из родителей пьёт (отец, мать или оба); есть ли в семье другие дети; отношениями с родственниками, бабушками и дедушками; пьют ли родители с раннего детства ребёнка (или один из них); работают пьющие родители (родитель) или они (он, она) оставили работу; как ведёт себя мама, если пьёт отец.

В зависимости от развития семейной ситуации, а лучше – семейного сценария, выделяют следующие особенности поведения детей: они берут на себя роль родителей (быстро взрослеют); повышенный уровень конфликтности детей по причине частых семейных ссор; так называемые «забияки» и

«драчуны»; поведение детей (ребёнка) непредсказуемо, что вызвано соответствующими действиями родителей [5, с. 120–137].

Итак, вырастая в алкозависимых семьях, дети вынуждены адаптироваться к непредсказуемой и нестабильной обстановке, что приводит к формированию определенных поведенческих и эмоциональных особенностей, которые сохраняются и во взрослой жизни.

Цель социальной работы с семьей и с несовершеннолетними, воспитывающимися в алкозависимых семьях – содействие разрешению трудной жизненной ситуации для семей, в которых родители не выполняют или ненадлежащим образом выполняют свои родительские обязанности, создание условий для позитивной социализации семей, мотивация к ведению здорового образа жизни.

Социальная работа с семьей вынуждена решать следующую совокупность проблем:

1) объективные – проблемы, связанные с внешним миром (социальные условия, которые отождествляются с угрозой благополучию);

2) субъективные – проблемы, связанные с внутренним миром (социальные проблемы могут отождествляться как разочарование в ожиданиях);

3) смешанные – совокупность объективных и субъективных [3, с. 98–106].

Социальному работнику, получившему сигнал о семье, в который один или оба родителя страдают алкогольной зависимостью, необходимо:

- посетить семью,
- собрать сведения у ближайшего окружения (соседей, родственников, педагогов и др.),
- составить алгоритм работы,
- разработать необходимые мероприятия,
- реализовать взаимодействие с другими службами (психологами, медицинскими учреждениями, организациями системы профилактики, общественными организациями).

В зависимости от вида социальных проблем семьи выделяют следующие технологии:

- технологии социальной профилактики;
- социального патронажа и сопровождения;
- социальной адаптации и реабилитации;
- социальной коррекции.

Технологии социальной профилактики носят превентивный характер, в практике социальной работы являются первичными. Это предупреждение приобретения вредных привычек, совершения правонарушений членов семьи. Социальная профилактика включает информационные, культурно-просветительские мероприятия детей, родителей и ближайшего окружения.

Социальный патронаж – регулярное, систематическое наблюдение за семьей и детьми с целью уменьшения социальных рисков и факторов, приводящих к проблемам. Основной процедурой патронажа является посещение семьи (на дому или в учебном, медицинском учреждении).

Социальное сопровождение – это патронаж консультативного вида, который берет основу на социальном посредничестве и межведомственном взаимодействии. Принципами социального сопровождения являются выделение и сопровождение семьи как системы, которая имеет ориентацию на изменение системных процессов и свою тенденцию развития.

Технологии социальной адаптации (укрепляют и стабилизируют положение семьи) и реабилитации (усиливают тенденцию к компенсации утраты способностей и возможностей в трудной жизненной ситуации) взаимосвязаны и выступают как две стороны одного процесса. Принадлежность технологий к реабилитационной или адаптационной категории определяется целеполаганием исполнителя, например, технологии социальной терапии, трудотерапия, инпотерапия, глинтотерапия в работе с несовершеннолетними могут носить как реабилитационный, так и адаптационный характер.

Технология социальной коррекции направлена на изучение и исправление отклонений от общепринятых норм поведения и развития; раскрывается потенциал ребенка в трудной жизненной ситуации.

Методы социальной коррекции семьи охватывают множество направлений: восстановление (восстановление личных качеств члена семьи, которые у него преобладали до трудной жизненной ситуации); компенсирование (анализ и усиление личных качеств, которые смогут заменить утраченные); стимулирование (работа с положительными качествами, ориентир на ценности, установки, эмоциональный фон, взаимоотношений членов семьи); исправление (замена отрицательных качеств на положительные).

Таким образом, только совместные усилия государства, общества и каждого гражданина позволят создать условия для полноценной жизни и гармоничного развития детей и молодежи в России. Главной целью политики государства является выработка предложений и необходимых мер по решению существующих проблем и улучшению ситуации, а также закрепление их в Семейном кодексе.

Список литературы

1. Помощь семьям с детьми в связи с алкогольной зависимостью родителей: сборник информационно-методических материалов. – М.: Перо, 2024. – ISBN 978-5-00244-528-8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fond-detyam.ru/upload/iblock/e64/9wfmssmlrw93sd6g77lnjqfvujv0vvs6/Sbornik-Pomoshch-semyam-s-detmi-v-svyazi-s-alkogolnoy-zavisimostyu-rodite.pdf> (дата обращения: 11.11.2025).

2. Лукиных А.А. Социально-психологическая реабилитация детей из семей, страдающих алкоголизмом / А.А. Лукиных // Вестник совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2017. – №1. – С. 73–76 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psiologicheskaya-reabilitatsiya-detey-iz-semey-stradayuschih-alkogolizmom> (дата обращения: 11.11.2025).
3. Лубинец М.В. Межведомственное взаимодействие субъектов системы профилактики безнадзорности и правонарушений в работе с семьями, находящимися в социально опасном положении и иной трудной жизненной ситуации / М.В. Лубинец // Вестник практической психологии образования. – 2018. – Т. 15. №1. – С. 98–106 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2018_n1/Lubenets (дата обращения: 03.11.2025).
4. Холостова Е.И. Социальная работа с семьей: учеб. пособие / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и Ко, 2009. – С. 53–71.
5. Холостова Е.И. Технологии социальной работы: учеб. пособие / Е.И. Холостова. – М.: Юрайт, 2011. – С. 120–137.
6. Холостова Е.И. Технологии социальной работы: учебник для бакалавров / Л.И. Коконова, Е.И. Холостова. – М.: Юрайт, 2023. – 506 с. // ЭБС Юрайт: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/book/tehnologiya-socialnoy-raboty-530763> (дата обращения: 10.11.2025).
7. Холостова Е.И. Социальная работа с семьей: учебное пособие / Е.И. Холостова. – 3-е изд. – М.: Дашков и К, 2008. – 211 с. – ISBN 978-5-394-00065-2.
8. Якушев Л.П. Социальная защита / Л.П. Якушев. – М.: Владос, 2007. – 204 с.

Савина Анастасия Александровна
студентка

Научный руководитель
Соломатова Вера Вячеславовна
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИСЯ В КОНФЛИКТНЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация: в статье автор рассматривает инновационные технологии социальной работы с несовершеннолетними, воспитывающимися в конфликтных семьях, а также виды социальных услуг, предоставляемых для данной категории.

Ключевые слова: технология, семья, конфликтная семья, социальная работа, работа с несовершеннолетними, воспитывающимися в конфликтных семьях, инновации.

Семья, будучи основным институтом социализации ребенка, закладывает фундамент его личности, системы ценностей и социального поведения [10]. Однако, в условиях хронических внутрисемейных конфликтов ее воспитательный и защитный потенциал не просто снижается, а преобразуется в деструктивный фактор развития. Конфликтные семьи, с устойчивой напряженностью взаимоотношений, деструктивными моделями поведения родителей и эмоциональной нестабильностью, создают для несовершеннолетних среду повышенного психологического риска. Дети, воспитывающиеся в таких условиях, демонстрируют целый комплекс негативных последствий: от повышенной тревожности, агрессии и низкой самооценки до серьезной школьной дезадаптации и склонности к девиантному поведению [9, с. 6].

Эти проблемы на разных уровнях масштабны и социально значимы. На международном уровне проблема семейного неблагополучия признается ключевой. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), каждый четвертый ребенок в мире подвергается психологическому насилию в семье, что приводит к конфликтным отношениям [14].

На федеральном уровне ситуация остается напряженной. Согласно данным Росстата за 2023 год, около 25% всех браков заканчиваются разводом, основной причиной распада семей называются «непреодолимые конфликты» [13]. Более конкретную картину рисует статистика МВД России в 2023 году свыше 136 тысяч несовершеннолетних стали участниками преступлений, при этом около 40% из них воспитывались в условиях семейного неблагополучия, включая конфликтные семьи [8]. Это прямо указывает на связь между семейной конфликтностью и асоциальным поведением детей.

В Тульской области проблема также ярко выражена. По информации Министерства труда и социальной защиты Тульской области, на различных видах профилактического учета в 2023 году состояло около 3,5 тысяч семей, находящихся в социально опасном положении [9]. Из них в 65% случаев в качестве основной проблемы специалисты отмечали «хронические конфликтные отношения между членами семьи», негативно влияющие на детей [3]. Анализ данных Управления образования администрации г. Тулы показывает, что до 30% обращений на телефон доверия по вопросам детско-родительских отношений связаны с переживанием ребенком последствий семейных конфликтов [13].

Обобщающий анализ статистики позволяет сделать следующие выводы:

- проблема конфликтных семей носит не единичный, а массовый характер, это подтверждается данными международных и национальных исследований;

- существует прямая зависимость между проживанием в конфликтной семейной среде и риском нарушения психического здоровья, социальной дезадаптации и девиантного поведения у несовершеннолетних;

- статистика Тульской области показывает общероссийские тенденции, подчеркивая, что проблема является острой и на региональном уровне, требующей целенаправленного внимания со стороны социальных служб.

В связи с этим работа с данной категорией несовершеннолетних предполагает инновационные технологии социальной работы, которые будут направлены на гармоничное функционирование ребенка и семьи в обществе. Применение инновационных технологий при работе с несовершеннолетними из семей, находящихся в состоянии конфликта, предполагает использование комплекса современных, научно-обоснованных методов и методик. Эти методы существенно отличаются от традиционной практики и направлены на достижение более высоких результатов в области профилактики, коррекции и реабилитации несовершеннолетних [12, с. 56].

Рассмотрим технологии, основанные на ресурсном подходе, представляют собой инновационную концепцию взаимодействия с детьми и их семьями. В отличие от традиционных методов, которые преимущественно фокусируются на проблемах и недостатках, ресурсный подход акцентирует внимание на выявлении и активизации внутренних сил и ресурсов ребенка и его окружения.

Метод «Работа с историей». Данный метод исходит из принципа, что личность не сводится к своим проблемам. Специалист помогает подростку «отделиться» от проблемы, например, агрессии или тревоги, преобразуя ее во внешний объект, с которым можно бороться. Вместе со специалистом подросток переосмысливает свою «проблемную» историю, обнаруживая в своем опыте примеры преодоления трудностей и проявления положительных качеств. Это способствует формированию новой идентичности, основанной на компетенциях, а не на недостатках [6, с. 77].

Решение-фокусированный краткосрочный подход. Данный подход направлен не на анализ причин конфликта, а на поиск решений и построение желаемого будущего. Специалист использует специфические вопросы, такие как:

Вопрос о чуде: «Представьте, что ночью случилось чудо, и ваша проблема исчезла. Как вы поймете утром, что чудо произошло? Что изменится в вашем поведении, в поведении ваших родителей?»

Вопросы об исключениях: «Вспомните, были ли моменты, когда конфликт в семье мог разгореться, но этого не случилось? Что было по-другому в тот раз?»

Шкалирование: «Оцените по шкале от 1 до 10, насколько сейчас тяжела ситуация. Что поможет вам подняться на одну ступеньку выше?»

Данный подход эффективно мобилизует клиентов, так как ориентирован на их собственные успехи и достижение небольших, но реалистичных целей [2, с. 144].

Технология сенсорной интеграции и саморегуляции. У детей из конфликтных семей часто наблюдается дисрегуляция нервной системы: они либо гиперактивны, взвинчены, либо заторможены, апатичны. Создание сенсорных комнат или сенсорных уголков, оборудованных специальными модулями (мягкие пуфы, сухие бассейны, проекторы с медленно меняющимися картинками, тактильные панели), позволяет ребенку научиться саморегуляции. Через стимуляцию органов чувств в безопасной обстановке он учится распознавать свои эмоциональные состояния и управлять ими [1, с. 101].

Технология «Терапия с использованием ритма и музыки». Групповые барабанные круги доказали свою эффективность в снижении уровня тревожности и агрессии, развитии навыков невербальной коммуникации и чувства общности. Ритмичные действия помогают снять мышечное напряжение и синхронизировать работу правого и левого полушарий мозга.

Кинотерапия – инновационная технология профилактики девиаций у детей и подростков. Совместный просмотр и обсуждение фильмов дает возможность лучше понять детей, установить с ними контакт и помочь им найти пути решения проблем. Кино – это инструмент, позволяющий легко актуализировать и наращивать опыт решения проблем, развивать личность, интуицию, понимать свои мысли и поступки, учиться общению и сотрудничеству друг с другом. Анализ кинопроизведений дает возможность переосмыслить систему ценностей, по-новому осознать свой собственный мир. Интересно, что впечатления после просмотра оказываются разными, даже когда люди говорят об одном и том же сюжете. Создается ощущение, будто каждый смотрит свое кино. Сколько людей, столько и мнений, и это разнообразие обогащает представления каждого о себе, других людях и окружающей действительности [11, с 93–101].

Практики осознанности для детей и подростков. Адаптированные программы, например, в форме игр или коротких «минут осознанности» учат ребенка концентрировать внимание на настоящем моменте без оценки, что снижает навязчивые размышления о семейных конфликтах, помогает управлять импульсивными реакциями и развивать эмоциональную устойчивость [5, с. 88].

Применяемые сетевые и средовые технологии направлены на привлечение ресурсов не только семейной среды, но и всего социального окружения ребенка в целях его эффективной поддержки.

Технология «Сеть социальных контактов» предполагает проведение структурированной встречи, на которой собираются все значимые для ребенка лица: родственники, друзья, педагоги, тренеры, соседи. В ходе дискуссии эта «сеть» совместно анализирует выявленные проблемы и разрабатывает конкретный план поддержки ребенка, делегируя обязанности между участниками (например, кто-то оказывает помощь в учебе, кто-то регулярно интересуется делами ребенка, кто-то организует его досуг). Такой подход позволяет формализовать и усилить естественные механизмы социальной поддержки, предупреждая институционализацию ребенка [4, с. 156].

Инновационность технологии «Работа со случаем в естественной среде» заключается в отказе от традиционного кабинетного формата работы. Специалист (куратор случая) взаимодействует с семьей непосредственно в их домашней обстановке, в «реальном времени» и контексте. Это позволяет:

- предоставлять немедленную обратную связь на модели семейного взаимодействия;
- обучать родителей навыкам управления поведением ребенка непосредственно в ситуациях возникновения проблем;
- помогать в решении практических бытовых вопросов, которые часто обостряют конфликтные ситуации.

Наиболее известной моделью работы в естественной среде является Мультисистемная терапия, обладающая солидной доказательной базой и направленная на работу с подростками, демонстрирующими серьезные поведенческие проблемы. При этом подростки рассматриваются в контексте семьи, школы и сверстнической группы [7, с. 203].

Несмотря на очевидные преимущества таких инноваций, их внедрение сталкивается с рядом препятствий:

- консерватизм системы и недостаточная подготовка специалистов. Многие специалисты не владеют цифровыми инструментами или относятся к новым подходам с недоверием;
- финансовые ограничения. Оборудование для сенсорных комнат, VR-гарнитуры, лицензии на специализированное ПО требуют значительных финансовых затрат.

Нормативно-правовые пробелы. Отсутствуют регламенты оказания услуг в онлайн-формате и нормы регулирования вопросов конфиденциальности данных.

Будущее развития инновационных технологий в социальной работе с несовершеннолетними из конфликтных семей напрямую связано с рядом ключевых факторов: интеграцией данных технологий в единую систему помощи, повышением профессиональной квалификации специалистов, углубленными исследованиями эффективности внедрения инноваций и разработкой соответствующих отраслевых стандартов.

Следует отметить, что инновационные технологии не заменяют традиционные подходы к социальной работе, а служат их дополнением и расширением. Их применение позволяет специалистам адаптироваться к уникальным потребностям каждого ребенка и его семьи, активизируя внутренние ресурсы и мобилизуя потенциал социального окружения. Внедрение инновационных технологий в практику социальной работы является залогом повышения качества оказываемых услуг и достижения устойчивых позитивных изменений в жизни детей, воспитывающихся в конфликтных семьях.

Список литературы

1. Басова Н.Ф. Технологии социальной работы: учеб. пособие / Н.Ф. Басова. – М.: Дашков и К, 2020. – 256 с.
2. Берг И.К. Индивидуальная и семейная психотерапия / И.К. Берг. – СПб.: Питер, 2023. – 144 с.
3. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби; пер. с англ. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
4. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии / С.М. Емельянов. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 384 с. EDN UGDHUX
5. Жукова Ю.С. Социальная работа с семьей: зарубежный опыт / Ю.С. Жукова. – М.: Юрайт, 2021. – 189 с.
6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2018. – 320 с.
7. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) // Сборник международных договоров СССР. – 1993. – Вып. XLVI.
8. Министерство внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xnblaw.xnplai/reports/item/35396677/?ysclid=mi8in8tevt224227574> (дата обращения: 08.11.2025).
9. Министерство труда и социальной защиты Тульской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mintrud.tularegion.ru/about/documents/?SECTION=1461&ysclid=mi8iify0xm850794932> (дата обращения: 08.10.2025).
10. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2019. – 304 с.
11. Олешук Л.И. Инновационные подходы в социальной работе с девиантными подростками / Л.И. Олешук // Социальная работа в России. – 2018. – №1. – С. 93–101.
12. Психология семьи и больной ребенок: учебное пособие: хрестоматия. – СПб.: Речь, 2017. – 400 с.
13. Сысенко В.А. Супружеские конфликты / В.А. Сысенко. – 2-е изд. – М.: Финансы и статистика, 1983. – 175 с.
14. Терминологический ювенологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rus-juvenology-dict.slovaronline.com/137-конфликтная_семья (дата обращения: 06.10.2025).
15. Целуйко В.М. Вы и ваши дети. Психология семьи / В.М. Целуйко. – Ростов н/Д., 2004. – 283 с.

DOI 10.31483/r-151954

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация: современная образовательная среда характеризуется высоким уровнем стрессогенности для студенческой молодежи. Академические нагрузки, социальная адаптация и личностные кризисы создают комплекс проблем, требующих эффективных инструментов психолого-педагогического сопровождения. В данном контексте физическая культура представляет собой значительный, но не до конца востребованный ресурс, способствующий не только физическому, но и психическому благополучию студентов. Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность целенаправленной программы по физической культуре, интегрирующей психолого-педагогические компоненты, для помощи студентам в преодолении кризисных ситуаций. Реализация программы показала статистически значимые положительные изменения в экспериментальной группе. Зафиксировано снижение уровня воспринимаемого стресса на 32% и повышение показателей стрессоустойчивости на 28% по сравнению с контрольной группой, где динамика была несущественной. Целенаправленное использование средств физической культуры в сочетании с психолого-педагогическими практиками является высокоэффективным инструментом в системе сопровождения студентов. Разработанная программа способствует формированию адаптивных копинг-стратегий, снижению тревожности и повышению общего уровня психологического благополучия, что подтверждает ее ценность для профилактики и преодоления кризисных состояний в студенческой среде.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, кризисные ситуации, студенты, дисциплины по физической культуре, стрессоустойчивость, психоэмоциональное состояние.

В условиях трансформации высшего образования и возрастания информационных нагрузок, психологическое благополучие студенческой молодежи становится ключевым фактором академической успеваемости и профессионального становления. По данным многочисленных исследований, до 70% студентов вузов регулярно испытывают симптомы хронического стресса, а около 30% – демонстрируют признаки клинической депрессии и тревожных расстройств [1, 166 с.]. Период обучения в вузе совпадает с возрастным кризисом перехода от юности к зрелости, что в совокупности с необходимостью академической, социальной и личностной адаптации создает высокий риск возникновения кризисных ситуаций. Под кризисными ситуациями мы понимаем не только острые состояния, но и пролонгированные периоды психологической дезадаптации, характеризующиеся высоким уровнем перцептивного стресса, эмоциональным выгоранием, снижением учебной мотивации и социальной активностью [3, с. 163].

Актуальность проблемы нашла отражение в ряде ключевых документов. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ подчеркивает необходимость создания условий для полноценного психофизического развития обучающихся [14]. «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2030 год» акцентирует роль физкультурно-спортивной деятельности в укреплении здоровья нации, включая психическое здоровье [8; 10]. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО) третьего поколения в компетенциях личностного совершенствования предполагают формирование способности к самоорганизации и здоровьесбережению [15; 16]. Однако, несмотря на наличие правовой базы, практические механизмы интеграции психологической помощи в рамках дисциплин, не связанных с психологией, в частности, дисциплин по физической культуре, разработаны недостаточно.

Анализ научной литературы позволяет выделить два основных подхода к проблеме. Первый подход, представленный в работах Абабкова В.А., Китаева-Смыка Л.А., делает акцент на природе стресса и общих механизмах адаптации [1; 5]. Второй подход, развиваемый Ильиным Е.П., Вучевым В.Н., Ульяиной О.А., рассматривает потенциал физической культуры как средства коррекции психоэмоционального состояния [4; 5; 13]. Теоретической основой взаимосвязи физической активности и психического состояния служат следующие механизмы. Биохимические механизмы: физические нагрузки стимулируют выработку эндорфинов, серотонина и дофамина, так называемых «гормонов радости», и снижают уровень кортизола, так называемого «гормона стресса» [5, с. 45]. Физиологические механизмы: регулярные тренировки улучшают работу сердечно-сосудистой и вегетативной нервной системы, повышая устойчивость организма к стрессовым воздействиям. Психологические

механизмы: достижение спортивных результатов, даже небольших, повышает самооценку и формирует «мышление достижения», которое транслируется на другие сферы жизни [5, с. 112]. Социальные механизмы: командные виды спорта и групповые занятия создают среду социальной поддержки, снижают чувство одиночества и изоляции.

Несмотря на обширную теоретическую базу, в большинстве вузовских программ дисциплин по физической культуре доминирует нормативный подход, ориентированный на выполнение контрольных нормативов. Психолого-педагогический потенциал дисциплин по физической культуре, их способность формировать личностные ресурсы для преодоления кризисов, остается нераскрытым [7, с. 188]. Таким образом, возникает противоречие между объективными потребностями студенчества в доступных инструментах психологической поддержки, нормативным закреплением здоровьесберегающей функции образования и недостаточной практической разработанностью интегративных моделей, использующих ресурс физической культуры.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разрешения указанного противоречия путем разработки и апробации конкретной методики. Практическая значимость работы заключается в том, что: во-первых, предложенная программа может быть легко интегрирована в учебный процесс любого вуза без кардинального пересмотра рабочих программ по дисциплинам физической культуры. Во-вторых, она предоставляет преподавателям конкретный инструмент для работы не только с физическим, но и с психическим состоянием студентов. И, в-третьих, программа носит превентивный характер, способствуя не только преодолению уже возникших кризисов, но и формированию устойчивости к ним, что снижает нагрузку на психологические службы вуза.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности специализированной программы по дисциплинам физической культуры, направленной на помощь студентам в преодолении кризисных ситуаций через развитие личностных ресурсов.

Исследование проводилось на базе кафедры физической культуры Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации» в течение 2023–2024 учебного года. В эксперименте приняли участие пятьдесят студентов первого и второго курсов различных направлений подготовки, случайным образом разделенных на контрольную и экспериментальную группы.

Для решения поставленных задач был использован комплекс методов. Теоретические: анализ и обобщение научно-методической литературы. Эмпирические: педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; Психодиагностическое тестирование: для оценки уровня стресса применялась русскоязычная адаптация «Шкалы воспринимаемого стресса» (Perceived Stress Scale, PSS) П. Козна [2]; для диагностики личностного ресурса – «Тест на стрессоустойчивость» (С. Коухэн и Г. Уилсон). Методы математической статистики: для обработки данных использовался t-критерий Стьюдента для независимых и зависимых выборок. Расчеты проводились с использованием программного пакета SPSS Statistics 23.0. Различия считались статистически значимыми при $p \leq 0,05$.

Организация эксперимента включала следующие этапы. Констатирующий этап, прошедший в октябре 2023 года. На данном этапе было проведено первичное тестирование студентов контрольной и экспериментальной групп для определения исходного уровня стресса и стрессоустойчивости. Формирующий этап, проходивший с ноября 2023 года по апрель 2024 года. А течение формирующего этапа со студентами экспериментальной группы была реализована специально разработанная программа в рамках дисциплин по физической культуре, контрольная же группа продолжала занятия по стандартной учебной программе. Контрольный этап, прошедший в мае 2024 года, ознаменовал проведение повторного тестирования для выявления динамики исследуемых параметров.

Необходимо сказать сколько слов о содержании экспериментальной программы, которая содержала три взаимосвязанных блока. Целевой блок, который способствовал формированию навыков саморегуляции, повышению стрессоустойчивости, созданию позитивного группового климата. Содержательный блок, включающий в себя помимо стандартных физических упражнений, дыхательные гимнастики и элементы йоги в разминку и заминку для обучения навыкам управления психофизиологическим состоянием; командные игровые виды деятельности (волейбол, баскетбол) с акцентом на невербальную коммуникацию и взаимоподдержку; цикличные аэробные нагрузки (бег, скандинавская ходьба) в зоне комфортной интенсивности для снятия психоэмоционального напряжения; рефлексивные беседы по окончании занятий, направленные на осознание связи между физическим состоянием и эмоциональным фоном. Технологический блок, где использовались технологии личностно-ориентированного и деятельностного подходов, создавалась ситуация успеха для каждого студента.

На констатирующем этапе исследования значимых различий между показателями контрольной и экспериментальной группами выявлено не было ($p > 0,05$), что подтверждает репрезентативность

групп и исходно схожий, достаточно высокий уровень стресса среди студентов. Исходные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели психоэмоционального состояния студентов на констатирующем этапе

Группа	Уровень воспринимаемого стресса (баллы)	Уровень стрессоустойчивости (баллы)
Контрольная группа (n=25)	25,4	15,8
Экспериментальная группа (n=25)	24,9	16,1
p-значение	> 0,05	> 0,05

Результаты контрольного этапа, проведенного после реализации формирующей программы, демонстрируют выраженную положительную динамику в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели психоэмоционального состояния студентов на контрольном этапе

Группа	Уровень воспринимаемого стресса (баллы)	Уровень стрессоустойчивости (баллы)
Контрольная (n=25)	24,1	16,5
Экспериментальная (n=25)	16,8	20,6
p-значение	<0,01	<0,01

Как видно из таблицы 2, в контрольной группе за период наблюдения произошли незначительные, статистически не подтвержденные изменения, что свидетельствует о том, что традиционные занятия по дисциплинам физической культуры оказывают несистемный и слабовыраженный эффект на психоэмоциональную сферу. В то же время в экспериментальной группе зафиксировано значительное снижение уровня воспринимаемого стресса (в среднем на 8,1 балла, или на 32%) и повышение уровня стрессоустойчивости (в среднем на 4,5 балла, или на 28%).

Для наглядности динамика показателей представлена на рисунках 1 и 2.

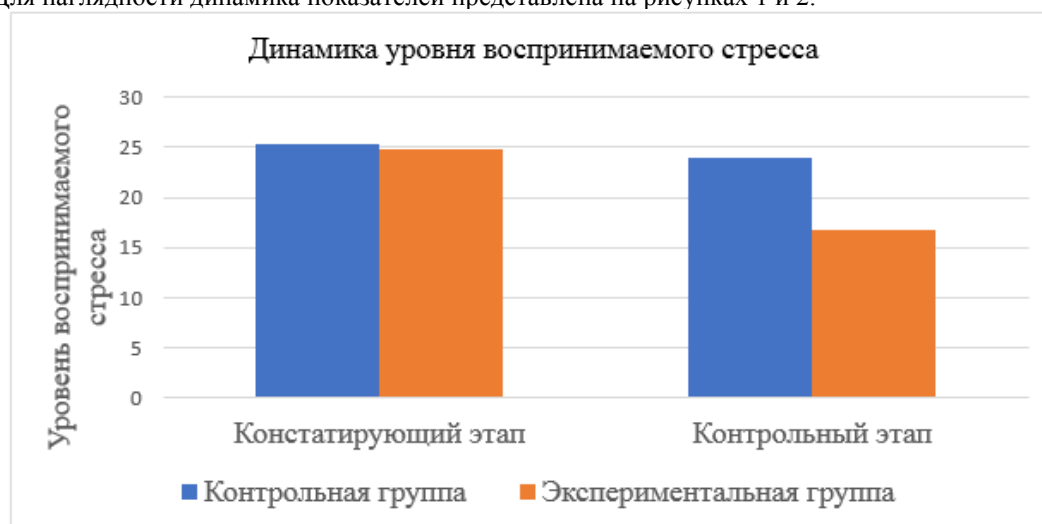


Рис. 1. Динамика уровня воспринимаемого стресса в контрольной и экспериментальной группах

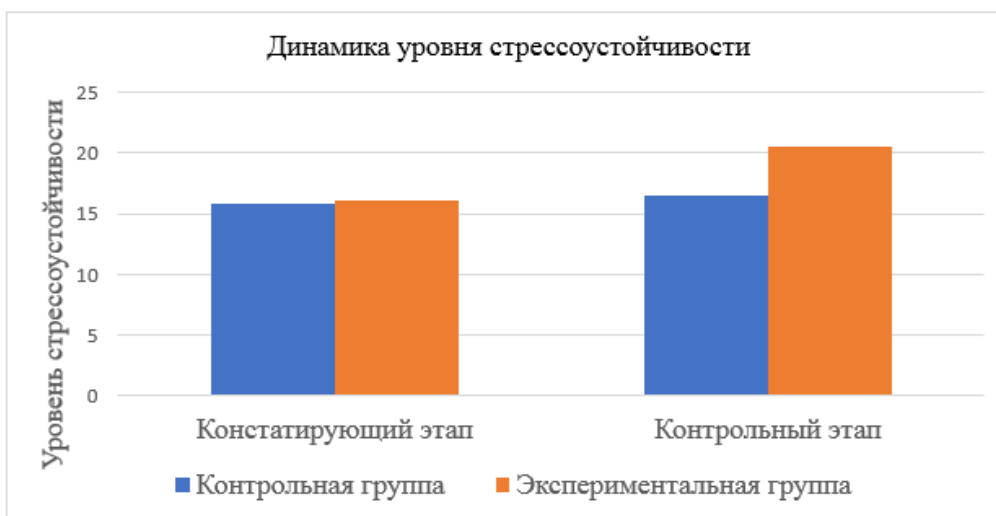


Рис. 2. Динамика уровня стрессоустойчивости в контрольной и экспериментальной группах

Полученные количественные данные позволяют сделать вывод о высокой эффективности разработанной программы. Однако за сухими цифрами стоят качественные изменения, наблюдавшиеся в процессе эксперимента.

Снижение уровня воспринимаемого стресса в экспериментальной группе связывается с комплексным воздействием регулярной, дозированной физической активности, которая была осмысленна с психологической точки зрения. Если в контрольной группе бег или упражнения были механическим выполнением, то в экспериментальной группе они предварялись и завершались рефлексией. Студентов учили отслеживать свое состояние «до» и «после», что формировало у них осознанную связь «движение – эмоциональное облегчение». Это прямое подтверждение теории Селье о том, что физическая активность является естественным и адекватным способом «сжигания» продуктов стрессовой реакции [11]. Дыхательные практики и элементы йоги предоставили студентам конкретные, «карманные» инструменты для саморегуляции не только в зале, но и перед экзаменом или в ситуации конфликта, повысив их чувство контроля и самоэффективности.

Значительный рост стрессоустойчивости объясняется, прежде всего, целенаправленной работой с психолого-педагогическим компонентом. Командные виды спорта, организованные с акцентом на кооперацию и взаимопомощь, например, задания, где успех зависел от слаженности всей команды, способствовали разрушению типичной для первокурсников социальной изоляции. В ходе рефлексивных бесед многие студенты отмечали, что начали переносить стратегии преодоления трудностей в спортивной деятельности, например, «разбить длинную дистанцию на отрезки», «сосредоточиться на технике, а не на результате», «распределение сил на дистанции» на академическую жизнь. Это яркая иллюстрация формирования адаптивных копинг-стратегий, в частности, проблемно-ориентированного копинга и поиска социальной поддержки [9; 12].

Важным аспектом является изменение роли преподавателя. Из простого «инструктора» он трансформировался в фасилитатора и наставника, который не только показывал упражнения, но и создавал психологически безопасную среду, где можно было говорить об усталости, неудачах и успехах. Это позволило в полной мере задействовать и личностно-ориентированный подход.

Таким образом, физическая культура, будучи наполнена соответствующим психолого-педагогическим содержанием, трансформируется из сугубо физкультурно-оздоровительной дисциплины в мощный инструмент развития личностных ресурсов, формирования жизненных навыков и профилактики дезадаптации у студенческой молодежи. Полученные результаты хорошо согласуются с моделью психологического благополучия К. Рифф [17], где ключевыми компонентами являются самопринятие, компетентность и позитивные отношения с другими – все это целенаправленно развивалось в рамках нашей программы.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что целенаправленное и системное использование средств физической культуры в единстве с психолого-педагогическими технологиями является высокоэффективным направлением работы со студентами, находящимися в кризисных ситуациях или в группе риска по их возникновению.

На основании теоретического анализа и эмпирических данных можно констатировать следующее. Современное состояние проблемы психологического неблагополучия студентов требует разработки интегративных, доступных и дестигматизированных инструментов помощи, одним из которых могут выступить дисциплины по физической культуре при условии ее содержательного переосмысления. Теоретически обоснована и разработана программа интеграции психолого-педагогических компонентов, а именно, дыхательные гимнастики, рефлексия, кооперативные командные игры, личностно-ориентированный подход преподавателя, в процесс физического воспитания студентов. Ключевым отличием программы является ее направленность не на спортивный результат, а на формирование навыков саморегуляции, стрессоустойчивости и позитивных социальных связей. Экспериментально доказано, что реализация данной программы приводит к статистически значимым положительным изменениям в психоэмоциональной сфере студентов: уровень воспринимаемого стресса снизился на 32%, а показатель стрессоустойчивости повысился на 28% по сравнению с контрольной группой, где занятия велись по традиционной методике. Установлено, что ключевым фактором эффективности является не просто увеличение объема физической активности, а ее качественное переосмысление через призму психолого-педагогических задач. Механизмами позитивных изменений выступили: осознание связи «тело-сознание», формирование адаптивных копинг-стратегий через перенос двигательного опыта, повышение самоэффективности и создание благоприятного социально-психологического климата в учебной группе. Практическая значимость исследования подтверждается возможностью масштабирования разработанной программы в практику работы вузов без существенных финансовых затрат, что способствует выполнению требований ФГОС ВО и нормативных документов в области здоровьесбережения и психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Перспективы дальнейших исследований видятся в дифференциации программы для студентов с различными типами кризисных состояний, а также в изучении долгосрочных эффектов ее воздействия на академическую успеваемость и профессиональную адаптацию выпускников.

Список литературы

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу: монография / В.А. Абабков, М. Перре. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с. – EDN RBQNBV.
2. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» / В.А. Абабков, К. Барышникова, О.В. Воронцова-Бенгер [и др.] // Вестник Санкт-петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. – 2016. – №2. – С. 6–15. – ISSN 2223-5760. – DOI 10.21638/11701/spbu16.2016.202. – EDN UALWVL.
3. Акоев А.Р. Формирование социального здоровья студентов средствами физической культуры / А.Р. Акоев // ЦИТИСЭ. – 2022. – №4 (34). – С. 163–170. – ISSN 2409-7616. – DOI 10.15350/2409-7616.2022.4.15. – EDN ULTZMQ.
4. Вучев В.Н. Формирование мотивации и самореализация личности студентов вуза в сфере физической культуры и спорта / В.Н. Вучев, В.В. Вучева // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики: материалы XX Международной научно-практической конференции (Ставрополь, 24 ноября 2023 года) – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2023. – С. 104–107. – EDN IPTZTS.
5. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2020. – 352 с. – ISBN 978–5-4461–0897–8.
6. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса: психологическая антропология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Акад. проект, 2009. – 943 с. – ISBN 978-5-8291-1023-9.
7. Колчина Е.Ю. Инновационные оздоровительные технологии формирования здорового образа жизни студентов / Е.Ю. Колчина // Труды научно-исследовательского института организации здравоохранения и медицинского менеджмента: сборник научных трудов. Вып. 7. – М.: Государственное бюджетное учреждение города Москвы «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы», 2021. – С. 186–192. – EDN PZNQWD.
8. Паспорт национального проекта Образование (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 №16) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=319308&cacheid=DFBCDC3B6FE6E578FE9C00269B0A8412&mode=splus&md=OJqMpQ#W9Fpo0VMRGRnRqQ1> (дата обращения: 22.11.2025).
9. Пахомов А.Г. Пути и средства формирования мотивационного процесса на занятиях по физической культуре / А.Г. Пахомов // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 28 января 2025 года) – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 212–213. – EDN BXTPSK.
10. Распоряжение Правительства РФ от 24.11.2020 №3081-р «О Стратегии развития физической культуры и спорта в РФ до 2030 г.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=493625&cacheid=84AA6D476CF7FC9BE24C9259F640B247&mode=splus&md=OJqMpQ#Vhqqo0VmiajO6r6L2> (дата обращения: 22.11.2025).
11. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 124 с.
12. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник статей Международной научно-практической конференции (Казань, 23 октября 2017 года) / под ред. А.А. Сукиасян. – В 2 ч. Ч. 2. – Уфа, 2017. – 183 с. – ISBN 978-5-00109-289-6. – EDN ZPTVNL.
13. Психолого-педагогическое сопровождение студентов педагогических вузов. Риски дезадаптации и ресурс психологической службы: монография. / О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, А.В. Ермолаева [и др.]. – М.: Издательский центр РИОР, 2024. – 189 с. – ISBN 978-5-369-02163-7. – DOI 10.29039/02163-7. – EDN CTLCOR.
14. Федеральный закон от 04.12.2007 №329-ФЗ (ред. от 24.07.2024) «О физической культуре и спорте Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3QnQbF> (дата обращения: 22.11.2025).

15. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=319308&cacheid=DFBCDC3B6FE6E578FE9C00269B0A8412&mode=splus&rnd=OJqMPQ#W9Fpo0VMRMGRnPqq1> (дата обращения: 22.11.2025).

16. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 22.11.2025).

17. Шкала психологического благополучия Рифф, РWB-M [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psytests.org/exist/rpwbM.html> (дата обращения: 22.11.2025).

Соломатова Вера Вячеславовна

канд. пед. наук, доцент

Кошелева Софья Андреевна

студентка

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

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВЫХ КОНФЛИКТОВ В МНОГОДЕТНЫХ СЕМЬЯХ: СОЦИАЛЬНЫЕ ПРИЧИНЫ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ И СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация: современные российские реалии показывают рост числа многодетных семей, что связано с различными социально-экономическими процессами и государственной поддержкой. Однако вместе с ростом рождаемости увеличивается количество проблем, возникающих внутри таких семей, особенно в период взросления детей-подростков. Конфликтные ситуации, возникающие между детьми, родителями и даже обществом, требуют глубокого анализа и разработки эффективных механизмов профилактики и регулирования.

Ключевые слова: конфликт, подростковые конфликты, профилактика конфликтов, многодетная семья.

Конфликт как реальность жизни является объектом исследования многих наук: философии, юриспруденции, социологии, педагогики. Опираясь на мнение исследователя В.А. Боженко, «конфликт представляет собой противоборство между субъектами, обусловленное противоположностью их интересов, ценностей или знаний, и может рассматриваться как вид общественных отношений (в широком значении) или как осознанное столкновение участников (в узком значении)» [2].

Согласно трактовке В.С. Третьяковой, «конфликт предполагает активное противостояние сторон в ситуации общения, которое основывается на осознании несовместимости интересов или намерений участников» [7]. В речевом конфликте намеренное использование негативно окрашенных средств языка усиливает напряжение, вызывая ответные действия со стороны адресата, который воспринимает эти действия как угрозу своим интересам, подобное взаимодействие, основанное на противоборстве речевых действий, и формирует конфликтное поведение в общении. Конфликт, по мнению профессора Ю. Г. Запрудского, «представляет собой состояние явного или скрытого противостояния, возникающего из-за объективного несовпадения интересов, целей или направлений развития социальных объектов» [5].

Из вышеизложенного следует, что конфликт выражается через осознанные цели и программы действий, а также через практическое поведение, направленное на достижение поставленных целей, что делает его активной и целенаправленной формой социального взаимодействия. В конфликтных ситуациях, как отмечает Е.И. Дударева, люди могут выбирать один из 5 типов поведения: соперничество, приспособление, компромисс, избегание или сотрудничество, каждый из которых характеризуется разным подходом к взаимодействию и достижению целей [3].

У.У. Мастенбрук уточняет, что управление конфликтом включает как его предупреждение через профилактику, так и учет индивидуального поведения участников, что существенно влияет на успех разрешения конфликта [6].

Многодетная семья – это семейная система, в которой воспитывается три и более детей. В психологическом контексте это понятие рассматривается с точки зрения особенностей взаимоотношений, формирования личности и развития каждого члена семьи. Таким образом, многодетная семья – это особый тип семейной системы, в которой динамика взаимосвязей и психологическое развитие членов имеют свои специфические черты, связанные с большим количеством детей и необходимостью распределения ресурсов внутри семьи.

Подростковые конфликты в многодетных семьях имеют ряд особенностей, обусловленных социальной средой и спецификой семейной структуры. Рассмотрим основные социальные причины возникновения таких конфликтов.

1. Конкуренция за внимание родителей: подросткам важно чувствовать себя значимыми и любимыми родителями. Однако в многодетных семьях родители часто физически не успевают уделить каждому ребенку достаточно внимания. Это вызывает чувство ревности и соперничества среди детей разного возраста, особенно подростков, стремящихся утвердить свою самостоятельность и независимость.

2. Различия в воспитании и ожиданиях: родители нередко применяют разные подходы воспитания к детям разных возрастов. Например, младших могут опекать больше, позволяя больше вольностей, тогда как старшие дети воспринимают такое отношение как несправедливость. Такие различия формируют внутренние конфликты и создают почву для взаимных обвинений и обид.

3. Недостаточность личного пространства: пространственный дефицит характерен для многих многодетных семей. Условия проживания ограничены, и каждый ребенок вынужден делить комнату, игрушки и личные вещи с братьями и сестрами. Отсутствие личного пространства способствует раздражению и конфликтам между детьми, поскольку нарушается личное пространство каждого ребенка.

5. Проблемы дисциплины и распределения обязанностей: чем больше детей в семье, тем сложнее организовать четкую систему дисциплинированного поведения всех членов семьи. Порученные обязанности зачастую распределяются неравномерно либо требуют постоянного контроля со стороны взрослых. Несоблюдение договоренностей становится источником постоянных столкновений между подростками и родителями.

6. Отсутствие индивидуальных возможностей развития: материальные условия жизни многодетных семей чаще всего предполагают меньшую доступность образовательных ресурсов, хобби, занятий спортом и культурных мероприятий. Недостаточное развитие личностных качеств усиливает неудовлетворенность подростка своей жизнью и семьей.

Психологическое воздействие подростковых конфликтов в многодетных семьях проявляется многообразием форм и имеет серьезные последствия как для самих подростков, так и для всей семьи. Вот ключевые особенности такого воздействия: формирование низкой самооценки, развитие тревожности и стресса, нарушение доверия и близости в отношениях, возрастание агрессивности и негативизма, проблемы адаптации в обществе, психологические травмы и отдаление от семьи. Подростковый возраст характеризуется повышенной эмоциональностью, стремлением к самостоятельности и формированием собственной идентичности.

Профилактика конфликтов представляет собой процесс предупреждения их возникновения путем создания условий, которые минимизируют вероятность появления противоречий между участниками взаимодействия (включает выявление потенциальных причин противоречий, создание механизмов для их раннего устранения и разработку условий, способствующих гармоничным отношениям в коллективе) [4]. В трактовке Н.П. Безуглова, профилактика конфликтов представляет собой управленческую деятельность, направленную на устранение или ослабление факторов, провоцирующих конфликты, через создание условий, минимизирующих вероятность их возникновения или деструктивного развития [1].

Все вышесказанное позволяет выделить эффективные стратегии преодоления подростковых конфликтов, которые включают:

- открытое общение: подросткам важно научиться выражать свои чувства и мысли открыто и честно. Родители и учителя также должны поддерживать открытость в общении, создавая доверительную атмосферу;

- понимание чувств другого человека: развитие эмпатии помогает лучше понимать эмоции и мотивы других людей. Это снижает вероятность конфликтных ситуаций и способствует конструктивному разрешению споров;

- активное слушание: умение внимательно слушать собеседника, не перебивая и не отвлекаясь, помогает избежать недопонимания и улучшает качество общения;

- совместное решение проблем: участие всех сторон конфликта в поиске решения создает чувство справедливости и ответственности. Важно учитывать мнения каждого участника;

- консультация специалиста: иногда помощь психолога необходима для разрешения сложных конфликтов или выявления скрытых причин агрессии и недовольства.

Использование данных стратегий позволит эффективно справляться с подростковыми конфликтами, способствуя развитию эмоционального интеллекта и социальной компетентности подростков.

Список литературы

1. Безуглова Н.П. Профилактика конфликтов по средствам деловой игры в условиях реабилитационного центра / Н.П. Безуглова, Е.В. Слизова // Образование и наука в современных условиях. – 2014. – № 1. – С. 38.
2. Божено В.А. Определение понятия «конфликт» / В.А. Божено // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. – 2000. – № 2. – С. 143–147.
3. Дударева Е.И. Психологическая профилактика конфликтов в организациях / Е.И. Дударева, Л.И. Демидова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2017. – № 2. – С. 39–43.
4. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии / С.М. Емельянов. – СПб.: Питер, 2004. – 400 с.
5. Запрудский Ю.Г. Социальный конфликт (политологический анализ) / Ю.Г. Запрудский. – Ростов н/Д., 1992. – С. 45.

6. Мاستенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации / У. Мастенбрук. – М.: Инфра-М, 1996. – 256 с.

7. Третьякова В.С. Конфликт как феномен языка и речи / В.С. Третьякова // Известия Уральского государственного университета. – 2003. – № 27. – С. 89–93.

Яруллина Яна Игоревна

бакалавр, студентка

Научный руководитель

Васина Юлия Михайловна

канд. пед. наук, доцент

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

г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Аннотация: в статье подчеркивается значимость коммуникативных умений для социальной адаптации и интеграции детей с РАС в общество. Анализируются психологические особенности дошкольников с РАС, влияющие на развитие коммуникации. Особое внимание уделяется роли семьи в процессе социализации ребёнка и методам, направленным на обучение речевым и невербальным средствам коммуникации. Рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются дети с РАС, и предлагаются рекомендации для родителей по организации занятий по развитию коммуникативных умений.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникативные умения, средства общения, социальное взаимодействие, психологические особенности.

Способность к коммуникации и развитие коммуникативных умений у детей необходимо для их социализации, социальной адаптации к окружающему миру, границы которого по мере взросления все больше расширяются. Важная роль развития коммуникативных навыков отводится семье, так как именно она является главным общественным институтом, где ребенок растет и развивается. Однако в ряде случаев развитие коммуникативных умений у детей осложняется.

У детей с атипичным развитием коммуникативные умения развиваются особым образом. Особенно специфическими они являются у детей старшего дошкольного с расстройством аутистического спектра.

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) – это, согласно МКБ-11, состояние, которое характеризуется постоянным дефицитом в способности инициировать и поддерживать взаимное социальное взаимодействие и социальную коммуникацию, а также рядом ограниченных, повторяющихся и негибких схем поведения и интересов. В литературе отмечается, что численность детей с таким диагнозом существенно выросла; Т.В. Кустова, Т.Е. Таранушенко говорят о десятикратном увеличении количества детей с РАС за последние 10 лет, а также прогнозируют сохранение общей тенденции к росту [1].

РАС характеризуют качественные нарушения в социальном взаимодействии – а именно:

- отсутствие зрительного контакта, неадекватное использование жестов и иных невербальных средств общения;
 - неспособность к установлению адекватным способом дружеских отношений, которые характеризуются взаимным интересом друг к другу, адекватными эмоциями;
 - неспособность к эмпатии, к проявлению любви и отсутствие попыток найти утешение в других людях;
 - отсутствие адекватного реагирования на проявление эмоций радости другими, отсутствие стремление разделить свою радость с другими;
 - неспособность строить свое коммуникативное поведение при опоре на контекст, ситуацию.
- У детей с РАС могут проявляться следующие качественные нарушения в коммуникации:
- задержка / полной отсутствие речи, в т.ч. невербальных и/или альтернативных ее средств;
 - неспособность начать и/или поддерживать диалог;
 - стереотипное использование языка;
 - аномалии в высоте тона голоса, ударения, скорости, ритме и интонации речи;
 - отсутствие разнообразия при ролевой игре.

Коммуникация детей с РАС очень специфична, имеет низкий уровень развития. Прежде всего, практически не ориентированы на сверстников, на взрослых, стремятся избегать зрительного и тактильного контакта, могут демонстрировать неадекватные реакции, проявлять негативизм, агрессию (крики, плач, сопротивление) и даже самоагрессию. Они не проявляют положительных эмоций в общении, не проявляют интереса к эмоциям других людей, не понимают их, не испытывают эмпатии. Дети с РАС не испытывают интереса к групповой деятельности, не могут сосредоточиться на какой-либо общей с другими задаче [5]. А.В. Хаустов отмечает затруднения детей с РАС в использовании вербальных и невербальных средств общения [6–8]. М.М. Либлинг отмечает неспособность детей с РАС ориентироваться в коммуникативных ситуациях и выбирать те модели поведения (багаж которых и так в целом существенно ограничен), которые подходят этим ситуациям [2].

Все рассмотренные психологические особенности детей с РАС, особенности их способностей к коммуникации, сформированности коммуникативных умений создают объективные риски для социальной адаптации к окружающей среде. Актуальной и практически значимой для родителей становится задача развития коммуникативных умений у своего ребёнка с РАС. По мнению многих ученых (О.С. Никольская и др.), низкий уровень развития коммуникативных умений у детей с РАС является одним из основных факторов затруднений в их социализации.

Необходимо осуществлять развитие коммуникативных умений у ребёнка в двух направлениях [3].

1. Обучение вербальным средствам коммуникации. Л. Фрост и Э. Бонди выделил ряд умений, которые нужно формировать у детей с РАС, создавая основу их общения с окружающими:

- «просьба о поощрении;
- просьба о помощи;
- просьба о перерыве;
- ответ «нет» на вопрос «Ты хочешь?..»;
- ответ «да» на вопрос «Ты хочешь?..»;
- реакция на просьбу «Подожди»;
- реакция на просьбу о смене деятельности;
- выполнение инструкции;
- следование расписанию» [5, с. 46].

2. Обучение альтернативным средствам коммуникации.

Родителям в процессе развития коммуникативных умений у дошкольников с РАС следует придерживаться ряда рекомендаций [4].

1. Важно уделить значительное внимание установлению эмоционального контакта с ребенком (преодолеть негативизм, тревогу, страхи), а также формированию его мотивации к предстоящим занятиям (на это предлагается заложить не менее двух занятий). Важно ориентировать содержание на особенности и интересы детей (учитывая в том числе особенности наблюдаемых стереотипов – например, пристрастия к какому-либо предмету, который можно включать в коррекционный процесс, адаптируя взаимодействие с ним под задачи развития коммуникативных умений), использовать систему подкреплений (подкрепляя желаемое и игнорируя нежелательное поведение ребенка, поощряя его успехи).

2. Предметно-пространственная среда помещения, в которой родитель будет заниматься с ребёнком, должна быть лишена любых раздражителей и их потенциальных источников (яркие, детализированные плакаты, яркие цвета в интерьере, громкие звуки).

3. Занятия должны носить регулярный характер, не слишком перегружающим ребенка, но достаточным для постепенного решения задачи, систематичным, постоянным. Приобретенные коммуникативные умения должны закрепляться в бытовых ситуациях с разными членами семьи и постепенно усложняться.

4. Общение с ребенком с РАС следует строить в спокойном тоне, не повышать на него голос, что, вероятнее всего, станет причиной для его «выпадения» из коммуникации. Тактильный контакт рекомендуется исключить по этой же причине.

5. Развитие коммуникативных умений у дошкольников с РАС, должно включать обучение конкретным способам общения (например, обращаться по имени к брату/сестре при высказывании и использовать названия членов семьи при обращении к ним), важно обучать пониманию своих эмоций и эмоций других членов семьи.

6. Члены семьи могут использовать игровой метод в ходе занятий с дошкольниками с РАС, направленными на развитие коммуникативных умений. Самостоятельная игра для дошкольников с РАС в целом является достаточно привычным, знакомым видом деятельности, однако в коррекционной работе в целях развития коммуникативных умений можно наметить путь постепенно перехода к парной игре, а затем – к игре в группе 5–7 человек, имеющих различные ролевые позиции.

В целом в работе со старшими дошкольниками с РАС следует придерживаться принципов постепенности и последовательности, принципа опоры на знакомое. Даже в коррекционной игре с ребенком с РАС наиболее уместно использовать знакомые ему стишки, песенки. Родителям детей с РАС

важно быть методически гибкими, пробовать разные приемы, отмечая то, что подошло для конкретно их ребёнка.

7. Важен и принцип комплексного воздействия – когда к задаче развития коммуникативных умений у дошкольников с РАС по мимо занятий в семье, подключают и специалистов, которые одновременно решают данную проблему, выстраивая сотрудничество и координируя свои усилия.

Вышесказанные рекомендации относятся к ситуации, когда стоит задача – развивать средства общения. Нами было отмечено, что в ряде случаев, наиболее тяжелых, когда речь либо отсутствует, либо развивается специфическим путем, развитие коммуникативных умений связывают с обучением альтернативной коммуникации. Ставится задача – научить ребенка взаимодействовать, коммуницировать с окружающим миром, людьми альтернативным способом – через жесты и другие невербальные средства общения, через символические карточки, через технические и электронные устройства. Так, наиболее распространенных методов данной группы является система коммуникации обменом изображениями (PECS; авторы – Л. Фрост, Э. Бонди) [5]. Суть системы сводится к выбору и демонстрации ребенком карточек, которые изображают желаемое занятие или объект. Однако следует отметить, что процесс обучения не сводится к тому, чтобы научить ребенка выбирать и показывать карточки. Предварительно необходимо научить его вступать в коммуникативный контакт с окружающими, что представляет для ребенка проблему.

Таким образом, семьям с детьми старшего дошкольного возраста с РАС необходимо ставить и искать пути решения задачи по развитию коммуникативных умений. Родителям важно учитывать психологические особенности своего ребёнка и использовать подходящие методы, нередко специфические (игры, работа с картинками, «социальные истории» и др.).

Список литературы

1. Кустова Т.В. Аутизм у детей: учебно-методическое пособие / Т.В. Кустова, Т.Е. Таранушенко. – Красноярск: КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, 2019. – 118 с.
2. Либлинг М.М. Игровая холдинг-терапия при аутизме: методические особенности и этические аспекты применения / М.М. Либлинг // Дефектология. – 2014. – №3. – С. 30–44. EDN SECEYR
3. Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма / О.С. Никольская. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – 128 с.
4. Психолого-педагогическое сопровождение умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра: монография / Е.В. Золоткова, Я.А. Гулина, Е.В. Золоткова [и др.]; под ред. Е.В. Золотковой. – Саранск: МГПУ им. М.Е. Евсевьева, 2021. – 160 с. EDN JKIIIO
5. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) / Л. Фрост, Э. Бонди. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
6. Хаустов А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма / А.В. Хаустов // Дефектология. – 2004. – №4. – С. 69–74.
7. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: учеб.-методическое пособие / А.В. Хаустов, П.Л. Богорад, О.В. Загуменная [и др.]. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с. EDN YUUBQT
8. Хаустов А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом: дис. ... канд. психол. наук / А.В. Хаустов. – М., 2005. – 176 с. EDN NNJGMB

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМ БРАКЕ И МЕЖПОКОЛЕННОЙ СЕМЬЕ

Герасимчук Артем Владимирович
студент

Лукьянчиков Иван Владимирович
студент

Рыжкова Ольга Владимировна
канд. ист. наук, доцент

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

МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЙ БРАК В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: СТРАТЕГИИ ПОСТРОЕНИЯ СЕМЕЙНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ БАРЬЕРОВ

Аннотация: статья посвящена анализу межнациональных браков в современной России, рассматривая их как специфическую социальную группу, сталкивающуюся с уникальными вызовами и требующую особых стратегий адаптации. Основное внимание уделяется особенностям построения семейной идентичности и преодолению культурных барьеров. В работе выделяются и анализируются ключевые модели семейного поведения в таких союзах: интеграция, ассимиляция и разделение сфер культурного влияния, каждая из которых имеет свои последствия для стабильности брака и психологического комфорта супругов. Разбираются основные трудности, с которыми сталкиваются пары, включая языковые барьеры, различия в гендерных ролях и семейных сценариях, давление со стороны родственников и сложности бiculturalного воспитания детей. В заключении обосновывается необходимость целенаправленного социального сопровождения межнациональных семей и формулируются конкретные предложения по государственной и общественной поддержке.

Ключевые слова: семья, межнациональный брак, культура, миграция, семейные отношения, сопровождение.

Актуальность исследования межнациональных браков в современной России, во-первых, обусловлена значительными социокультурными трансформациями общества: усиление миграционных процессов; изменение социальных установок; рост межкультурных контактов – все это приводит к увеличению количества семей, члены которых принадлежат к разным этническим группам.

Во-вторых, как отмечает Н.А. Нечаева, в таких браках происходит постоянный процесс культурной диффузии, когда элементы разных культур взаимопроникают и создают новую, гибридную семейную культуру [1]. Этот процесс требует от супругов высокого уровня толерантности, коммуникативной компетентности и готовности к компромиссам. При этом важнейшую роль играет формирование общей семейной идентичности, не отрицающей этнокультурные особенности каждого из супругов.

Одной из наиболее распространенных формой семейного поведения в межнациональных браках является интеграция, предполагающая активное взаимодействие культур и создание новой семейной системы, включающей элементы обеих этнических традиций. В таких семьях часто практикуется двуязычие, совместное празднование праздников разных культур, сочетание кулинарных традиций. Исследования, проведенные Д.В. Королевым, показывают, что семьи, избравшие интеграцию, демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности браком и лучшую адаптацию детей к межкультурной среде [2]. Вместе с тем, стратегия требует значительных усилий от обоих супругов.

Альтернативной формой поведения является ассимиляция. Она состоит в том, что один из супругов практически полностью принимает культурные нормы и традиции другого. Такая модель часто встречается в случаях, когда один из партнеров принадлежит к доминирующей в регионе этнической группе, либо, когда имеет место сильное давление со стороны родственников. Как показывают исследования, ассимиляция может быть эффективной с точки зрения социальной адаптации, но нередко приводит к психологическому дискомфорту у супруга, вынужденного отказаться от значительной части своей культурной идентичности [3]. В долгосрочной перспективе это может стать причиной кризиса семейных отношений.

Особого внимания заслуживает форма деления и адаптации, при которой супруги договариваются о разделении сфер культурного влияния. Например, в вопросах воспитания детей могут доминировать традиции одной культуры, а в организации быта – другой. Такая линия поведения, по

мнению А.С. Новикова, позволяет минимизировать конфликты, но требует четкого определения границ и постоянных переговоров между супругами [4]. Ее эффективность во многом зависит от способности партнеров к гибкости и взаимному уважению культурных различий, а также к стремлению выстраивания оптимально-гармоничных внутрисемейных отношений.

Рассмотрев основные варианты поведения супругов в межнациональных браках, перейдем к сложному и многогранному вопросу – преодолению культурных барьеров в межнациональных семьях.

Одним из наиболее значимых препятствий являются языковые различия. Даже при хорошем владении языком у партнеров могут возникать непонимания, связанные с различной культурной семантикой слов, особенностями невербальной коммуникации. Исследования показывают, что успешное преодоление языкового барьера требует от супругов не только лингвистической компетенции, но и глубокого понимания культурного контекста друг друга [5].

Серьезным испытанием для межнациональных пар являются разные представления о семейных сценариях и гендерных ролях. Как отмечает Уварова Л.Н., именно эти различия часто становятся источником конфликтов в первые годы брака [6]. Успешное преодоление данных разногласий требует от супругов способности к критическому осмыслению собственных культурных стереотипов и выработки новых, совместных моделей семейного поведения.

Важным для межнациональных браков выступают отношения к ним расширенной семьи, родственников. Зачастую, именно родители негативно воспринимают выбор партнера(партнерши) другой национальности. Если же со стороны родственников супругов идет позитивный настрой и поддержка, то срабатывает фактором успешной адаптации в межнациональном браке. В случаях, когда такая поддержка отсутствует, супруги вынуждены вырабатывать стратегии защиты своей автономии и укрепления внутренних семейных связей.

Самым, пожалуй, сложным вопросом является вопрос воспитания детей в межнациональных семьях. Родителям необходимо найти баланс между передачей культурного наследия обеих наций и формированием у ребенка целостной идентичности. Наиболее успешной стратегией здесь может быть бикультуральное воспитание, позволяющее ребенку освоить ценности и традиции обеих культур [7]. Однако реализация этой стратегии требует от родителей согласованных действий и единства подходов к воспитанию.

В современных условиях дополнительным фактором, влияющим на функционирование межнациональных браков, становится общественно-политическая ситуация. Рост националистических настроений в обществе может создавать дополнительное давление на такие семьи. В периоды обострения межэтнической напряженности, супруги в межнациональных браках часто сталкиваются с необходимостью защиты своей семьи от внешнего негативного воздействия [8]. Это требует от них дополнительных усилий по поддержанию внутренней стабильности и выработке общих стратегий противостояния внешним вызовам.

Разобрав основные аспекты преодоления культурных барьеров в межнациональных семьях, остановимся на поддержке межнациональных семей со стороны государства и общества.

Самым важным направлением государственной политики должно стать содействие формированию в обществе позитивного образа межнациональной семьи через средства массовой информации и образовательные программы. Реализация социальных рекламных кампаний, освещающих успешный опыт межнациональных семей, создание телевизионных программ и публикаций, рассказывающих о практиках гармоничного межкультурного взаимодействия в семейной жизни, будут способствовать преодолению существующих стереотипов и формированию в общественном сознании толерантного отношения к таким бракам.

Не менее важным является направление: по разработке, внедрению образовательных программ повышения компетентности специалистов социальных служб; разработке и внедрению специализированных программ психолого-педагогического сопровождения межнациональных семей на разных этапах их жизненного цикла. Эти программы включают: консультационные услуги семейных психологов, специализирующихся на межкультурной коммуникации; организацию тематических семинаров по вопросам бикультурального воспитания детей; создание служб медиации для разрешения конфликтов, связанных с культурными различиями, также, создание и поддержка цифровых платформ, объединяющих межнациональные семьи и предоставляющих им информационную, консультационную и методическую помощь.

Особое внимание заслуживают информационные материалы, раскрывающих специфику межнациональных браков и предлагающих практические рекомендации по гармонизации семейных отношений в условиях межкультурного диалога.

Целесообразным будет и развитие сети центров межкультурного взаимодействия, как платформами для социальной и культурной интеграции межнациональных семей. Деятельность центров могла бы включать: организацию языковых курсов; проведение фестивалей национальных культур; создание семейных клубов по интересам.

Таким образом, успешность межнационального брака в современной России, с одной стороны, зависит от самих супругов, их способности выработать оптимальную модель семейного поведения. С другой стороны, от государства и общества их поддержки, помощи и продвижение идеи, что межнациональная семья – это нормальное явление.

Дальнейшие исследования в этой области могли бы быть направлены на изучение специфики различных типов межнациональных браков, а также на разработку практических рекомендаций по психологическому сопровождению таких семей на разных этапах их жизненного цикла.

Список литературы

1. Нечаева Н.А. Теоретическое наследие С.И. Голода и современные исследования семьи, брака и межпоколенных отношений / Н.А. Нечаева. – СПб.: Петрополис, 2020. – 318 с.
2. Королев Д.В. Межэтнические отношения в современной России: социологический анализ / Д.В. Королев. – М.: ИЭА РАН, 2019. – 245 с.
3. Рязанов А.В. Управление идентичностью: артикуляция этнокультурных границ в полиэтничных регионах России / А.В. Рязанов. – М.: Старый сад, 2018. – 20 с.
4. Новиков А.С. Межкультурная коммуникация в современном мире / А.С. Новиков. – М.: Аспект Пресс, 2021. – 267 с.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2020. – 352 с.
6. Уварова Л.Н. Психология семейных отношений / Л.Н. Уварова. – СПб.: Речь, 2019. – 284 с.
7. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи / А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2021. – 432 с.
8. Зайончковская Ж.А. Миграция в современной России / Ж.А. Зайончковская. – РСМД, 2013.

Каипбекова Саида Валихановна
аспирант, ассистент

Романенко Роман Романович
студент

Темирханов Сиражитдин Амирханович
студент

Хмель Екатерина Сергеевна
студентка

Эфендиева Ясмин Мубариз кызы
студентка

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ РЕПЕРТУАРЕ ТРУДНЫХ СИТУАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ

Аннотация: в современном мире миграция становится все более актуальным явлением, затрагивающим различные аспекты жизни общества. Особенно остро эта проблема стоит в контексте подростков, которые, будучи частью миграционных потоков, сталкиваются с множеством трудностей в процессе социальной адаптации. Подростки из семей мигрантов часто оказываются в ситуации, когда им необходимо не только интегрироваться в новую социокультурную среду, но и справляться с вызовами, связанными с межкультурными различиями, языковыми барьерами и эмоциональным стрессом. Важно отметить, что отсутствие полной картины трудностей, с которыми сталкиваются эти подростки, создает значительные пробелы в понимании их потребностей и возможностей.

Актуальность обусловлена необходимостью выявления и анализа трудных ситуаций, с которыми сталкиваются подростки мигрантов в процессе социального взаимодействия. В условиях глобализации и увеличения миграционных потоков, понимание особенностей адаптации подростков становится важным для разработки эффективных стратегий поддержки.

Ключевые слова: подросток, подростковый возраст, фейк, блогер, блогерство, канал, фейковая информация, медиадоверие, информация, статья, инициатива, влияние, потенциал, информационная безопасность, медианпространство, миграция, мигрант, семья, интеграция, идентичность.

В последние десятилетия вопрос миграции стал предметом активного обсуждения на глобальном уровне. Мир сталкивается с резкими перемещениями людей, вызванными различными факторами – экономическими, политическими, климатическими и социальными. Эти изменения затрагивают не только количество мигрантов, но и состав, возрастные группы и культурные контексты. Особое

внимание следует уделить подросткам мигрантам, чье развитие и социальная интеграция находятся под угрозой из-за множества трудностей, с которыми они сталкиваются в новой социальной среде.

Кайипбекова И.У. в своей работе ссылается на то, что подростковый возраст является переломным во многих смыслах: трансформация системы ценностей, развитие рефлексии, возникновение чувства взрослости, развитие идентичности и т.д. [4, с. 147–155].

Переезд в другую страну часто сопровождается значительными переменами в жизни подростков, влияя на их самоощущение и идентичность. Они сталкиваются с проблемами, связанными с языковым барьером, культурным непониманием, а также с предвзятостью со стороны общества. Эти факторы могут привести к социальной изоляции, снижению самооценки и психоэмоциональным трудностям. Важно понимать, что сложные ситуации, возникающие в процессе адаптации, затрагивают не только самих подростков. Их проблемы могут стать вызовом для образовательной системы, социальной службы и широкой общественности. Игнорирование этой темы может усугубить существующую предвзятость и растерянность среди всех групп людей, вовлеченных в процесс интеграции.

Социокультурные барьеры, возникающие на уровне общения с ровесниками и взрослыми, способны не только создавать стрессовую атмосферу для подростков, но и затруднять их учебный процесс, а также формировать отрицательное восприятие мигрантов в обществе в целом. Подростки, не умеющие адаптироваться к новым условиям, могут столкнуться с дискриминацией, насмешками и насилием, что создает порочный круг трудностей. Эти обстоятельства ставят перед обществом необходимость формирования более инклюзивной политики и стратегий, способствующих поддержке мигрантов.

Проблемы, с которыми сталкиваются подростки из семей мигрантов, требуют особого внимания и глубокого анализа. Исследование их ситуаций имеет решающее значение для разработки междисциплинарных подходов, направленных на поддержку их успешной интеграции. Понимание характерных черт трудных ситуаций этих подростков откроет пути к созданию эффективных программ, позволяющих изменить эту динамику и обеспечить необходимую помощь.

В этом контексте необходимость глубокого анализа трудных ситуаций подростков из мигрантских семей неоспорима. Общество должно подготовиться к вызовам, связанным с миграцией, и работать над созданием гармоничной среды, где каждый молодой человек, независимо от своего культурного происхождения, сможет развиваться свободно и без страха перед дискриминацией [1, с. 15–17].

Согласно большого толкового словаря русского языка, «ДИСКРИМИНАЦИЯ», -и; ж [от лат. *discriminatio* – различение]. Ограничение естественных прав и свобод человека или группы лиц, выделяемых по какому-л. значимому признаку (расы, национальности, происхождения, пола и т. п.). Стоит отметить, что за дискриминацию в нашем правовом государстве предусмотрена административная и уголовная ответственность.

Из статьи Каипбековой С.В. следует, что в последнее время в информационной сфере нашего государства мы столкнулись с новым явлением таким как фейки (fakes). Это явление до такой степени активно вошло в жизнь российского общества, что право не может оставаться в стороне от необходимости его оценки с точки зрения права, влияния на информационную безопасность государства, общества, каждого гражданина [3, с. 62–63].

В своей работе Лапатин В.А. указывает на то, что в России трэш-стримы стали заметным социальным феноменом приблизительно в 2020 году, еще в период карантина COVID-19, хотя специфической прослойке «ценителей» они были известны и раньше. Суть явления состоит в том, что на стриминговых платформах запускается онлайн-трансляция (стрим), в ходе которой устанавливается особого рода взаимодействие между участниками стрима и его зрительской аудиторией. Взаимодействие это заключается в возможности зрителей писать сообщения в чат, а также совершать денежные пожертвования (донаты) по ходу трансляции [6, с. 279–308].

Как пример, необходимо выделить, скандально известного блогера Арега Щепихина (внесен в перечень террористов и экстремистов в РФ), которого приговорили к пяти годам лишения свободы с отбыванием наказания в исправительной колонии общего режима, к 200 часам исправительных работ и запрета на администрирование интернет ресурсов сроком на 2,5 года. Решение принято на основании обвинительного приговора по нескольким статьям Уголовного кодекса: ч. 1 ст. 148 (оскорбление религиозных чувств верующих), ч. 2 ст. 280 (публичные призывы к экстремистской деятельности с использованием сети Интернет), а также п. «а» ч. 2 ст. 282 (разжигание ненависти и вражды по национальному и языковому признакам с применением угрозы насилия). В уголовном деле три эпизода. По данным следствия, блогер Щепихин А.С. изготвил видеозапись собственного интервью, которую 2 июня 2025 года, находясь на Пресненской набережной в Москве, разместил на своей личной странице в социальной сети. В ней, по материалам дела, автор «умышленно оскорбил объекты религиозного поклонения мусульман, оскорбив таким образом религиозные чувства верующих, а также высказал дискриминационное требование лицам определенной национальности и вероисповедания покинуть территорию Российской Федерации».

Днем позже, говорится в материалах расследования, блогер Щепихин А.С., расположившись у башни «Империя» в «Москва-Сити» на той же Пресненской набережной, записал еще одно интервью, которое также разместил на своей странице в социальной сети. В нем он «призывал к совершению враждебных и насильственных действий в отношении группы лиц, выделенной по признакам национальности, языка и происхождения».

В тот же день, приехав на Ярославский вокзал, блогер Щепихин А.С. по данным следствия, изготовил и опубликовал на своей странице в соцсети видеозапись, в которой «призвал интернет-аудиторию к действиям по убеждению власти в необходимости враждебного и дискриминационного отношения к определенной группе лиц, выделенной по национальному и религиозному признакам, в том числе к совершению враждебных и насильственных действий».

Кайипбекова С.В. в своей статье указывает, на то, что интерес государства к проблеме умышленного распространения недостоверной информации многократно возросло в связи с широким использованием Интернета различными слоями населения [2, с. 352–357].

Современные исследования в области социологии и психологии подростков из семей мигрантов демонстрируют многообразие и сложность обстоятельств, с которыми сталкиваются эти молодые люди при адаптации к новым условиям жизни. Миграция влияет на формирование идентичности, межкультурное взаимодействие и социальные связи, однако конкретные аспекты подросткового репертуара трудных ситуаций остаются недостаточно изученными.

Одним из направлений, активно исследуемых в литературе, является влияние миграционного статуса на образование и успехи в школе. Существующие исследования фиксируют трудности в обучении и нехватку социальных навыков, однако мало внимания уделяется специфическим ситуациям, с которыми сталкиваются подростки в повседневной жизни. Эти ситуации, как правило, укрыты в тених более крупных проблем, таких как трудности в учебе или эмоциональное благополучие.

Другой важный аспект, рассматриваемый в историографии, – это психологические последствия миграции. Здесь встречаются рекомендации по снижению стресса, связанного с разрывом социальных связей и культурным шоком. Однако недостаточная концентрация на социальных взаимодействиях со сверстниками может ограничивать понимание того, как трудности в общении проявляются в специфических ситуациях, особенно в контексте подростковых культур и их динамики.

Темы межкультурного взаимодействия и толерантности нередко выходят на передний план. Несмотря на это, анализ микродинамики общения, а также важности ситуационных факторов остается на уровне обобщенных выводов. При этом описания конкретных трудных ситуаций, с которыми сталкиваются подростки, остаются фрагментарными и не содержат глубокого анализа.

В некоторых работах упоминаются проблемы, связанные с дискомфортом в социальных группах, однако не проводится подробной типологии таких ситуаций. Отсутствие детального изучения трудностей, возникающих в различных контекстах социального взаимодействия подростков из мигрантских семей, придает работающим с этой категорией подростков профессионалам и исследователям возможность упускать значимые нюансы, влияющие на адаптацию.

Выявленные пробелы в области исследований, касающихся репертуара трудных ситуаций, подчеркивают необходимость дальнейшего анализа. Необходимость углубленной работы в этом направлении связана с возрастающей миграцией и изменением социальных контекстов, в которых находятся подростки. Учитывая все сложности адаптации и множество факторов, влияющих на подростков, требуется сосредоточиться на специфических обстоятельствах взаимодействия, способствующих возникновению трудных ситуаций.

В работе Кайипбекова И.У. указывает на необходимость адаптации к новым социокультурным условиям, которые требуют использования дополнительных личностных ресурсов подростками из семей мигрантов. Адаптацию можно считать успешной в случае обретения способности справляться с социокультурными и психологическими трудностями без ущерба для работоспособности.

Наибольшее значение способность к преодолению трудностей приобретает в контексте рассогласования между внутренними стремлениями, ценностями и потребностями человека, трудностью или невозможностью их удовлетворения. Именно в такой ситуации оказываются подростки из семей мигрантов: их стремление к реализации потребностей, ценностей входит в противоречие с изменениями в социокультурной среде.

В качестве критериев успешной социокультурной адаптации подростка-мигранта можно выделить: установление продуктивного взаимодействия в новой социальной среде, решение ежедневных рутинных задач, психологическое и физическое здоровье, сохранение идентичности при способности принимать культурные особенности нового места жительства и населения (Хухлаев, Хакимов, Фомичева 2021). В качестве факторов успешной социокультурной адаптации В. В. Гриценко, О. Е. Хухлаев и др. (Гриценко, Хухлаев, Зинурова и др. 2021) выделяют не только наличие интереса к другим культурам, стремление к выстраиванию отношений с представителями местного населения, развитие навыков межкультурного общения, но и их взаимосвязь и взаимовлияние [5, с. 447–458].

Для изучения репертуара трудных ситуаций социального взаимодействия подростков из семей мигрантов был выбран комплексный подход, который сочетает в себе как качественные, так и

количественные методы. Это позволило получить многосторонний взгляд на исследуемую проблему и глубже понять контекст, в котором происходят взаимодействия.

Качественная часть исследования базировалась на проведении полуструктурированных интервью. Данный метод был выбран из-за его способности выявить богатство индивидуальных переживаний и мнений подростков. Интервьюер мог адаптировать вопросы в зависимости от ответов участников, что способствовало более глубокому изучению затрагиваемых тем. В ходе интервью подростков, проживающих в миграционных семьях, обсуждались их социальные взаимодействия, источники трудностей и пути их преодоления. Выбор участников осуществлялся на основании принципа целенаправленной выборки, что обеспечивало приглашение именно тех подростков, которые могли предоставить наиболее информативные ответы на заданные вопросы.

Что касается количественной части исследования, то был проведен опросный метод, включающий анкетирование. Эта форма сбора данных позволила зафиксировать числовые показатели и выявить закономерности в поведении подростков в различных социальных ситуациях. Анкета была разработана с учетом целей исследования и включает закрытые и открытые вопросы, что позволило получить как количественные индикаторы, так и качественную информацию. Выборка для опроса формировалась среди подростков, имеющих миграционное происхождение, что позволило с максимальной точностью отразить специфику их опыта.

Собранные данные анализировались с использованием смешанных методов. Качественные данные интерпретировались с применением контент-анализа, что позволяло выделить основные темы и паттерны в рассказах участников. К количественным данным применялись статистические методы, что давало возможность выявить статистически значимые зависимости и корреляции между различными переменными.

В процессе подготовки к исследованию и в ходе его реализации внимание уделялось этическим аспектам. Обеспечивалось конфиденциальность участников, а также информированное согласие. Постепенно накапливались данные, которые позволяли не только формировать полное представление о трудностях, с которыми сталкиваются подростки, но и о механизмах их преодоления. Предварительный анализ данных продемонстрировал значительное разнообразие в опыте подростков, что подчеркивает важность персонализированного подхода к каждому участнику и его истории. Результаты этого анализа станут основой для последующего обсуждения и интерпретации в разделе о результатах исследования.

Стоит отметить, что опрос охватывал группы подростков, представляющих различные страны происхождения: Сирию, Узбекистан, Армению и Беларусь. Используя методы количественного и качественного анализа, удалось выявить особенности, характерные для каждой из групп, а также общие и специфические проблемы, с которыми они сталкиваются.

Подростки из сирийских семей чаще всего упоминают о тревожности и чувстве изоляции, что связано с языковым барьером и отсутствием поддержки со стороны сверстников. Многие из них отмечают, что не могут полноценно участвовать в школьных мероприятиях, что приводит к социальной изоляции и снижению самооценки. В то же время подростки из Узбекистана чаще стесняются делиться своим опытом в силу их культурных особенностей, что также приводит к недопониманию с окружающими.

Армянская группа проявляет более активное стремление к интеграции, однако сталкивается с предвзятостью со стороны других подростков. Многие из них заявляют о том, что слышат негативные комментарии в свой адрес, что порождает дополнительные трудности в установлении дружеских отношений. В отличие от этого, белорусские подростки, хотя и являются мигрантами, часто испытывают меньшее количество проблем в социальном взаимодействии, что может быть связано с общими культурными и языковыми корнями с местными жителями.

Взаимодействие с учителями также выявило большое количество трудностей. Подростки из всех групп заявили о недостатке понимания и поддержки со стороны педагогов. Это приводит к тому, что многие проблемы остаются нерешенными, а подростки чувствуют себя неслышными. Стремление учителей быть инклюзивными зачастую оказывается на практике сложным из-за недостатка ресурсной базы и четких методов работы.

Важно отметить, что в каждой из изучаемых групп современная молодежь выражает острую потребность в более глубоком понимании их культурного контекста со стороны взрослых. Необходимость в реализации программ, позволяющих учителям повысить уровень культурной компетентности, становится очевидной. Поддержка со стороны образовательных учреждений может оказать значительное влияние на уровень социальной адаптации и удовлетворенности подростков.

Обобщая вышесказанное, данные результаты подчеркивают наличие множества трудностей, с которыми сталкиваются подростки из мигрантских семей. Каждая группа имеет свои индивидуальные особенности, но общими остаются сложности в установлении и поддержании социального взаимодействия. Этот аспект требует внимательного анализа и активного вмешательства со стороны образовательных и социальных служб.

Межкультурное взаимодействие подростков из семей мигрантов и их сверстников включает в себя множество факторов, способствующих возникновению трудных ситуаций. К числу основных проблем относятся языковой барьер, культурные различия, стереотипы и предвзятости, а также недостаточная поддержка со стороны образовательных учреждений и общества.

Языковой барьер, как первая и наиболее осязаемая трудность, часто становится источником недопонимания. Подростки, испытывающие затруднения в выражении своих мыслей и чувств на новом языке, могут чувствовать себя изолированными, что усугубляет их эмоциональное состояние. Адаптация к новому языковому окружению требует значительных усилий, и отсутствие достаточной языковой поддержки может вызвать чувство незащищенности и страха перед общением.

Культурные различия также играют важную роль. Подростки из мигрантских семей могут сталкиваться с непониманием или даже осуждением своих культурных традиций и норм. Это может приводить к внутреннему конфликту, когда подросток пытается сочетать традиции своей семьи и требования новой культурной среды. Конфликты на этой почве могут возникать как в рамках школьного общения, так и в домашней обстановке, создавая напряжение и ухудшая психоэмоциональное состояние.

Стереотипы и предвзятости, с которыми сталкиваются мигранты, способствуют возникновению агрессивных реакций со стороны сверстников. Молодые люди с предвзятым мнением могут отказываться от общения или проявлять агрессию, что приводит к дальнейшей изоляции. Такие ситуации не только ухудшают адаптацию подростков, но и могут сформировать у них негативные установки к обществу в целом.

Недостаточная поддержка со стороны образовательных учреждений также играет значительную роль. Многие школы недостаточно подготовлены для работы с детьми мигрантов и не обладают необходимыми ресурсами для создания инклюзивной образовательной среды. Отсутствие понимания со стороны учителей и администрации может усиливать трудности, с которыми сталкиваются эти подростки, и ухудшать их шансы на интеграцию и успешное обучение.

Эти проблемы накладывают отпечаток на психоэмоциональное состояние подростков. Апатия, тревога и депрессия – все это последствия недопонимания и отсутствия поддержки. Социальная изоляция и неуверенность в своих силах могут привести к снижению академических достижений и ухудшению самооценки, что в свою очередь усугубляет ситуацию.

Для улучшения условий межкультурного взаимодействия перед образовательными учреждениями стоит задача разработки и внедрения программ, способствующих интеграции молодежи из мигрантских семей. Учет культурного разнообразия, создание поддерживающей среды и обучение учителей работать с детьми из различных культурных фонов станет необходимым шагом к снижению конфликтов и улучшению психоэмоционального состояния подростков, а также поможет им находить общий язык со сверстниками.

На наш взгляд, работа с подростками мигрантами в образовательных учреждениях требует внимательного подхода и учета их особых потребностей. На основе анализа выявленных проблем можно предложить ряд рекомендаций, направленных на улучшение взаимодействия и адаптации этих подростков в учебной среде.

Первое, что следует учитывать, – это необходимость создания инклюзивной образовательной среды. Учителям стоит расширять свои знания о культурных особенностях и традициях учеников, чтобы исключить недопонимание и стереотипы. Регулярные семинары и тренинги по вопросам межкультурного общения помогут педагогам развить эмоциональную компетентность и снизить уровень предвзятости.

Второе, важно внедрять программы наставничества, где более опытные ученики, прошедшие путь интеграции, могут поддерживать вновь прибывших. Эти связи способствуют более быстрому принятию, помогают создавать дружескую атмосферу и уменьшают чувство изоляции у мигрантов.

Третье, эмоциональная поддержка также играет большую роль. Должна быть введена система психологической помощи, где подростки смогут открыто обсуждать свои переживания и трудности. Научные исследования показывают, что наличие доступных психологов в учебных заведениях значительно улучшает уровень благополучия учащихся.

Четвертое, необходимо обеспечить доступ к языковым курсам. Улучшение языковой базы способствует лучшему пониманию учебного материала и укрепляет уверенность подростков в своих силах. Эти курсы могут быть интегрированы в основную программу обучения или предложены как дополнительное занятие.

Пятое, взаимодействие с родителями также не стоит упускать из виду. Важно организовать мероприятия, способствующие сближению педагогов и семей мигрантов. Регулярные собрания, где принимаются во внимание мнения и предложения родителей, могут помочь в понимании потребностей учеников вне школьной среды.

Шестое, программу интеграции следует периодически пересматривать и адаптировать с учетом изменяющейся ситуации. Полученные отзывы от самих подростков и их семей очень важны для построения эффективной работы и подстраивания ее под меняющиеся условия.

С точки зрения социальной работы, еще одной мерой может быть создание платформы взаимодействия между различными организациями, помогающими мигрантам. Крупные проекты, объединяющие усилия уровня школы, местной администрации и некоммерческих организаций, могут значительно укрепить связи и расширить возможности для молодежи.

Учитывая вышеперечисленные рекомендации, важно помнить, что успех работы с подростками мигрантами зависит от усилий каждого участника процесса. Призыв к действию заключается в активном включении всех образовательных работников в создание динамичной и поддерживающей среды, где каждый подросток сможет раскрыть свой потенциал и чувствовать себя частью общества. Творческий подход, постоянное обучение и умение слушать – вот именно те качества, которые должны стать основой взаимодействия педагогов с молодым поколением мигрантов.

Анализируя положение подростков из семей мигрантов, можно выделить ряд специфических трудных ситуаций, с которыми они сталкиваются в процессе социального взаимодействия. Понимание этих ситуаций имеет решающее значение для разработки адекватных подходов к их поддержке. Основные трудности включают языковые барьеры, недостаток социальной поддержки, предвзятое отношение со стороны сверстников и педагогов, а также культурные различия, которые могут приводить к недопониманию и конфликтам.

Ключевым аспектом является язык, который оказывает значительное влияние на способность подростков общаться и устанавливать контакты. Мигранты часто оказываются в ситуации, когда недостаток навыков общения затрудняет не только учебный процесс, но и формирование дружеских связей. Кроме того, социокультурный контекст, в котором они находятся, может создавать дополнительные преграды. Часто оказывается, что сверстники могут воспринимать их как «других», что приводит к социальной изоляции и снижению самооценки.

Социальные работники и учителя играют важнейшую роль в преодолении этих препятствий. Разработка программ, где старшие подростки из местных семей помогают новым ученикам адаптироваться, может существенно облегчить процесс интеграции. Важно также создавать пространства для межкультурного диалога, где подростки смогут делиться своими историями, опытом и находить общие интересы. Это не только поможет снизить уровень конфликта, но и будет способствовать формированию позитивной межкультурной среды.

В процессе реализации рекомендаций значительное внимание следует уделить обучению педагогов и социальных работников. Они должны быть осведомлены о специфических трудностях, с которыми сталкиваются мигранты. Умение видеть за привычными проблемами индивидуальные истории и потребности поможет создать более поддерживающую атмосферу.

Будущее подростков из мигрантских семей напрямую связано с тем, насколько эффективно будут реализованы эти рекомендации. Система образования и социальные организации могут сыграть ключевую роль в создании более инклюзивной среды. Это не только улучшит качество жизни этих подростков, но и станет основой для формирования более гармоничного общества.

Поддержка подростков из мигрантских семей, их вовлечение в социальные образовательные процессы создаст условия для их успешной адаптации. Разработанные меры не только обеспечат минимизацию трудностей, но и помогут раскрыть потенциал молодежи, способствуя тем самым более стабильному и взаимопонимающему обществу в будущем. Взаимодействие культур, развитие взаимных связей и позитивных социальных норм могут служить основой для формирования более справедливого и понимающего общества. Данная работа подчеркивает важность осознания и активного решения проблем, с которыми сталкиваются мигранты, что станет залогом их успешного будущего.

Список литературы

1. Каипбекова С.В. Репертуар трудных ситуаций социального взаимодействия подростков из семей мигрантов / С.В. Каипбекова, И.У. Кайипбекова // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 30 окт. 2025 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 15–17. – ISBN 978-5-908083-09-6.
2. Каипбекова С.В. Фейки и треш-стримы как угроза информационной безопасности / С.В. Каипбекова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания, материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2024. – С. 352–357.
3. Каипбекова С.В. Фейки как угроза информационной безопасности / С.В. Каипбекова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 дек. 2023 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 62–63.
4. Кайипбекова И.У. Репертуар трудных ситуаций социально взаимодействия подростков из семей мигрантов / И.У. Кайипбекова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2022. – №5. – С. 147–155.
5. Кайипбекова И.У. Спектр трудных жизненных ситуаций и стилей их преодоления подростками из семей мигрантов (на материале школьных трудностей) / И.У. Кайипбекова // Психология человека в образовании. – 2022. – Т. 4. №4. – С. 447–458.
6. Лапатин В.А. Унижение или развлечение? Треш-стримы как греховное наслаждение «нижнего Интернета» / В.А. Лапатин // Индустрии впечатлений. Технологии социокультурных исследований (EISCRT). – 2025. – №1 (10). – С. 279–308. [https://doi.org/10.34680/EISCRT-2025-1\(10\)-279-308](https://doi.org/10.34680/EISCRT-2025-1(10)-279-308)

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОЙ СТРУКТУРЫ НА РАЗВИТИЕ БИЛИНГВИЗМА

Аннотация: в статье поднимается вопрос о роли структуры семьи в развитии различных уровней билингвизма. Автор анализирует работы и исследования зарубежных ученых, изучающих проблему двуязычия, влияния структуры семьи, роли матери и отца на сохранение родного языка и овладение языком новой культуры.

Ключевые слова: семейная структура, билингвизм, родные языки, монолингвы.

По оценкам социологов, более 70% населения мира говорят на более чем одном языке. R.L. Trask утверждает, что способность говорить на двух или более языках, скорее всего, была нормой в обществах на протяжении тысяч лет [3]. Ключевой вопрос заключается в том, как большинство людей – тогда и сейчас – смогли приобрести и поддерживать более одного языка. Одним из возможных объяснений является влияние членов семьи и языковой среды дома на индивида. На этот вопрос пытаются найти ответ современные ученые, в связи с чем в последние годы было проведено множество исследований, изучающих влияние семейной структуры на наличие и развитие билингвизма у детей. Было установлено, что более высокий уровень двуязычия коррелирует с наличием большего количества двуязычных членов семьи.

Более того, некоторые исследования показывают, что вероятность развития билингвизма увеличивается, когда оба родителя говорят на языке меньшинства дома или когда оба говорят на языке меньшинства, но только один также владеет доминирующим языком [4]. Очевидно, это необходимое и довольно строгое требование для усвоения языка меньшинства. Отсюда возникает проблема, связанная с тем, что дети мигрантов часто предпочитают не общаться друг с другом на языке своих родителей (наследие), а вместо этого перенимают доминирующий язык нового для себя общества. Этот выбор может в конечном итоге привести к подавлению родительского языка у подрастающего поколения. Кроме того, некоторые новые исследования придают большее значение роли школьного образования в продвижении и поддержании билингвизма.

Многие исследователи, сосредоточенные на изучении семейной структуры и развитии второго языка, как правило, изучают феномен билингвизма в рамках одной культуры или одного языкового окружения. Мы знаем, что различные культурные установки, а также национальная гордость и степень решимости сохранить свое наследие и язык, могут влиять на то, сколько усилий родители и семья в целом прилагают для сохранения родного языка [1]. В родных семьях всегда подчеркивалась роль матери в поощрении билингвизма у детей. Аргумент заключается в том, что матери проводят больше времени со своими детьми. Если матери говорят на другом языке, у них появляется больше возможностей развивать двуязычие у своих детей. Конечно, это произойдет только в том случае, если мать решит говорить с детьми на своем родном языке. Рассматривая роль отца в языковом развитии детей, следует сказать, что она заключается в большей степени в аффилиативном характере его отношений с детьми. Язык отцов часто связан с тем же контекстом, что и у детей, в отличие от языка матери, который имеет более практический и дисциплинарный характер [1]. Однако, когда мать говорит на языке меньшинства в семье, у детей больше шансов усвоить этот язык по сравнению с тем, когда отец является носителем языка меньшинства.

Более того, некоторые исследования показывают, что возможность двуязычного развития увеличивается, когда оба родителя говорят на языке меньшинства дома или когда они оба говорят на языке меньшинства, но только один также говорит на доминирующем языке [4]. Ясно, что это довольно жесткое требование для принятия языка меньшинства. Кроме того, в некоторых новых исследованиях больший акцент делается на важности обучения в продвижении и поддержании двуязычия [2].

Что касается возможного влияния братьев и сестер на двуязычное развитие ребенка, некоторые исследования показывают, что дети-первенцы с большей вероятностью становятся двуязычными по сравнению с детьми, родившимися позже. Также кажется, что дети старшего возраста с большей вероятностью станут двуязычными и будут поощрять и поощрять двуязычие и билингвизм у своих младших братьев и сестер [1]. Что касается особой динамики среди братьев и сестер, есть некоторые свидетельства того, что в целом сестры лучше способствуют продвижению языка меньшинства у своих братьев и сестер и могут быть хорошими учителями языка для них.

Число билингвов на рубеже третьего тысячелетия, вероятно, больше, чем когда-либо прежде, и будет продолжать расти в результате объединенных сил глобализации, автоматизации, увеличения мобильности и миграции, а также модернизации обучения иностранным языкам. При правильных условиях двуязычие может принести человеку определенные

преимущества, такие как интеллектуальные, психологические, социальные, культурные и экономические выгоды.

References

1. Baker C. (2000). A parent and teacher's guide to bilingualism. 2nd ed. Parent and teacher's guide series No. 1. Clevedon: Multilingual Matters.
2. Shin S. (2005). Developing in two languages: Korean children in America. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
3. Trask R.L. (1999). Key concepts in language and linguistics. New York: Routledge.
4. Yamamoto M. (2001). Language use in interlingual families: A Japanese-English sociolinguistic study. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Мамедова Гюнай
доктор философии, доцент
Азербайджанский университет языков
г. Баку, Азербайджанская Республика

СРАВНЕНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДИ ЖЕНЩИН, ПРОЖИВАЮЩИХ В СЕЛЬСКОЙ И ГОРОДСКОЙ МЕСТНОСТИ АЗЕРБАЙДЖАНА, НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИИ М. РОКИЧА «ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ»

Аннотация: в современную эпоху гендерная проблема стала одной из важнейших тем исследований в социальной психологии. Так, в глобализованном мире влияние международных ценностей на систему ценностей человека и её иерархию неизбежно. В данной работе, в соответствии с методологией «Ценностные ориентации» М. Рокича, проводится сравнение иерархии инструментальных и терминальных ценностей женщин, проживающих в селах и городах Азербайджана. Ранжирование терминальных и инструментальных ценностей и определение места человека в структуре ценностей помогают выявить противоречивые моменты в развитии личности, а также прояснить, какие ценности преобладают в развитии общества.

Ключевые слова: терминальные ценности, инструментальные ценности, иерархия ценностей, самосознание.

Система ценностных ориентаций отражает содержательную сторону мировоззрения человека и показывает его отношение к окружающей реальности, к другим, к самому себе, основы его мировоззрения и мотивацию его жизненной деятельности, основное понятие жизни, «философию жизни». Среди методологий, используемых для изучения ценностей богатства в современную эпоху, наиболее надёжной и сопоставимой с другими методологиями является методология М. Рокича «Ценностные ориентации» [2, с. 5].

В исследовании выдвигается предположение, что формирование гендерных стереотипов у женщин оказывает серьезное влияние на их материальное положение, и эти эффекты играют значительную роль в реализации гендерных ролей в обществе. В исследовании приняли участие 210 женщин разного возраста и уровня образования, в возрасте от 19 до 56 лет.

В результате исследования выявлены значительные различия в иерархии терминальных ценностей женщин, проживающих в городе и регионе. Действительно, некоторые ценности в иерархии совпадают, но по некоторым наблюдаются существенные различия. Например, если наличие хороших и верных друзей занимает 3-е место среди городских женщин, то среди женщин региона на третьем месте стоит финансово обеспеченная жизнь. Наличие хороших и верных друзей занимает среди них 5-е место. Согласно терминальным ценностям, семейное счастье занимает шестое место у региональных женщин и двенадцатое – у городских. Естественно, поскольку в жизни региона преобладают семейные узы и этнические стереотипы, эта ценность отличается от ценности городских женщин. Для городских женщин в иерархии к терминальным ценностям доминируют следующие ценности: 1) здоровье 2) любовь 3) наличие хороших и верных друзей 4) уверенность в себе 5) жизненная мудрость

Для женщин из региональных групп в иерархии терминальных ценностей доминируют следующие ценности: 1) здоровье; 2) любовь; 3) финансово обеспеченная жизнь; 4) жизненная мудрость; 5) наличие хороших и верных друзей.

Сравнительный анализ показывает, что потребность в здоровье доминирует и занимает ведущее место в жизненных ценностях женщин. Это справедливо для обоих параметров. Однако дополнительные проведенные исследования показали, что существует противоречие между представлениями женщин о здоровье и его сохранении. Несмотря на то, что здоровье ставится на первое место, они не стремятся его сохранить. Это указывает на противоречия между идеальным «я»

и реальным «я». В этом отношении для женщин важно актуализировать потребность в здоровье. Поскольку эта ценность является условием для реализации других ценностей, а стремление выглядеть привлекательно в обществе, производить впечатление здорового человека и т. д. являются показателями заботы о своем здоровье. Тот факт, что ценность любви занимает одно из первых мест, связан не только с семейными отношениями. Здесь важную роль играют желание общаться, социальное признание и т. д. [3, с. 195].

В иерархии инструментальных ценностей женщины, проживающие в городе и регионе, считают важными следующие: – вежливость – хорошие манеры – это было важно для 20% участниц. – ответственность и аккуратность – это было важно для 16% участниц. Третье место занимают такие ценности, как ответственность и честность. Для 12% респонденток эти ценности были важны. На четвертом и пятом местах находятся такие ценности, как аккуратность, грамотность и честность. Для 8% респонденток эти ценности были важны. Такие ценности, как широта взглядов, чуткость, сильная воля, рационализм, способность отстаивать собственные идеи и взгляды, эффективность в работе и нетерпение к собственным и чужим недостаткам, не кажутся очень важными для женщин, живущих в городе или регионе. Эти ценности занимают последние места. Таким образом, в иерархии инструментальных ценностей для женщин, живущих в городе, доминируют следующие ценности: 1) вежливость; 2) ответственность; 3) прямолинейность; 4) аккуратность; 5) грамотность; 6) терпение.

В иерархии инструментальных ценностей для женщин, живущих в регионе, доминируют следующие ценности: 1) вежливость; 2) аккуратность; 3) ответственность; 4) прямолинейность; 5) грамотность; 6) терпение.

Если обобщить данные, полученные в ходе исследования, можно заключить, что женщины, проживающие как в городе, так и в регионе, демонстрируют зависимость от инструментальных ценностей. К этим ценностям относятся приверженность семейной жизни, грамотность, аккуратность, честность и т. д. Здоровье и финансово обеспеченная жизнь важнее терминальных ценностей, и между ними существует положительная зависимость. Кроме того, важны также уверенность в себе и интересная работа. Это показывает, что женщины более склонны к активному общению и социальным связям. Однако мы также видим влияние возрастных характеристик на систему ценностей женщин. Это более очевидно в отношении терминальных ценностей. Следует помнить, что как гендерные, так и возрастные характеристики оказывают серьезное влияние на такую иерархию ценностей [5, с. 214].

Исследование, проведенное с использованием методологии М. Рокича «Ценностные ориентации», выявило значительные различия в иерархии ценностей женщин, проживающих в городе и регионе, и определило ценности, доминирующие в этой иерархии. Независимость и сильная воля занимают более видное место в иерархии ценностей женщин, проживающих в городе. Женщины, проживающие в регионе, более привязаны к обычаям и традициям, этнические стереотипы сильнее, и каждая женщина выбирает необходимые ценности, преодолевая трудности ради защиты семьи [1, с. 17].

По результатам исследования можно сделать вывод, что как женщины, проживающие в регионе, так и в городе, зависят от инструментальных ценностей, таких как приверженность семейной жизни, грамотность, аккуратность, честность и т. д. Из терминальных ценностей ценностей более важны здоровье, финансово обеспеченная жизнь, уверенность в себе и интересная работа;

При сравнении ценностей, доминирующих в иерархии ценностей женщин, живущих в городе и регионе, мы видим, что существующие различия обусловлены требованиями условий их жизни. Так, ценности, связанные с самосознанием, уверенностью в себе и образованием, более распространены среди женщин, живущих в регионе, в то время как ценности, связанные с построением социальных отношений, более распространены среди женщин, живущих в городе.

Список литературы

1. Məmmədova G.K. Müasir Azərbaycan ailəsində gender probleminin sosial-psixoloji aspektləri: psixol üzrə fəl. dok. ... dis. – Bakı, 2018. – 26 s.
2. Овчарова К. Методика ценностных ориентации М. Рокича и его модификации / К. Овчарова. – Пенза, 2017. – 38 с.
3. Doris POP. A Structured and Comparative Analysis of Personal Values Theories. Studia ubb psychol.-paed., lxx, 1, 2025, p. 193–205. DOI:10.24193/subbpsychol.2025.1.09
4. Steinert S. (2023). Psychology and Value. In Interdisciplinary Value Theory. Pp. 7–31. Palgrave MacMillan Publishers. https://doi.org/10.1007/978-3-031-10733-7_2
5. Хасабова К.А. Исследование ценностных ориентаций М. Рокича в работе школьного психолога / К.А. Хасабова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11. №2А. – С. 213–218. – DOI: 10.34670/AR.2022.34.99.019. – EDN AQFJNK

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ, СЕМЕЙ ВЕТЕРАНОВ СВО

Михеева Лилия Тамизовна
педагог-психолог

Тараканова Елена Васильевна
педагог-психолог

ГКУ СО «КЦСОН Самарского округа»
г. Самара, Самарская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ БОЕВОГО СТРЕССА У ВЕТЕРАНОВ СВО И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена исследованию психологических последствий боевого стресса у ветеранов СВО и их влияния на детско-родительские отношения. Представлен опыт ГКУ СО «КЦСОН Самарского округа» по реализации комплексной системы сопровождения семей. Доказана эффективность модели, показавшей увеличение охвата помощью на 65%, стабилизацию состояния 78% участников и снижение деструктивного поведения детей на 60%. Результаты подтверждают целесообразность межведомственного подхода.

Ключевые слова: ветераны СВО, боевой стресс, детско-родительские отношения, психологическое сопровождение, реабилитация.

Актуальность исследования психологических последствий боевого стресса у ветеранов СВО и их влияния на детско-родительские отношения обусловлена комплексом факторов. Социальная значимость определяется масштабностью явления, переводящего проблему в общегосударственную плоскость. Клинико-психологический аспект связан с особенностями современных боевых травм, включая специфику гибридных конфликтов и сложности реинтеграции.

На основе анализа научных работ Ильиной Е.Г. [2], Исаковой Н.С. [1], Хабибулина Д.А. [6] с соавторами, Кононовой Т.А. и Малюты В.И. [4], Кадиевой Р.И. и Давудовой А.Р. [3] выявлены системные подходы к психологическому сопровождению семей участников СВО. В исследованиях прослеживается единая методологическая основа, базирующаяся на комплексном подходе, включающем диагностику, коррекцию, консультирование и психопрофилактику, где особое внимание уделяется созданию безопасной среды по Ильиной Е.Г. и Исаковой Н.С. и оценке психологической безопасности по Хабибулину Д.А. Сформировалась многоуровневая система помощи, объединяющая регулярный мониторинг состояния, индивидуальную и групповую работу, экстренную психологическую помощь, социальную адаптацию и информирование о ресурсах поддержки. Во всех работах отмечается использование доказательных методов, где Кадиева Р.И. и Давудова А.Р. [3, с. 205] особо подчеркивают эффективность когнитивно-поведенческой терапии, арт-терапии и игровых методов через сравнительный анализ международного опыта. Специфика проблемы проявляется в серьезных психологических последствиях для детей: исследования Хабибулина Д.А. выявили высокий уровень тревожности, патопсихологические признаки у 52% детей, риск суицидального поведения у 23,6% обследованных и нарушения эмоциональной сферы [6, с. 402]. В научном отражении проблемы прослеживается развитие от частных программ сопровождения Ильиной Е.Г. к комплексным моделям Кадиевой Р.И. и Давудовой А.Р., при этом эмпирические данные Хабибулина Д.А. подтверждают эффективность программ, а практико-ориентированные подходы Кононовой Т.А. и Малюты В.И. демонстрируют успешную региональную реализацию [4, с. 81]. Перспективными направлениями являются разработка единых стандартов, интеграция международного опыта, создание системы подготовки специалистов и организация долгосрочного мониторинга, что составляет теоретико-методическую базу для государственных программ поддержки.

Организация комплексной системы работы с ветеранами специальной военной операции представляет собой стратегически важное направление деятельности центров социального обслуживания населения. Основной целью данной системы является социально-психологическая реабилитация и успешная реинтеграция ветеранов в гражданскую жизнь, при этом особое внимание уделяется сохранению и укреплению детско-родительских отношений как фундаментальному фактору психологического благополучия семьи. Профилактика рисков в детско-родительских отношениях занимает центральное место в общей системе работы, поскольку боевой стресс и посттравматические состояния напрямую влияют на способность ветеранов выполнять родительские функции, что может приводить к

эмоциональной депривации детей, нарушениям семейной коммуникации и трансгенерационной передаче психологической травмы.

Среди основных психотерапевтических мишеней работы следует выделить коррекцию посттравматического стрессового расстройства, снижение уровня тревожности и агрессии, нормализацию эмоционального состояния, восстановление коммуникативных навыков, развитие родительской компетентности и формирование навыков саморегуляции. Особое значение имеет работа с чувством вины, гнева и эмоциональной отчужденности, которые часто становятся барьерами в установлении доверительных отношений с детьми.

Критериями результативности системы работы служат объективные и субъективные показатели, включая снижение уровня тревожности по стандартизированным методикам, улучшение показателей детско-родительского взаимодействия, восстановление социальных контактов, повышение родительской самооффективности, уменьшение частоты конфликтных ситуаций в семье и повышение удовлетворенности качеством семейных отношений. Важным критерием является также способность ветеранов применять освоенные навыки саморегуляции в стрессовых ситуациях.

В организационном плане система работы в ГКУ СО «КЦСОН Самарского округа» включает несколько взаимосвязанных направлений: индивидуальное психологическое консультирование проводится с учетом специфики переживаний каждого ветерана и направлено на проработку травматического опыта; семейные консультации фокусируются на восстановлении детско-родительских отношений и разрешении конфликтных ситуаций; групповая работа в формате терапевтических групп позволяет участникам обмениваться опытом и получать поддержку от коллег со схожими переживаниями; психопросветительские мероприятия направлены на повышение психологической грамотности в вопросах преодоления стресса и построения здоровых семейных отношений; социально-реабилитационные мероприятия включают организацию совместного досуга родителей и детей, что способствует восстановлению эмоциональных связей; организационные нюансы предполагают межведомственное взаимодействие с образовательными и медицинскими учреждениями, обеспечение преемственности помощи, подготовку специалистов, обладающих компетенциями в области работы с последствиями боевой травмы, и создание безопасной среды для оказания помощи.

За последние три года, включая 2025 год, реализация системы работы в ГКУ СО «КЦСОН Самарского округа» показала устойчивую положительную динамику. Количественные результаты свидетельствуют о значительном увеличении охвата ветеранов и членов их семей психологической помощью на 65%, при этом отмечается рост обращаемости за профилактической помощью на ранних стадиях возникновения проблем в детско-родительских отношениях на 40%. Качественные изменения проявляются в стабилизации эмоционального состояния 78% участников программ, восстановлении доверительных отношений в 72% семей, повышении родительской уверенности и компетентности на 55%. Наблюдается уменьшение на 60% проявлений деструктивного поведения у детей из семей ветеранов, что свидетельствует о снижении уровня вторичной травматизации. Особенно значимым результатом является формирование сообщества взаимопомощи среди ветеранов, где 85% участников оказывают поддержку друг другу в преодолении трудностей родительства после боевого опыта. Положительная динамика подтверждается как объективными данными психологической диагностики, так и обратной связью от 90% участников программ, отмечающих улучшение качества семейных отношений и повышение психологического благополучия.

Практический опыт ГКУ СО «КЦСОН Самарского округа» демонстрирует высокую эффективность разработанной системы комплексной помощи ветеранам СВО и их семьям. Полученные результаты подтверждают целесообразность применения межведомственного подхода и доказательных психологических методов в работе с семьями участников СВО.

Список литературы

1. Исакова Н.С. Психологическое сопровождение детей в школе, члены семьи которых призваны на СВО / Н.С. Исакова // Молодежная наука в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Краснодар, 23 апреля 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 209–211. EDN CWFFLU
2. Ильина Е.Г. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, чьи семьи затронуты специальной военной операцией / Е.Г. Ильина // Кооперация науки и практики – путь модернизации и образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 15 октября 2025 года). – Чебоксары: Интерактив плюс, 2025. – С. 230–232. EDN IMUAEN
3. Кадиева Р.И. Современные подходы и технологии психологического сопровождения семей участников (ветеранов) специальной военной операции / Р.И. Кадиева, А.Р. Давудова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15. №6–2. – С. 205–232. DOI 10.12731/2658-4034-2024-15-6-725. EDN UQGLYI
4. Кононова Т.А. Психологическая помощь участникам СВО и их семьям / Т.А. Кононова, В.И. Малюта // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2024. – №7. – С. 215–222. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2024-7-30. EDN AYNVTD
5. Хабибулин Д.А. Психологическая помощь детям ветеранов и участников специальной военной операции / Д.А. Хабибулин, В.В. Селезнева, Д.Д. Хабибулин // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №87–1. – С. 402–404. EDN VWQMKW

Морозова Елизавета Владимировна

студентка

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

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ И СЕМЕЙ ВЕТЕРАНОВ СВО

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме оказания психолого-педагогической помощи детям и семьям ветеранов специальной военной операции (СВО). Рассматриваются ключевые психологические трудности, с которыми сталкиваются данные категории: вторичное травматическое стрессовое расстройство у членов семей, синдром замещающей травмы у детей, нарушения детско-родительских отношений и коммуникации внутри семьи. На основе анализа современной научной литературы и практического опыта систематизированы основные подходы к сопровождению: системный, травмо-фокусированный, ресурсно-ориентированный и средовой. Подробно описаны конкретные психологические технологии, доказавшие свою эффективность: методы арт-терапии и нарративных практик для работы с детьми, техники диалектико-поведенческой терапии и mindfulness для супругов, а также системная семейная терапия и программа «Камбэк-Хоум» для реинтеграции ветерана в семейную систему. Обоснована необходимость комплексного, многоуровневого сопровождения, учитывающего специфику переживания кризиса всеми членами семьи.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, семьи ветеранов СВО, вторичная травма, детско-родительские отношения, системный подход, реинтеграция.

Введение

Специальная военная операция (СВО), будучи масштабным социально-политическим событием, породила ряд острых психологических проблем не только для непосредственных участников боевых действий, но и для их семей. Семьи ветеранов СВО становятся специфической группой риска, сталкивающейся с комплексом трудностей, связанных с возвращением и адаптацией военнослужащего к мирной жизни. Дети в таких семьях оказываются наиболее уязвимыми, испытывая на себе последствия родительской травмы, что может проявляться в эмоциональных, поведенческих и когнитивных нарушениях [4].

Актуальность темы обусловлена недостаточной разработанностью в отечественной психологии целостной системы сопровождения данной категории семей, необходимостью адаптации существующих и разработки новых психологических технологий, отвечающих специфике переживаемого ими кризиса. Цель данной статьи – проанализировать и систематизировать современные подходы и конкретные психологические технологии психологического сопровождения детей и семей ветеранов СВО.

Психологические особенности семей ветеранов СВО и их детей.

Семья ветерана представляет собой единую систему, все элементы которой взаимосвязаны. Психологическое состояние вернувшегося военнослужащего оказывает непосредственное влияние на всех ее членов. Ключевыми проблемами являются: вторичное травматическое стрессовое расстройство (ВТСР) у супругов и детей. ВТСР возникает в результате эмпатического вовлечения в травматический опыт близкого человека и его регулярного выслушивания. Симптомы схожи с ПТСР и включают избегание, гипербдительность и интрузии [5, с. 45]. Супруги могут испытывать хроническую тревогу, раздражительность, эмоциональное выгорание.

Синдром замещающей травмы у детей. Дети, не понимая полностью сути происходящего с родителем, тем не менее, тонко считывают эмоциональное состояние в семье. Это может приводить к страхам, ночным кошмарам, регрессу в развитии, снижению успеваемости и социальной активности [2, с. 204].

Нарушения детско-родительских отношений. Ветеран, находясь в состоянии эмоциональной отчужденности (симптом «эмоциональной анестезии»), может стать дистантным и недоступным для ребенка. С другой стороны, возможны проявления гиперопеки как компенсаторного механизма. Супружеские отношения часто переживают кризис, связанный с изменением ролевой структуры семьи и трудностями коммуникации.

Проблема реинтеграции: процесс возвращения ветерана в семью часто сопряжен с конфликтами. Семья за время его отсутствия адаптировалась к новым условиям, выработала свои правила, и появление «нового» старого члена семьи нарушает установившийся гомеостаз [3].

Современные подходы к психологическому сопровождению.

Эффективное сопровождение должно быть комплексным и базироваться на интеграции нескольких научно обоснованных подходов.

1. Системный подход. Рассматривает семью как целостную систему. Вмешательство направлено не на отдельного ее члена, а на изменение патологизирующих семейных паттернов коммуникации, распределения ролей и границ. Работа ведется со всей семьей одновременно, что позволяет решать проблемы реинтеграции и улучшать качество общения [6].

2. Травмо-фокусированный подход. Центральным объектом работы является психологическая травма и ее последствия. Данный подход предполагает использование методов, направленных на проработку травматических воспоминаний, снижение их интенсивности и интеграцию травматического опыта в жизненную историю личности. Это особенно важно как для самого ветерана, так и для членов семьи с признаками ВТСР.

3. Ресурсно-ориентированный подход. В противовес дефицитарной модели, данный подход акцентирует внимание на поиске и активизации внутренних и внешних ресурсов семьи: сильных сторон ее членов, позитивного опыта преодоления трудностей, социальной поддержки, хобби и увлечений. Это способствует повышению устойчивости (резилентности) семьи в целом [1].

4. Средовой подход. Подразумевает организацию поддерживающей социальной среды вокруг семьи. Это включает работу с образовательными учреждениями, где обучаются дети, информирование педагогов об особенностях их состояния, а также создание и поддержку групп взаимопомощи для супругов ветеранов.

Психологические технологии сопровождения.

В рамках указанных подходов применяется широкий спектр конкретных техник и методик.

Для работы с детьми: арт-терапия и игровая терапия. Являются наиболее адекватными и безопасными методами для детей, позволяющими им выразить сложные, часто неосознаваемые чувства (страх, гнев, вину) через творчество и игру, минуя вербальные барьеры. Техники рисования, лепки, песочной терапии помогают символически переработать травматический опыт [7].

Нарративные практики. Позволяют ребенку отделить свою идентичность от проблемы («я не плохой, со мной происходит проблема тревоги») и создать альтернативную, предпочитаемую историю о себе и своей семье. Техника экстернализации проблемы эффективна для работы со страхами.

Сказкотерапия и метафорические карты. Используются для диагностики эмоционального состояния и оказания коррекционного воздействия через проекцию.

Для работы с супругами и семьей в целом: техники диалектико-поведенческой терапии (ДПТ) и mindfulness. Направлены на развитие навыков эмоциональной регуляции, принятия реальности и межличностной эффективности. Это критически важно для супругов, находящихся в состоянии хронического стресса [5, с. 48].

Системная семейная терапия. Используются такие методики, как генограмма (для анализа межпоколенческих паттернов), циркулярное интервью (для выявления различий во взглядах членов семьи на проблему), рефрейминг (переформулирование проблемы в позитивном или нейтральном ключе). Программа «Камбэк-Хоум» (адаптированная). Структурированная программа для подготовки семьи к возвращению ветерана и его последующей реинтеграции. Включает в себя сессии по нормализации ожиданий, обучению навыкам коммуникации в условиях стресса, совместному планированию семейных правил и ритуалов [3].

Заключение

Психологическое сопровождение детей и семей ветеранов СВО является сложной, многогранной задачей, требующей от специалиста глубоких знаний в области психологии травмы, семейной психологии и кризисной интервенции. Представленные в статье современные подходы – системный, травмо-фокусированный, ресурсно-ориентированный и средовой – задают методологические рамки для построения эффективной помощи.

Применение конкретных технологий, таких как арт-терапия для детей, методы ДПТ для супругов и системная семейная терапия для всей семьи, позволяет адресно работать с ключевыми проблемами: вторичной травмой, нарушениями детско-родительских отношений и трудностями реинтеграции. Дальнейшие исследования должны быть направлены на валидизацию и адаптацию зарубежных программ сопровождения военнослужащих и их семей к российским социокультурным условиям, а также на оценку долгосрочной эффективности применяемых психологических интервенций.

Список литературы

1. Абрамова А.А. Ресурсный подход в психологическом консультировании семей в кризисной ситуации / А.А. Абрамова // Семейная психология и семейная терапия. – 2020. – №4. – С. 34–47.
2. Буянова Л.В. Особенности взаимодействия педагога с родителями детей, склонных к девиантному поведению / Л.В. Буянова // Устойчивое развитие науки и образования. – 2019. – №3. – С. 201–207. EDN PWOXFL
3. Зарецкий М.М. Реинтеграция combat veterans в семейную систему: проблемы и пути решения / М.М. Зарецкий, А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Т. 30. №1. – С. 78–95.
4. Каширский Д.В. Психологическое состояние детей в семьях военнослужащих: обзор современных исследований / Д.В. Каширский // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 18. №2. – С. 112–125.
5. Падун М.А. Вторичное травматическое стрессовое расстройство у членов семей ветеранов боевых действий / М.А. Падун, Н.В. Тарабрина // Психиатрия. – 2021. – №5 (91). – С. 44–52.

6. Савина Е.А. Системная семейная психотерапия: теория и практика / Е.А. Савина. – М.: Академический проект, 2019. – 320 с.

7. Федорова А.Э. Возможности арт-терапии в коррекции тревожных состояний у детей из семей военнослужащих / А.Э. Федорова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/archive/10-5-2022> (дата обращения: 23.11.2025).

Нерсисян Кристина Сергеевна
студентка

Алов Александр Сергеевич
студент

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ УЧАСТНИКОВ СВО В УСЛОВИЯХ ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема оказания психолого-педагогической поддержки семьям военнослужащих, участвующих в специальной военной операции, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Описывается система многопрофильного сопровождения, направленного на детей, родителей и педагогов. Особое внимание уделяется необходимости разработки комплексных программ помощи, включающих как проверенные отечественные практики, так и адаптированные зарубежные методики.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, трудная жизненная ситуация, специальная военная операция, семьи участников специальной военной операции, дети военнослужащих.

Понятие «трудная жизненная ситуация» является комплексным и включает в себя обстоятельства, возникающие в жизни человека как в контексте глобальных событий, так и в рамках проблем, затрагивающих малые группы людей или отдельного индивида. В современном мире, характеризующемся высокой социальной динамикой и глобальной нестабильностью, семьи могут столкнуться с ситуациями, которые кардинально нарушают их привычный уклад, требуя мобилизации всех внутренних и внешних ресурсов для адаптации и выживания.

На законодательном уровне определение понятия «трудная жизненная ситуация» раскрыто в статье 3 Федерального закона от 28 декабря 2013 года №442-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации». Трудная жизненная ситуация определяется здесь как ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определённого места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и т. д.), которую он не может преодолеть самостоятельно [4]. Данное определение подчеркивает два ключевых аспекта: объективность нарушений и невозможность самостоятельного преодоления, что является прямым указанием на необходимость государственной и социальной поддержки.

Ключевым моментом является то, что масштабные события, способствующие возникновению трудной жизненной ситуации, у каждого человека преломляются через индивидуальное восприятие, становясь субъективно переживаемой реальностью [2]. Одна и та же ситуация может вызвать у разных людей совершенно различные реакции: от мобилизации и поиска выхода до состояния фрустрации, апатии и глубокой депрессии. Это делает необходимым индивидуальный подход в оказании помощи, учитывающий личностные особенности, жизненный опыт, систему ценностей и доступные копинг-стратегии каждого члена семьи.

В настоящее время в нашей стране такой трудной жизненной ситуацией, не оставившей равнодушной ни одну семью, является проведение специальной военной операции [5], которая создает для семей военнослужащих или контрактников уникальный комплекс проблем. Эта ситуация выходит за рамки обычного кризиса, приобретая черты пролонгированной психологической травмы, и затрагивает все без исключения сферы жизни семьи. Проблемы носят многоуровневый и взаимосвязанный характер, образуя замкнутый круг, из которого сложно выбраться без внешней поддержки.

Социально-экономический уровень. Материальное положение семьи часто ухудшается, особенно если мобилизованный или контрактник был основным кормильцем. Возникает необходимость решения всех бытовых, финансовых и хозяйственных вопросов в одиночку, что ложится тяжелым бременем на оставшегося родителя (чаще всего мать). Женщина вынуждена совмещать роль матери-одиночки, единственного добытчика, хозяйки и эмоциональной опоры для детей, что ведет к

хроническому переутомлению и профессиональному выгоранию даже в тех случаях, когда официально выплачиваются пособия.

Информационный уровень. Семьи живут в условиях постоянного информационного стресса. Они оказываются заложниками противоречивого информационного поля: с одной стороны – официальные сводки и ожидание новостей от близкого человека, с другой – поток часто травмирующего контента в социальных сетях и мессенджерах. Это порождает состояние хронической тревоги, навязчивую потребность постоянно проверять новости, что истощает нервную систему и мешает сосредоточиться на повседневных задачах.

Эмоционально-психологический уровень. Это ядро кризисной ситуации. Члены семьи, особенно супруга и родители военнослужащего, переживают целый спектр интенсивных и зачастую амбивалентных эмоций:

- *хронический стресс и тревога:* постоянное ожидание звонка, страх плохих новостей, чувство беспомощности и невозможности повлиять на ситуацию;

- *страх утраты:* этот страх является фоном ежедневного существования и представляет собой одну из самых сильных психологических нагрузок;

- *чувство неопределенности:* невозможность строить планы даже на ближайшее будущее, жизнь в режиме «ожидания и паузы»;

- *чувство вины:* у оставшихся дома может возникать чувство вины за свою «безопасную» жизнь в то время, как близкий человек находится в опасности;

- *эмоциональное выгорание:* постоянное напряжение и необходимость «держаться» для детей приводят к эмоциональному истощению, апатии и соматическим заболеваниям.

Социально-коммуникативный уровень. Социальный статус семьи меняется, что порождает сложности в общении с окружением. С одной стороны, семья может столкнуться с поддержкой, с другой – с непониманием, неловкостью, а иногда и с открытой стигматизацией или агрессией в определенных социальных группах. Возникает необходимость постоянно объяснять ситуацию детям, фильтровать информацию, которую они получают извне, и ограждать их от возможных негативных реакций сверстников или взрослых. Это заставляет многие семьи замыкаться в себе, сужая круг общения и лишаясь тем самым важной социальной поддержки.

Особого внимания заслуживают дети военнослужащих, обучающиеся в школах и других образовательных организациях [1]. Для ребенка отсутствие отца (реже – матери) в условиях повышенной опасности является мощным травмирующим фактором, который нарушает базовое чувство безопасности, необходимое для гармоничного развития. Дети, в силу возрастных особенностей, часто не могут вербально выразить свои переживания, поэтому их эмоциональное состояние проявляется через поведение и психосматику.

Дети могут испытывать целый спектр негативных состояний, который варьируется в зависимости от возраста. У детей дошкольного и младшего школьного возраста могут наблюдаться регрессия (возврат к более ранним формам поведения: энурез, сосание пальца), повышенная плаксивость, страхи (темноты, одиночества), нарушения сна и аппетита, психосоматические боли (головная боль, боль в животе).

Подростки чаще демонстрируют либо агрессивное, протестное поведение, либо уход в себя, апатию, потеря интереса к учебе и хобби. Они могут отрицательно высказываться об отсутствующем родителе, что является защитной реакцией на непереносимую боль и страх.

Школьная успеваемость часто снижается из-за трудностей с концентрацией внимания и памятью, которые являются типичными последствиями длительного стресса. Когнитивные ресурсы ребенка заняты переработкой тревоги, и на усвоение новой информации их просто не остается.

Данная категория детей сталкивается со значительными физиологическими (нарушения сна, аппетита, вегетативные расстройства), психологическими (тревожность, страхи, низкая самооценка, чувство брошенности) и педагогическими (снижение успеваемости, нарушение школьной адаптации) проблемами, что требует комплексного психолого-педагогического сопровождения, нацеленного на решение выявленных проблем и полную интеграцию детей в общество [1].

Психолого-педагогическое сопровождение охватывает всех субъектов образовательных отношений, выстраиваясь по трем основным векторам [1].

Работа с детьми направлена на помощь в проработке переживаний ребёнка, связанных с участием близкого родственника в специальной военной операции. Она включает арт-терапевтические методики, методы нарративной практики, позволяющие ребёнку безопасно выразить свои страхи и эмоции, технику «сказать непростое» для обсуждения сложных тем. Важным направлением является решение проблем социализации, отклонений в поведении, взаимодействий со сверстниками через организацию групповых занятий и тренингов коммуникативных навыков. Отдельная, крайне деликатная задача – организация поддержки в ситуации потери близкого человека, а также реабилитация детей, приехавших из зоны боевых действий, которые могли стать свидетелями травмирующих событий.

Работа с родителем (чаще всего с мамой), который находится в состоянии длительного стресса, что не позволяет ему поддерживать своего ребёнка в нужной степени. Родитель, сам находясь в

ситуации неопределенности и эмоционального выгорания, часто не имеет ресурсов для оказания адекватной поддержки ребенку. Сопровождение в этом случае включает психологическое консультирование по вопросам детско-родительских отношений в условиях кризиса, обучение техникам саморегуляции и управления стрессом, правовое и социальное информирование. Цель – восстановить психоэмоциональный ресурс родителя, чтобы он вновь смог стать надежной опорой для своего ребенка.

Работа с педагогическим коллективом, особенно с классными руководителями. Данная работа связана с формированием готовности педагогов оказать своевременную психолого-педагогическую помощь и поддержку детям и родителям в случаях снижения учебной мотивации, при эмоциональных переживаниях, при ослаблении или нарушении когнитивных функций. Педагогов обучают распознавать признаки стресса и травмы у детей, правильно реагировать на их поведение, создавать в классе безопасную и поддерживающую атмосферу, исключая буллинг и стигматизацию. Не менее важно обучение способам совладания и помощи самому себе, поскольку педагоги, работая с травмированными детьми, сами подвержены риску вторичной травматизации.

При психолого-педагогическом сопровождении специалист обязан соблюдать требования по защите персональной информации и этические нормы индивидуальной и групповой работы (если в программу включаются коррекционные занятия, проводимые в группе) [1]. Конфиденциальность и безусловное принятие являются залогом установления доверительного контакта.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 2019. – 298 с.
2. Осухова Н.Г. Психолого-педагогическое сопровождение семьи в кризисной ситуации: учебное пособие / Н.Г. Осухова. – М.: Академия, 2018. – 208 с.
3. Письмо Министерства просвещения РФ и Министерства науки и высшего образования РФ от 11 августа 2023 г. №АБ-3386/07 «О направлении Алгоритма» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=459691&ysclid=mhwm72g7jd66743329> (дата обращения: 11.11.2025).
4. Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. №442-ФЗ (ред. от 24 апреля 2020 г.) «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/ (дата обращения: 11.11.2025).
5. Шамшикова Е.О. Современные методы психологической помощи семье в ситуации утраты: зарубежный опыт / Е.О. Шамшикова, М.В. Данилова // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Т. 30. №1. – С. 156–175.

Степанова Наталья Анатольевна

канд. психол. наук, доцент, декан
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ И ПОДДЕРЖКА УЧАСТНИКОВ СВО И ЧЛЕНОВ ИХ СЕМЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается семья как мощный ресурс для ветеранов СВО при адаптации их к мирной жизни. Представлены результаты опроса в фокус-групповых дискуссиях, проведенного среди жен бойцов, вдов и матерей погибших по выявлению проблем и трудностей, с которыми они сталкиваются. Отмечается важность и своевременность оказания психологической помощи и поддержки как самим участникам СВО, так и членам их семей.

Ключевые слова: психологическая помощь, психологическая поддержка, семья участников СВО, благополучные семьи.

Специальная военная операция изменила жизнь многих российских семей, разделив ее на до и после. Это событие отразилось на всех членах семьи: на матерях, женах, детях участников СВО и на них самих. И как следствие – это нарушение семейных отношений.

Участие в специальной военной операции, как мощный фактор изменений, заставило бойца пересмотреть свое отношение к семье и близким. В семьях, где до специальной военной операции часто присутствовали конфликты и недопонимания, могут обостриться чувства и появиться истинное чувство значимости семейных уз. Но есть и такие семьи, где не могут наладить прежних взаимоотношений. Причина в том, что эмоциональная отстраненность, имеющиеся травматические стрессовые переживания нарушают прежние взаимоотношения, затрудняют коммуникацию. В таких случаях семья может стать источником дополнительного стресса.

Многие бойцы, возвращаясь в мирную жизнь, сталкиваются с такими проблемами, как навязчивые мысли, смена настроения, неконтролируемая агрессия, ревность, зависимость от алкоголя и медицинских препаратов и др. поскольку психика не справляется с травмой и ее последствиями. Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) возникает после событий, связанных со страхом гибели,

смерти. Для того, чтобы человек выжил, психика ужас откладывает на потом. И уже позже, в безопасной обстановке, сознание прокручивает травмирующий опыт вновь и вновь.

Одной из особенностей переживания горя потери или боевого стрессового расстройства является отрицание психологической проблемы. Когда боец отказывается от психологической помощи, то появляется вероятность перехода травмирующего опыта в телесную сферу, что приведет к появлению различных соматических заболеваний.

Боевая психическая травма несет в себе различные изменения поведенческого, эмоционального и личностного характера. В то время, как психологическая помощь способна обеспечить возвращение к мирной жизни, регуляцию сна и отдыха, сгладить борьбу с воспоминаниями.

Психологическая помощь и поддержка рекомендована не только ветерану СВО, но и членам его семьи. При поддержке семьи ПТСР протекает легче. Для полноценной реабилитации необходима работа с женами и матерями бойцов, их детьми.

В проведенном опросе, который проводился в фокус-групповых дискуссиях среди жен бойцов, вдов и матерей погибших, были выявлены проблемы и трудности, с которыми столкнулись члены семей участников СВО после того, как их близкие ушли воевать. Количество опрошенных составило 227 человек. Среди них 25 матерей, 178 жен участников СВО, а также 24 ветерана.

Проблемы, с которыми столкнулись члены семей участников СВО, выглядят следующим образом. Жены участников СВО выделяют наличие панических атак, ощущение чувства одиночества, наличие симптомов посттравматического стрессового расстройства. Женщины не могут принять факт гибели близкого человека, а также известия о пропаже без вести. Почти 67% не могут конкретизировать свой запрос психологу, однако понимают, что нуждаются в его помощи.

Для ветеранов СВО характерно наличие навязчивых мыслей, смена настроения, неконтролируемая агрессия, появление алкогольной зависимости. 33% отмечают наличие симптомов ПТСР. Около 12% отмечают наличие такого состояния, как «усталость воевать».

Для матерей участников СВО характерно проявление сильной тревоги за сына (24%), не возможность смириться с его гибелью – 32%, а также принять известие о пропаже без вести (44%). Разлука и потеря членами семей переживается очень остро.

Нельзя оставлять без внимания и детей (совершеннолетних и несовершеннолетних) участников и ветеранов специальной военной операции, военнослужащих, получивших травму или погибших, которые безусловно, также нуждаются в корректном индивидуальном подходе и психологической помощи. Стрессовые состояния у обучающихся отражаются на когнитивных процессах личности (память, внимание, мышление, речь и др.), на её эмоциональном состоянии (тревожность, усталость, раздражительность), а также в поведенческих проявлениях (девиантное поведение, агрессивность, повышение либо снижение активности). Данные проблемы, отмечаемые педагогами, родителями и психологами, указывают на необходимость адресной индивидуальной либо коллективной психологической помощи, организации профилактических мероприятий.

Работа с детьми из семей военнослужащих СВО должна организовываться педагогическим коллективом образовательной организации, где психологи являются организаторами данного взаимодействия.

В таких ситуациях на помощь может прийти психологическая поддержка, направленная на восстановление доверия и поддержание взаимопонимания. Как отмечают опрошенные, поддержка психологов им нужна и они с радостью согласились бы проконсультироваться со специалистом, но специалисты сомнительны, неравнодушным, и лучше, если он сам будет из семьи, где есть участники СВО, либо у него есть опыт оказания помощи родственникам бойцов или самим военнослужащим.

Значимость психологической помощи не подвергается сомнению. Никто из опрошенных не получал индивидуальную психологическую поддержку. Одни не знали, к кому можно обратиться, другие не доверяли, прогнозируя формальное отношение. Поддерживающую терапию они получают в кругу своих – родственников участников СВО или волонтеров.

Благополучие семей является основой успешной ресоциализации для тех, кто возвращается с фронта – будет готова семья, будет хорошая обстановка в семье, и человек будет реабилитироваться наиболее успешно. Основной целью психологического сопровождения семей участников СВО является помощь в формировании у членов семьи адаптивного стиля совладания с ситуацией неопределенности и высокой тревоги за близкого – участника СВО. Важна и помощь в формировании мобилизующей роли семьи, выраженной в осознании необходимости психологической поддержки участника СВО, готовности быть источником поддержки и соответствующего установочного поведения.

Список литературы

1. Горина Т.И. Специфические вызовы и проблемы семей участников СВО: результаты фокус-групповых дискуссий / Т.И. Горина // Теория и практика общественного развития. – 2024. – №6. – С. 38–50. <https://doi.org/10.24158/tpor.2024.6.4>. – EDN JDALTG
2. Социальная адаптация участников СВО: трудности и решения // Регионы России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rtmag.ru/2025/06/02/soczialnaya-adaptacziya-uchastnikov-svo-trudnosti-i-resheniya> (дата обращения: 22.11.2025).
3. Торхова Н.В. Практика работы с семьями участников специальной военной операции / Н.В. Торхова // Социальная работа: теория, методы, практика. – 2025. – Вып. 11. – С. 193–203. – EDN ONKTDK

Шалагинова Ксения Сергеевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

Декина Елена Викторовна

канд. психол. наук, доцент, доцент

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

г. Тула, Тульская область

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ТУЛЬСКОГО РЕГИОНА К РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ УЧАСТНИКОВ СВО

Аннотация: в статье приведены результаты анкетирования педагогов-психологов Тулы и Тульского региона по оценке готовности к работе с семьями участников СВО. В исследовании приняли участие 41 педагог-психолог с разным стажем трудовой деятельности. Большая часть выборки, проводя оценку собственной осведомленности о психологических последствиях боевых действиях для участников и свидетелей, отметила у себя достаточно высокий уровень осведомленности, но фрагментарный и поверхностный характер знаний, дефицит и потребность знаний, потребность в КПК, обучающих семинарах, мастер-классах, тренингах, методическом материале. Для оказания более эффективной психологической помощи участникам СВО и членам их семей специалисты региона считают необходимым освоить способы работы с горем, травмой, стрессом.

Ключевые слова: готовность, трудная жизненная ситуация, специальная военная операция, посттравматическое стрессовое расстройство, педагог-психолог.

В соответствии с поручением Председателя Правительства Российской Федерации Министерство образования и науки Российской Федерации разработало методические рекомендации по обеспечению права на получение общего образования детей, прибывающих с территории Украины, в которых указано на необходимость организовать поддержку учащихся, попавших в трудную жизненную ситуацию, в том числе учащихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, выявление и удовлетворение их особых образовательных потребностей в единстве урочной и внеурочной деятельности, в совместной педагогической работе специалистов системы общего образования, семьи и других институтов общества и обеспечить интеграцию этих учащихся в организации, осуществляющие образовательную деятельность [5].

Исследования современных авторов (Г.Х. Багандова, Е.А. Горбатюк, А.Р. Давудова, Д.М. Даудова) показывают, что, попадая в кризисную психотравмирующую ситуацию, школьники не могут осознать смысл происходящего, они просто запоминают свою позицию и переживания в этот момент, не в состоянии самостоятельно отреагировать негативные переживания и преодолеть психотравмирующую ситуацию [1; 3]. Минпросвещения указало, что дети, пережившие травматические события, в том числе дети ветеранов (участников) СВО, составляют целевую группу обучающихся, нуждающихся в повышенном психолого-педагогическом внимании (ПППВ), работать с которыми должна команда специально обученных специалистов, готовых на должном уровне реализовывать свою профессиональную деятельность [4].

Работа с семьями, детьми участников СВО – новый опыт и совершенно новый контекст работы современного педагога-психолога, к которому многие, в силу разных причин и обстоятельств, оказались не готовы [2].

В исследовании приняли участие 41 педагог-психолог г. Тулы и Тульской области, стаж трудовой деятельности которых распределился следующим образом. Одинаковое количество опрошенных – по 42,5% работает менее 2 лет и от 2 до 10 лет. Остальные респонденты имеют опыт профессиональной деятельности более 11 лет. 72,5% опрошенных – представители психологических служб и служб сопровождения образовательных организаций региона.

Большая часть выборки, проводя оценку собственной осведомленности о психологических последствиях боевых действиях для участников и свидетелей, отметили у себя достаточно высокий уровень осведомленности (более 50%). 22% отмечают, что достаточно осведомлены о психологических последствиях боевых действиях для участников и свидетелей (ПТСР, стрессовые расстройства и др.). Порядка 17% педагогов-психологов Тулы и Тульского региона отмечают у себя дефицит и потребность в знаниях.

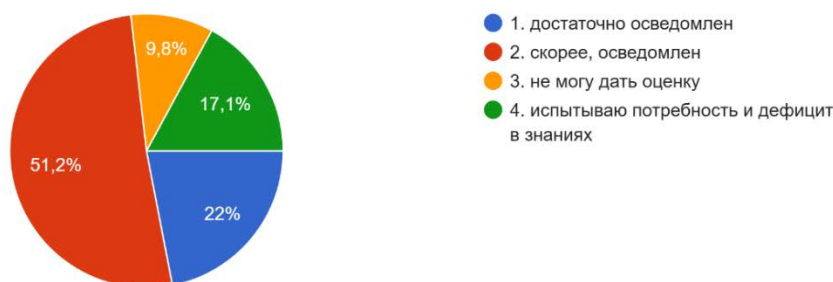


Рис 1. Оценка педагогами-психологами осведомлённости о психологических последствиях боевых действиях для участников и свидетелей (ПТСР, стрессовые расстройства и др.)

Отвечая на вопрос «Насколько хорошо вы знаете особенности психологической работы с семьями военнослужащих, находящихся в зоне СВО?», 50% специалистов указали фрагментарный и поверхностный характер знаний. Лишь 14% отметили, что достаточно хорошо осведомлены и подготовлены к работе семьями военнослужащих, находящихся в зоне СВО, владеют технологиями оказания помощи, знают особенности построения и ведения работы.

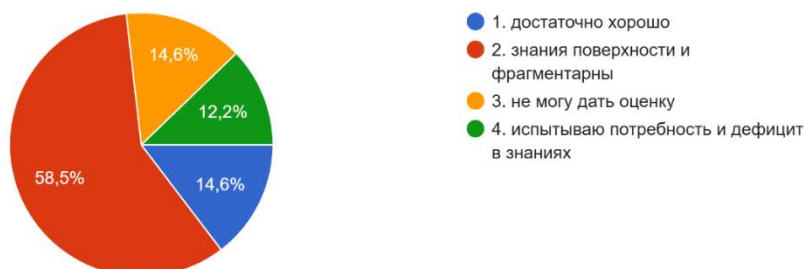


Рис 2. Ответ педагогов -психологов на вопрос «Насколько хорошо вы знаете особенности психологической работы с семьями военнослужащих, находящихся в зоне СВО?»

На рисунке 3 проанализирован? опыт специалистов, участвующих в исследовании, работы с семьями, столкнувшимися с потерями или стрессом.

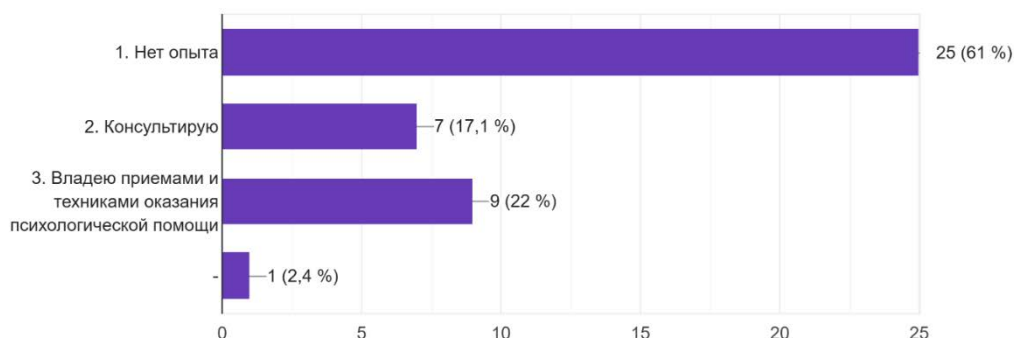


Рис. 3. Описание педагогами-психологами собственного опыта работы с семьями, столкнувшимися с потерями или стрессом

У четверти выборки подобный опыт отсутствует, семьи военнослужащих, находящихся в зоне СВО, дети участников СВО за психологической помощью к ним пока не обращались. 22%

респондентов владеют приемами и техниками оказания психологической помощи, 17% регулярно оказывают консультационные услуги.

Большая часть выборки отметила у себя дефицит и потребность знаний, порядка 30% затруднились при рефлексии, лишь 22% выборки говорят о достаточно высоком уровне развития навыков практической работы. Пятая часть выборки готова к ведению диагностики, владеет технологиями и приемами коррекционной-развивающей работы с детьми и взрослыми, имеющими травматический опыт.

Отвечая на вопрос о ресурсах, необходимых для более эффективной работы с семьями СВО, специалисты региона отмечают у себя в первую очередь, потребность в КПК, обучающих семинарах, мастер-классах, тренингах, методическом материале.

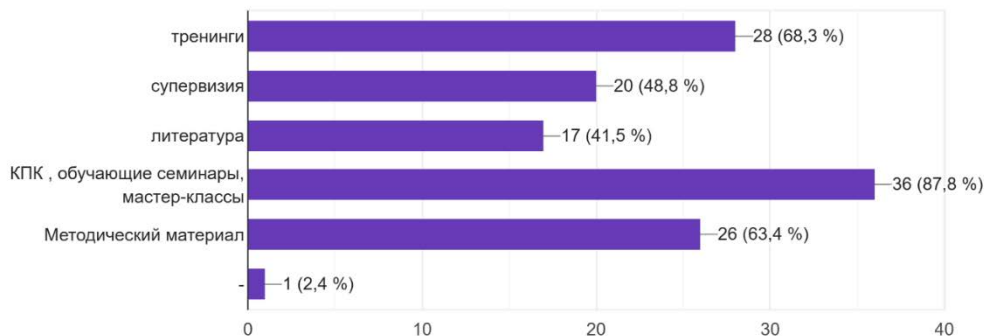


Рис. 4. Оценка педагогами-психологами потребности в ресурсах, необходимых для более эффективной работы с семьями СВО

Для оказания более эффективной психологической помощи участникам СВО и членами их семей, специалисты региона считают необходимым освоить способы работы с горем, травмой, стрессом.

Таким образом, результаты анкетирования показали важность работы по формированию готовности педагогов-психологов Тульского региона к работе с семьями участников СВО.

Список литературы

1. Багандова Г.Х. Психолого-педагогическое сопровождение детей участников специальной военной операции / Г.Х. Багандова, А.Р. Давудова // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологического сопровождения семей военнослужащих, мобилизованных на СВО». — М., 2024. — С. 98–103.
2. Байсонгуров И.Б. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов для работы со школьниками, нуждающихся в повышенном психолого-педагогическом внимании / И.Б. Байсонгуров // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологического сопровождения семей военнослужащих, мобилизованных на СВО». — М., 2024. — С. 103–107.
3. Горбатюк Е.А. Психологическое сопровождение посттравматического стрессового расстройства у военнослужащих участников локальных войн / Е.А. Горбатюк // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологического сопровождения семей военнослужащих, мобилизованных на СВО». — М., 2024. — С. 149–152.
4. Алгоритм сопровождения в дошкольных образовательных, общеобразовательных, профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования детей ветеранов (участников) специальной военной операции, обучающихся в соответствующих организациях, в целях оказания таким детям необходимой помощи, в том числе психологической [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://mbous4.gosuslugi.ru/netcat_files/30/66/Minprosvescheniya_RF_ot_11.08.2023_algoritm_soprovozhdeniya_detey_SVO.pdf (дата обращения: 23.11.2025).
5. Методические рекомендации по обеспечению права на получение общего образования детей, прибывающих с территории Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Украины [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://krasobr.admkrsk.ru/wp-content/uploads/2022/04/Методические_рекомендации_по_работе_с_детьми_из_Украины.pdf (дата обращения: 23.11.2025).

Научное электронное издание

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ**

Материалы

XI Международной научно-практической конференции
(Тула, 25 ноября 2025 г.)

Научные редакторы *Н. А. Степанова, С. А. Филиппова*
Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано к использованию 17.12.2025 г.
Объем 5,59 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 33.62.

Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>