



Году педагога и наставника посвящается

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ: ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА, ДЕФЕКТОЛОГИЯ

**Сборник научных трудов по материалам
VII Международной
научно-практической конференции
(г. Саранск, 30 марта 2023 г.)**

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА»

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ: ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА, ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Сборник научных трудов по материалам
VIII Международной научно-практической конференции
«Интеграция науки и образования в XXI веке:
психология, педагогика, дефектология»
(г. Саранск, 28 марта 2024 г.)

Текстовое электронное издание

САРАНСК 2024

© ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева»,
2024
© Авторский коллектив, 2024

УДК 159.9 (082)

ББК 88

И 73

Редакционная коллегия:

Е. В. Барцаева, кандидат педагогических наук, доцент (ответственный за выпуск);
Ю. В. Варданын, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии;
Е. В. Золоткова, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета психологии и дефектологии; **М. И. Каргин**, кандидат психологических наук, доцент; **П. В. Новиков**, кандидат психологических наук, доцент; **Н. В. Рябова**, доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии (научный редактор); **А. Н. Яшкова**, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой специальной и прикладной психологии.

Рецензенты:

Кафедра специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина;

М. М. Шубович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом
Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева

И 73 Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» (г. Саранск, 28 марта 2024 г.) / редколлегия: Н. В. Рябова (научный редактор), Е. В. Барцаева (ответственный за выпуск) [и др.] ; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2024. – 1 электрон. опт. диск. – ISBN 000-0-0000-0000-0. – Текст : электронный.

В работе содержатся материалы VIII Международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» по широкому кругу вопросов в рамках наиболее актуальных и перспективных направлений развития психологии, педагогики и дефектологии в условиях динамичных системных изменений российского образования. В сборник включены статьи ученых и практиков из различных регионов России и зарубежных стран.

Адресовано специалистам в области психологии, педагогики и дефектологии; студентам и аспирантам психологических, психолого-педагогических и дефектологических профилей и специальностей, ученым и преподавателям.

Минимальные системные требования:

IBM PC – совместимые; ОЗУ 512 Мб; 100 Мб на жестком диске; Windows (XP, Vista, Windows 7, 8); видеосистема: от 128 Мб и выше; Adobe Reader

- © ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», 2024
- © Авторский коллектив, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

Секция 1. Теория и практика психологии

Дьячкова Т. С. (Могилев, Республика Беларусь). Синергетический подход к формированию социально-правовой устойчивости студентов

Каргин М. И., Аксенов В. В. (Саранск, Россия). Ценностные ориентации у молодежи

Каргин М. И., Никитина Д. А. (Саранск, Россия). Индивидуальные особенности личности при интернет-зависимости

Карюхина С. А., Карюхина М. Н. (Саранск, Россия). Гендерные различия проявления агрессивности детей младшего школьного возраста

Матафонова С. И., Полетаева Е. П. (Иркутск, Россия). Алекситимия как проблема в коммуникации у подростков профильных математических классов

Маштакова С. В., Рынгач Е. В. (Мариуполь, ДНР, Россия). Тенденции восприятия и аспекты информированности студентов вуза специальности «практическая психология» в отношении сказкотерапии как арт-терапевтического направления

Мо Мин, Дьячкова Т. С. (Могилев, Республика Беларусь). Взаимосвязь нравственно-правовой культуры и успеваемости студентов

Михалкина С. А., Ганюшкина А. С. (Саранск, Россия). Исследование особенностей внимания младших школьников

Михалкина С. А., Ларькина М. М. (Саранск, Россия). Характеристика стрессоустойчивости младшего медицинского персонала

Сергеева Е. А., Яшкова А. Н. (Саранск, Россия). Эмоциональная направленность спортсменов подросткового возраста

Субанов Т. Т. (Ош, Кыргызстан). Рынок труда профессиональных учебных заведений Кыргызстана: состояние, прогнозирование, перспективы

Сухарева Н. Ф., Алуева В. П. (Саранск, Россия). Взаимосвязь самооценки и комплекса неполноценности у подростков

Сухарева Н. Ф., Шехмаметьева А. Р. (Саранск, Россия). Толерантность студентов с разным типом темперамента

Федосова И. В., Сычёва И. В. (Иркутск, Россия) Изучение уровня готовности будущих вожатых к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, в детском оздоровительном лагере

Ферцева А. В., Алаева М. В. (Саранск, Россия). Любовная зависимость в молодежной среде: понятие, признаки, диагностика

Чэнь Ц., Дьячкова Т. С. (Могилев, Республика Беларусь). К вопросу о духовно-нравственном развитии посредством современного искусства

Яшкова А. Н. (Саранск, Россия). Личностные универсальные учебные действия младших школьников с различным уровнем академической успеваемости

Яшкова А. Н., Родина У. С. (Саранск, Россия). Самоотношение школьников с разной академической успеваемостью

Секция 2. Психолого-педагогические проблемы современного образования

Варданын Ю. В., Чижов Д. В. (Саранск, Россия). Особенности психолого-педагогических технологий развития безопасности подростков в социальных сетях

Вдовина Н. А., Мишина В. В. (Саранск, Россия). Исследование социальной активности подростков

Вдовина Н. А., Пастухова К. В. (Саранск, Россия). Исследование общительности подростков

Кечина М. А. (Саранск, Россия), **Комкин А. В.** (Москва, Россия). Арт-терапевтические технологии в развитии психологической безопасности студенческой молодежи

Кудашкина О. В., Бурмистрова Т. А. (Саранск, Россия). Исследование особенностей памяти детей младшего школьного возраста

Новиков П. В. (Саранск, Россия), **Горбунова А. Г.** (Москва, Россия). Особенности учебно-познавательных мотивов учащихся подросткового возраста

Новиков П. В., Калистова Д. А. (Саранск, Россия). Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте

Савинова Т. В. (Саранск, Россия), **Гордеева А. Д.** (Нижний Новгород, Россия). Снижение тревожности младших школьников средствами сказкотерапии

Савинова Т. В., Келина Л. А. (Саранск, Россия). Психологический тренинг как технология развития уверенности в себе подростков

Савинова Т. В. (Саранск, Россия), Тищенко В. И. (Нижний Новгород, Россия). Исследование самооценки подростков с различными типами акцентуации характера

Фадеева О. В. (Саранск, Россия), Малявина С. С. (Волгоград, Россия), Швечкова С. Н. (Краснослободск, Россия). Исследование проявлений поведенческого компонента беспомощности учащихся

Царева Е. В. (Саранск, Россия). Исследование риска суицидального поведения подростков

Царева Е. В. (Саранск, Россия), Белова К. С. (Саранск, Россия), Павленко Т. Ю. (Ташкент, Узбекистан). Исследование тревожности и общительности старшеклассников

Секция 3. Современная дефектология: проблемы и пути решения

Абрамова И. В., Быкова Д. Г. (Саранск, Россия). Формирование словарного запаса детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью средствами игровых технологий

Амерханова Э. И. (Саранск, Россия). Особенности умений словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Андреева А. А., Чекрыжова О. А. (Тамбов, Россия). Определение роли первичной диагностики состояния зрительного восприятия в процессе проведения коррекционно-педагогической поддержки слабовидящих детей младшего школьного возраста на основании исследования учащихся ГОАОУ «Центр образования, реабилитации и оздоровления» города Липецка

Андропова О. В. (Москва, Россия). Использование подхода интенсивного взаимодействия в работе логопеда

Антыгина А. А., Яшкова А. Н. (Саранск, Россия). Самооценка дошкольников с разным уровнем речевого развития

Артищева Л. В., Шайдуллина Р. Р. (Казань, Россия). Применение метода функционального анализа поведения в коррекционной работе с дошкольниками с расстройством аутистического спектра

Архипова С. В., Нестерова Т. А. (Саранск, Россия). Применение педагогической технологии «Сторителлинг» в деятельности учителя-логопеда по развитию связной речи дошкольников

Ахметзянова А. И. (Казань, Россия). Критерии прогнозирования в социализации ребенка с дефицитным развитием в инклюзивном образовании

Базалей Д. А. (Саранск, Россия). Коррекционно-педагогические возможности театрализованной игры в развитии связной устной речи

Барцаева Е. В., Алукаева А. Ф. (Саранск, Россия). Теоретические аспекты коррекционной работы по преодолению нарушений фонематического слуха у младших школьников с общим недоразвитием речи

Белобровкина Е. Ю. (Саранск, Россия). Теоретические и практико-ориентированные основы применения логопедической ритмики в формировании фонематического слуха у дошкольников с общим недоразвитием речи

Бобкова О. В., Братчикова Е. К. (Саранск, Россия). Формирование связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами театрализованной деятельности

Борисюк Е. А., Путкова Н. М. (Мытищи, Россия). Этиология речевых особенностей лиц пожилого возраста

Гамаюнова А. Н., Бибина О. А. (Саранск, Россия). Взаимодействие учителя-логопеда и родителей детей с интеллектуальными нарушениями

Глазкова Н. Н., Белова У. А. (Санкт-Петербург, Россия). Сформированность вычислительных умений умножения и деления многозначных чисел у младших школьников с проблемами интеллектуального развития

Даливеля О. В., Гаманович В. Э. (Минск, Республика Беларусь). Образовательный результат подготовки педагогических работников в контексте формирования функциональной грамотности у обучающихся

Егорова З. Р. (Казань, Россия). Технологическая компетенция будущего логопеда: диагностика деятельностного компонента

Еськина М. Н., Ладинская И. В. (Москва, Россия). Формирование сенсорных эталонов посредством метода сенсорной интеграции на коррекционно-развивающих занятиях с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития

Золоткова Е. В., Плошкова Е. В. (Саранск, Россия). Особенности коммуникативной речи дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Золоткова Е. В., Полосина А. Е. (Саранск, Россия). Особенности сенсорного развития младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Иневаткина С. Е., Иванова Я. Е. (Саранск, Россия). Коррекция поведения обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Иневаткина С. Е., Смольянова А. А. (Саранск, Россия). Особенности коррекции дисграфии у обучающихся младшего школьного возраста

Кажокина В. В. (Саранск, Россия). Особенности формирования фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Камалиева А. И., Артемьева Т. В. (Казань, Россия). Развитие прогнозирования обучающихся дошкольного возраста с заиканием с применением информационно-коммуникационных технологий

Карпушкина Н. В., Лушина А. С. (Нижний Новгород, Россия). Коррекция гендерной идентичности детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития

Конева И. А., Егорова В. В. (Нижний Новгород, Россия). Особенности психомоторного развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Секция 4. Обучение, воспитание и социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и векторы развития

Котькина Е. А., Рябова Н. В. (Саранск, Россия). Педагогические условия формирования универсальных учебных регулятивных действий обучающихся

Крестьянишина А. Н. (Саранск, Россия). К вопросу о формировании звукопроизношения у детей с моторными и речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста

Кудряшова С. К., Кудряшов В. И. (Москва, Россия). Инклюзивный детский отдых: актуальные вопросы

Кутимский А. М. (Иркутск, Россия). Виртуальный образовательный маршрут для детей с ограниченными возможностями здоровья

Леонтьева Е. В. (Саранск, Россия). Сущность пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью

Ляличкина А. В. (Саранск, Россия). Методические основы формирования лексико-грамматического строя речи у слабослышащих младших школьников

Максимова Е. А., Голубовская Е. А. (Москва, Россия). Организация и построение работы специалистов с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития и их семьями во время летнего отдыха

Малова А. Д. (Нижний Новгород, Россия). Проблема взаимодействия дефектолога с родителями детей с расстройствами аутистического спектра в системе ранней помощи

Медведева А. М. (Саранск, Россия). Теоретические основы формирования описательной связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Мелехова В. М., Жабина Т. С. (Тамбов, Россия). Изучение особенностей развития произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития

Мизирчук Я. О. (Могилев, Республика Беларусь). Алгоритм проектирования индивидуальных образовательных маршрутов лиц с расстройствами аутистического спектра в условиях профессионального образования

Минаева Н. Г., Володина Д. А. (Саранск, Россия). Содержательно-методические аспекты логопедической работы с родителями детей с нарушениями речи с применением пособия «Логодневник для родителей»

Минуллина А. Ф., Кундыева А. С. (Казань, Россия). Исследование выраженности коммуникативных способностей у детей с расстройством аутистического спектра

Миронова К. В. (Саранск, Россия). Специфика формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития

Парфёнова Т. А. (Ульяновск, Россия). Особенности формирования математических представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Перепёлкина Е. В. (Саранск, Россия). К вопросу об особенностях проявления дислексии у младших школьников с общим недоразвитием речи

Радаева А. А. (Саранск, Россия). Особенности формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами игротерапии

Рябцева Э. Р., Артемьева Т. В. (Казань, Россия). Развитие прогностической способности у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения с применением информационно-коммуникационных технологий

Рябышева В. В. (Саранск, Россия). Особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (на материале сказок)

Скидело О. С. (Ростов-на-Дону, Россия). Коммуникативная компетентность и современные подходы к ее развитию у подростков с дислексией

Уварова Т. Б., Уварова В. А. (Апрелевка, Россия). Дошкольное отделение общеобразовательной школы как начальная ступень адаптации и обучения детей с проблемами развития

Чибрикова М. С. (Рузаевка, Россия). Актуальные приемы сопровождения семей, воспитывающих ребенка с умственной отсталостью в условиях современного образовательного пространства

Чувакова В. М. (Саранск, Россия). Особенности развития связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Шустова С. А. (Москва, Россия). Применение современных методических подходов в обучении детей с нарушениями слуха на уровне основного общего образования

Юденкова И. В., Гусихина Т. С. (Арзамас, Россия). Развитие связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

ПРЕДИСЛОВИЕ

28 марта 2024 года на базе факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева состоялась VIII Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология». Необходимость ее организации и проведения обусловлена как целями и задачами, которые ставит современное общество перед образовательной системой, так и важностью сплочения и сотрудничества психологов, педагогов, дефектологов, научных и практических работников в решении проблем подготовки подрастающего поколения. На конференции были представлены более 80 докладов и статей, в которых раскрываются ключевые аспекты современного состояния психологии, педагогики и дефектологии, рассматриваются направления интеграции современной науки и образования в условиях кардинальных изменений в системе образования.

В работе секций конференции приняли участие ученые, преподаватели вузов, аспиранты, студенты, воспитатели дошкольных образовательных организаций, учителя школ, педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи из различных городов и населенных пунктов Российской Федерации (Арзамас, Апрелевка, Волгоград, Иркутск, Мариуполь, Москва, Мытищи, Нижний Новгород, Ростов-на-Дону, Рузаевка, Санкт-Петербург, Саранск, Тамбов, Ульяновск и др.), а также Республики Беларусь (Минск, Могилев), Республики Кыргызстан (г. Ош), Республики Узбекистан (г. Ташкент). Это свидетельствует о расширении границ межрегионального и международного сотрудничества.

Материалы конференции отражают анализ современного состояния и тенденции развития психологии, педагогики и дефектологии, продуктивные пути интеграции данных отраслей, наиболее перспективные направления поиска в условиях системных изменений образования. Глубоко и всесторонне рассмотрены и освещены актуальные проблемы прикладной и практической психологии, психолого-педагогические проблемы образования, современное состояние, актуальные проблемы и векторы развития процессов обучения, воспитания и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Представлены исследования ученых с большим опытом (докторов и кандидатов наук), начинающих исследователей (аспирантов, магистрантов и студентов), практических работников, которые в значительной степени дополняют друг друга и расширяют представление о достижениях и перспективных направлениях научного поиска. Большое количество статей выполнены на стыке наук, отражая теоретические и практические разработки в области психологии, педагогики и дефектологии. Выражаем уверенность в том, что материалы конференции будут интересны и полезны научным и практическим работникам в области психологии, педагогики и дефектологии, студентам психологических, психолого-педагогических и дефектологических профилей.

Оргкомитет конференции

[В содержание](#)

СЕКЦИЯ 1. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИИ

УДК 37.1
ББК 88.3

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ

ДЬЯЧКОВА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Могилёвский государственный университет
имени А. А. Кулешова, г. Могилев, Республика Беларусь,
diachkova@msu.by

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются формирование социально-правовой устойчивости студентов в рамках синергетического подхода. Представлена методология социально-правовой устойчивости. Описан процесс самоорганизации личности с точки зрения синергетики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальная устойчивость; социально-правовая устойчивость; студенчество; синергетический подход.

SYNERGISTIC APPROACH TO FOUNDATION OF SOCIAL AND LEGAL SUSTAINABILITY OF STUDENTS

DYACHKOVA TATYANA SERGEEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy, Mogilev State University named after A. A. Kuleshov,
Mogilev, Republic of Belarus

ABSTRACT. The article considers the formation of social and legal sustainability of students within the framework of a synergistic approach. The methodology of social and legal sustainability is presented. Described is the process of personality self-organization in terms of synergetics.

KEY WORDS: social sustainability, socio-legal sustainability, student engagement, synergistic approach.

Социально-правовая устойчивость в силу многогранности и сложности проблемы на сегодняшний день является малоизученной.

В основе констатации факта малоизученности данной проблемы лежит анализ теории и практики современного состояния социально-правовой устойчивости. В науке социально-правовая устойчивость как таковая не изучалась. Однако существует ряд исследований, которые предлагают такие понятия как: психологическая устойчивость личности (Л. И. Божович, Н. В. Гришина, С. Н. Костромина), психологическая резильентность (А. J. Martin, Н. W. Marsh, Н. В. Быстрова, В. Л. Виноградов, И. И. Дереча, О. А. Селиванова и др.) нравственная устойчивость личности (Т. В. Кононенко, О. В. Михайлова, А. В. Сажин, В. Э. Чудновский и др.); антикриминальная устойчивость личности

(А. Н. Пастушеня), социальная устойчивость личности (Е. М. Ефимова, Т. А. Кордон, Л. Ю. Сироткин, А. Ш. Руди, С. Д. Резник, М. В. Черниковская и др.), социокультурная устойчивость (М. А. Бережная), личностно-социальная устойчивость (С. В. Хусаинова), правовая стабильность (К. В. Шундилов) и др.

Рассматривая понятие устойчивости следует отметить, что данный феномен является предметом изучения разных наук: философии, социологии, юриспруденции, экономики, психологии, педагогики.

Устойчивость понимается как способность сохранения объектом своей идентичности, сущностных свойств под воздействием различных факторов и на фоне неизбежных изменений (внешней среды и отдельных качеств самого объекта). В понятии устойчивости онтологический аспект обнаруживает указание на взаимообусловленность устойчивости и изменчивости. Предполагается, что объект устойчив тогда, когда под влиянием изменчивых обстоятельств он не исчезает, а сохраняет себя, но при этом расширяет диапазон вариантов [4, с. 6-11].

Понятие социальной устойчивости в научную терминологию было введено в 1992 г. Л. Ю. Сироткиным в аспекте развития социальной устойчивости старшеклассников. Данный автор под социальной устойчивостью понимает интегративное образование, сочетающее совокупность качеств, которые проявляются в ходе психологического выражения состояний личности, дают ей направленность, ответственность, активность, обеспечивают творческую и социальную самореализацию. Социальная устойчивость – это, с одной стороны, определенная общественная позиция личности, с другой – стержневое качество, определяющее способность личности к саморегуляции состояний активности в зависимости от решаемых задач, целей и пр. [5, с. 33-45].

Е. М. Ефимова социальную устойчивость личности определяет как «комплексную характеристику, которая представляет собой устойчивую систему внутренних взглядов, убеждений, принципов, социально-нравственных качеств, базирующихся на освоенных культурных нормах и ценностях, позволяющую личности сохранять свои личностные позиции и интересы, проявлять гибкость в принятии решений, развиваться и адаптироваться к изменяющимся социальным условиям. В основе теории социальной устойчивости лежит механизм сбалансированного взаимодействия технических возможностей общества и его нравственных регуляторов [2, с. 55-62].

Вместе с тем, следует отметить, что в современной науке нет единого мнения относительно понятия социальной устойчивости, и отсутствуют исследования, соединяющие в едином концепте понятие социально-правовой устойчивости.

Что касается правовой устойчивости, то в юриспруденции нет такого понятия. Однако данный феномен различные авторы сравнивают с понятиями «правовой обычай», «устойчивость правовой жизни», «правовая стабильность» и др.

В этой связи, можно констатировать, что на сегодняшний день введение нового понятия «социально-правовая устойчивость» в едином концепте поможет обогатить теорию и практику педагогической науки.

Социально-правовая устойчивость понимается как система взглядов, убе-

ждений, мотивов, чувств, потребностей, возникающих на основе опыта, предрасположенности к правовой деятельности, включающей устойчивые общечеловеческие ценности, влияющие на укрепление принципов позитивного отношения к правовой законности и социальной справедливости, создание нравственной атмосферы, где обеспечены честь, достоинство, права и свободы личности независимо от сложившейся ситуации. В данном концепте единой целью является реализация взаимного и рационального интереса – формирование правового государства, в котором культура и нравственность являются средством достижения социально-правовой устойчивости личности.

Методологическую основу данного исследования составили фундаментальные исследования в области философии, юриспруденции, психологии и педагогики.

В качестве опорных философских положений были избраны диалектический подход к анализу социально-правовой устойчивости, обуславливающий интеграцию социальной и правовой устойчивости в целостном образовательном процессе (П. К. Анохин, Н. Н. Моисеев, С. Л. Рубинштейн, Я. З. Хайкин, Р. Эшби и др.); идеи гуманистической философии о признании личности субъектом жизнедеятельности и общественных отношений, автономности личности, самосознания, возможности осуществления свободного выбора и самоопределения (А. Г. Асмолов, И. Г. Гердер, Д. Локк и др.).

Стратегию общенаучной методологии определили теоретические положения, в которых рассматривается системный подход, отражающий всеобщую взаимосвязь явлений и процессов, единство педагогической теории, эксперимента и практики (В. С. Безрукова, А. В. Мудрик, Н. Е. Щуркова и др.); герменевтический подход, который интерпретирует действительность в понятиях взаимосвязанности и взаимовлияния диалога, сотрудничества, терпимости, заботы и ответственности (М. М. Бахтин, В. П. Зинченко, В. Франкл, М. Хайдеггер и др.); компетентностный подход определяет освоение и формирование компетенций, которые помогут принимать ответственные решения с позиции социально-правовой устойчивости (А. С. Аникина, В. Г. Гладких, В. Ю. Манояк, В. Э. Чудновский и др.); теория этики права, предметом изучения которой утверждается не право, как таковое, а человек в праве и анализ его ценностного отношения к праву (В. И. Букреев, И. Н. Римская, С. Л. Рубинштейн и др.).

Конкретно-научный уровень методологии образуют деятельностный подход, рассматривающий способность человека осуществлять выбор поведения в соответствии с позитивными общечеловеческими и профессиональными ценностями, совершать действия, имеющие этическое содержание общеобязательной значимости, определяемое нравственным законом, социальными ценностями (Т. В. Кононенко, С. Л. Рубинштейн, Т. Б. Юртаева и др.); аксиологический подход, определяющий социально-правовую устойчивость как систему внутренних качеств человека, нравственных ценностей, мировоззренческих идеалов и общественных отношений (Е. М. Ефимова, С. Д. Резник, С. В. Хусаинова, М. В. Черниковская и др.); синергетический подход как процесс самоорганизации личности, обуславливающий стабильное состояние нового уровня, как принцип взаимодействия субъектов обучения, преподавателя и студентов или

студентов между собой (Е. М. Ефимова, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, Л. Ю. Сироткин, А. Л. Черепанов и др.).

Учитывая то, что исследование понятия «социально-правовая устойчивость», а также формирование данного феномена направлено на студентов учреждений высшего образования (УВО), понятие «студенчество» требует уточнения.

Термин студент (от лат. *Studens*) обозначает «усердно работающий, занимающийся учащийся высшего, в некоторых странах и среднего, учебного заведения». Однако у данного термина существуют и близкие ему, но не всегда равнозначные по значению понятия «студенчество», «студенческий возраст». Студенчество рассматривается как явление, непосредственно связанное с развитием высшей школы, как «особая социальная категория, специфическая общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования» (Л. Д. Столяренко) и др. [1, с. 19].

Процесс формирования социально-правовой устойчивости студента затрагивает весь период его обучения в УВО, когда осуществляется социализация личности, связанная со стремлением студента к автономии, правом быть самим собой.

Для нашего исследования особый интерес представляет синергетический подход к формированию социально-правовой устойчивости студентов УВО.

В рамках нашего исследования синергетический подход рассматривается как процесс самоорганизации личности, обуславливающий стабильное состояние нового уровня (качественно отличного от предыдущего). Другими словами, акцентируется внимание на глубоких изменениях личности, происходящих в процессе формирования новообразований. Синергетический подход ориентирует студентов на самовоспитание через овладение собственными чувствами, мотивами, потребностями, которые обеспечивают знание общих закономерностей самоорганизации. Принципы синергетики обосновывают использование потенциала интерактивных методов, активизирующих процессы социального взаимодействия в коллективе обучающихся и способствующих переходу к самовоспитанию.

Синергетический подход в формировании социально-правовой устойчивости студентов предполагает принцип взаимодействия субъектов образовательного процесса, преподавателя и студентов или студентов между собой. Поэтому в синергетическом подходе интерактивные методы, используемые в формировании социально-правовой устойчивости студентов выступают в качестве основного фактора, влияющего на развитие личности.

Основополагающими методами синергетического подхода могут выступать методы сценарного мышления, примером которых могут быть методики мозгового штурма. Такие методики являются непосредственным способом реализации принципа хаотичности мышления и направлены на генерирование идей, способов выхода из проблемной ситуации.

Еще один синергетический метод – метод диалога, который направлен на познание процессов самоорганизации и саморазвития. Нелинейность, импровизационность диалога предполагает непредсказуемость пути формирования

мысли, нового понятия или суждения. Принцип открытости, не замкнутости предполагает обмен мнениями между преподавателем и студентами, открытость их личностных позиций, взаимное обогащение. Методы интерактивного обучения являются способами управления процессом усвоения новых знаний посредством организации человеческих взаимодействий и отношений [3].

Таким образом, в процессе формирования социально-правовой устойчивости, синергетический подход является одним из основополагающих подходов. Самоорганизация же, обуславливающая принцип взаимодействия субъектов образовательного процесса, преподавателя и студентов или студентов между собой, предполагает тенденцию к достижению состояния максимальной устойчивости у студентов взглядов, убеждений, мотивов, чувств, потребностей, возникающих на основе предрасположенности к позитивной правовой деятельности, включающей устойчивые общечеловеческие ценности.

Список использованных источников

1. Дьячкова, Т. С. Нравственно-правовая культура студентов учреждений высшего образования : монография / Т. С. Дьячкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2022. – 181 с. – Текст : непосредственный.
2. Ефимова, Е. М. Методы формирования социальной устойчивости личности в условиях высшего профессионального образования / Е. М. Ефимова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 55–62.
3. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. – Москва : Психология, 2003. – 192 с. – Текст : непосредственный.
4. Руди, А. Ш. Социальная устойчивость и правовые гарантии культурной идентичности / А. Ш. Руди. – Текст : непосредственный // Вестник Омской юридической академии. – 2017. – Т. 14, № 3. – С. 6–11.
5. Сироткин, Л. Ю. Социальная устойчивость как фактор обеспечения индивидуальной безопасности / Л. Ю. Сироткин. – Текст : непосредственный // Общество. Культура. Личность XXI века. – Чебоксары : ЧГСХА, 2016. – С. 33–45.

[В содержание](#)

УДК 159.923(045)
ББК 88.37

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У МОЛОДЁЖИ

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ

кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной и прикладной психологии,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
karginmaik@yandex.ru

АКСЕНОВ ВИТАЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

студент факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
witik2014m@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются теоретические подходы к изучению ценностных ориентаций и отображены результаты экспериментального исследования. Результаты исследования показывают, что современные психологи и логопеды помимо собственного благополучия, высоко ставят общественно-ориентированные ценности, заключающиеся в благожелательности и толерантности, как к отдельному человеку, так и всему социуму. Именно такую направленность должны иметь будущие профессионалы, работающие в сфере «человек-человек».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценность; ценностные ориентации; юношество; мировоззрение; студенты.

VALUE ORIENTATIONS AMONG YOUNG PEOPLE

KARGIN MIHAIL IVANOVICH

candidate of psychological sciences, dotsent,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

AKSENOV VITALY VLADIMIROVICH

student of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article discusses theoretical approaches to the study of value orientations and displays the results of an experimental study. The results of the study show that modern psychologists and speech therapists, in addition to their own well-being, highly value socially oriented values, consisting in benevolence and tolerance, both to an individual and to the whole society. This is exactly the orientation that future professionals working in the field of «human-to-human» should have.

KEY WORDS: value; value orientations; youth; worldview; students.

Трудно переоценить значимость ценностных ориентаций для молодого человека. Период юношества, является сенситивным для становления ценностей. Именно в данный период начинают образовываться первые серьёзные установки и убеждения касательно сущности человеческих взаимоотношений, здоровья, любви, дружбы, отношения к природе и искусству.

Исследование ценностных ориентаций имеет достаточно обширную историю. Ценности неоднократно пересматривались и осмысливались по-разному в зависимости от школ её изучающих. Многообразие подходов к изучению ценностей, поспособствовало развитию отдельной отрасли философии аксиологии. Задачей, которой является изучение вопросов ценностей, их место, как у конкретной личности, так и во всём обществе в целом.

Первоначально ценностные ориентации стали объектом исследования социологических наук. Определение ценностных ориентаций впервые предложили и использовали У. Томас и Ф. Знанецкий. Исходя из их подхода, под терми-

ном ценностные ориентации подразумевается – регулирующее её поведение [3].

Отечественные социологи В. В. Водзинский, А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, рассматривали ценностные ориентации в корреляции с конкретными установками личности на ценности и его тенденцией к социально существенным ценностям [2].

В психологии, ценностные ориентации оказали существенное влияние на изучение ценностно-смысловой сферы человека и социо-культурного пространства. Исследование ценностей привлекло внимание многих ученых психологов, что стимулировало многогранной интерпретации термина ценностные ориентации [4].

В большом психологическом словаре ценностные ориентации это – важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей [1].

Отечественные исследователи отмечают, что формирование ценностных ориентаций происходит в сфере высших социальных потребностей, а реализация этих ценностей заключается в социально-классовой среде, что отображает тот факт подчинения принципу единства сознания и деятельности [5]

Как отмечает В. Н. Мясищев и Б. Г. Ольшанский ценностные ориентации включают в себя строгую линию направленности сознания и поведения, которая проявляется в социальной деятельности [3].

Полифункциональность ценностных ориентаций стимулировало нас к изучению ценностных ориентаций у студентов Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева. В нашем исследовании участвовало 40 студентов факультета психологии и дефектологии. Среди них 20 студентов 4-го курса по специальности «Психология» и 20 студентов 1-го курса по специальности «Логопедия». Исследование проводилось с целью выявления доминирующих ценностных ориентаций в портрете личности.

Для диагностики ценностных ориентаций была использована методика Ш. Шварца «Портретный ценностный опросник», PVQ под адаптацией Н. М. Лебедевой.

Опросник представляет собой 40 утверждений, которые рассматривают человеческие ценности. На предложенные утверждения испытуемому предлагается ответить с помощью шкальных ответов.

Каждому ответу присуще своё количество баллов. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Результаты по исследованию ценностных ориентации у психологов и логопедов по методике Ш. Шварца

Ценности	Психологи		Логопеды	
	Ср. Балл	Ранг	Ср. Балл	Ранг
Гедонизм	27	1	29	1
Самостоятельность	25	2	27	3
Универсализм	24,4	3	26	5.5
Благожелательность	24	4	28	2
Власть	22	5	22,5	6
Достижение	21,35	6	26,45	4
Стимуляция	21	7	22,4	7
Безопасность	20	8	26	5.5
Конформность	18,4	9	22,3	8
Традиция	16,45	10	22,1	9

Обработка результатов по выбранной методике заключалась в переводе сырых баллов через нормализацию в средний балл по каждой отведенной ценности. Следующим шагом было ранжирование полученных результатов с целью определения их значимости для групп испытуемых. Исходя из условий обработки методики Ш. Шварца, значимые ценности занимают от 1 до 3 ранга в общем числе ценностей. Ценности, имеющие наименьшее значение для индивида занимают от 7 до 10 ранга.

В группе психологов наиболее высший средний балл занимает такая неоднозначная ценность как «Гедонизм» (27 баллов), мотивационная цель, которой заключается в наслаждении жизни и фокусировании на получении удовольствия. На втором месте у психологов «Самостоятельность», (25 баллов) достаточно важная ценность для любой автономной личности, где приоритетными ценностями является независимость и свобода мысли и слова. Третьей значимой ценностью выступает «Универсализм» 24,4 балла, необходимо заметить, что универсализм изначально не существовал, как ценность и был добавлен эмпирическим путем при изучении ценностных ориентаций. Универсализм отображает портрет своего рода мецената, где характеризующими данную ценность качества – это толерантность, сочувствие, доброжелательность ко всему окружающему миру. «Универсализм» может выступать хорошим подспорьем для профессиональной деятельности психолога.

Наименьшие средние баллы у психологов получили такие ценности как «Безопасность» (20 баллов), «Конформность» (18,4 баллов) и «Традиция» (16,45 баллов). Стоит отметить, что ценности, имеющие самый низкий ранг достаточно хорошо коррелируют между собой и, отражают тенденциозный образ жизни современной молодёжи. Низкие баллы по «Безопасности» отражают, юношеский максимализм, и готовность ринуться в любую затею, не взирая, на возможные опасности. Поскольку в юношестве проверяются на прочность мировоззрение и возможности социальной адаптации. «Конформность» важная ценность, однако, юноши склонны только в крайнем случае демонстрировать

конформное поведение, когда необходимо быть сопричастным к значимому кругу лиц. «Традиция» занимает 10 последний ранг, что характерно для молодёжи, поскольку принятие обычаев и традиций достаточно сильно ограничивает поле деятельности для формирования собственного мировоззрения.

В группе логопедов первый ранг занимает также как и у психологов «Гедонизм» только в случае логопедов он чуть более выражен (29 баллов). Второй по значимости ценностью логопеды выбирают «Благожелательность» (28 баллов), где мотивационной целью согласно Ш. Шварцу выступает потребность в аффилиации и позитивном взаимодействии людьми, что характерно для профессий связанных с помощью людям. Третий ранг занимает «Самостоятельность» (27 баллов) данная ценность немного меньше культивируется логопедами, чем психологами. Возможно, данное различие связано с тем, что студенты-логопеды первокурсники, только вливаются в самостоятельную жизнь и во многом им ещё помогают родители, в свою очередь студенты-психологи, находятся на рубеже обучения и перед ними стоит ряд важных задач, с которыми они должны справиться самостоятельно.

Незначимыми ценностями для себя студенты логопеды выделили «Стимуляция» (22,4 балла), «Конформность» (22,3 балла), «Традиция» (22,1 балла). Низкие результаты по стимуляции, вероятно, демонстрируют то, что первокурсники только начали чувствовать стабильность во втором семестре обучения, поскольку адаптация, требующая включения новизны в жизнь студента начинает постепенно завершаться. Ценности, занявшие последние ранги у логопедов совпадают с результатами психологов, однако есть отличие в численном показателе, у логопедов конформности и традиции отдаётся большее предпочтение. Эмпирические данные позволяют выдвинуть предположение о том, что для студентов-первокурсников всё ещё достаточно важно мнение семьи и окружающего их общества.

Исходя из проведенного исследования, можно сделать вывод, что главными ценностями для студентов психологии и дефектологии являются: «Гедонизм», «Самостоятельность», Универсализм», «Благожелательность».

Различия «Гедонизма» заключается в численном показателе у психологов он (27 баллов), а у логопедов (29 баллов). «Гедонизм» предполагает собой наслаждение жизнью и получение чувственного удовлетворения, период юности является сенситивным для получения удовольствия. Гедонизм включает в себе такой стиль жизнь, что все возможные действия и поступки сочетаются с удовольствием. Повсеместно отвергается «Конформизм и «Традиция» представители обеих групп находятся в юношеском возрасте, где подобные ценности отвергаются или становятся значимыми только при определенных обстоятельствах.

В незначимых ценностях различие тоже присутствуют «Безопасность» у психологов-четверокурсников имеет 8 ранг, потому что впереди у них новый путь, потеря стабильности, непредсказуемость будущего заставляет их проектировать различные варианты построения своего будущего, что сопряжено с определенными рисками. Логопеды же менее ценной ориентаций считают «Стимуляцию» это связано с тем, что студенты-первокурсники, оказавшись в

новых условиях, они не испытывают желания новизны впечатлений, их усилия направлены на стабилизацию социального пространства.

В заключении можно сказать, что ценностные ориентации это серьёзный морально-нравственный комплекс, определяющий пути разрешения проблем, способы достижения желаемого, гуманистическую или асоциальную направленность человека. Полученные результаты свидетельствуют о том, что современные психологи и логопеды помимо собственного благополучия, высоко ставят общественно-ориентированные ценности, заключающиеся в благожелательности и толерантности, как к отдельному человеку, так и всему социуму. Именно такую направленность должны иметь будущие профессионалы, работающие в сфере «человек-человек».

Список использованных источников

1. Авдеева, Н. Н. Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева ; под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2010. – 811 с. – ISBN 978-5-17-055693-9. – Текст : непосредственный.

2. Алтунина, И. Р. Социальная психология : учебник для вузов / И. Р. Алтунина ; под редакцией Р. С. Немова. – Санкт-Петербург : Издательство Питер, 2024. – 409 с. – ISBN 978-5-534-08736-9. – Текст : непосредственный

3. Ждан, А. Н. История психологии. От античности до наших дней / А. Н. Ждан. – Москва : Академический проспект, 2007. – 588 с. – ISBN 978-5-8291-2201-0. – Текст : непосредственный.

4. Каргин, М. И. Смыслжизненные ориентации у мужчин и женщин в период кризиса середины жизни / М. И. Каргин, А. Ю. Чуракова – Текст : электронный // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции. – Саранск, 2022. – С. 15-18. – 1 СД.

5. Ковалёв, А. Г. Темперамент и характер: учебное пособие / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев. – Москва : ЧеРо, 2002. – 776 с. – ISBN 5-88-711-178-9. – Текст: непосредственный.

6. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Издательство АН СССР, 1958. – 556 с. – ISBN 5-314-00016-4. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 159.923(045)

ББК 88.37

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ

кандидат психологических наук,

доцент кафедры специальной и прикладной психологии,

Мордовский государственный педагогический университет имени

М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, karginmaik@yandex.ru

НИКИТИНА ДИАНА АЛЕКСЕЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет имени
М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, diana.nikitina.2002@bk.ru

АННОТАЦИЯ. Основной темой статьи является проблематика зависимого поведения школьников, а именно интернет-зависимость. Так же в статье рассмотрены основные факторы, способствующие формированию интернет-зависимости. Благодаря эмпирическому исследованию были выявлены индивидуальные особенности поведения школьников с разным уровнем зависимости от интернета.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аддикция; интернет-зависимость; зависимое поведение школьников.

INDIVIDUAL CHARACTERISTICS IN INTERNET DEPENDENCE

KARGIN MIHAIL IVANOVICH

candidate of psychological sciences, dotsent,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

NIKITINA DIANA ALEKSEEVNA

student of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical Universitet, Saransk, Russia

ABSTRACT. The main topic of the article is the problem of addictive behavior of schoolchildren, namely Internet addiction. The article also considers the main factors contributing to the formation of Internet addiction. Thanks to the empirical study individual features of behavior of schoolchildren with different levels of dependence on the Internet were revealed.

KEY WORDS: addiction; Internet addiction; addictive behavior of schoolchildren.

Значительную проблему в современном обществе представляет собой зависимое (аддиктивное) поведение, которое характеризуется непреодолимым стремлением человека к взаимодействию с определенным объектом для получения удовлетворения. В последнее десятилетие наряду со всем известными формами зависимостей, такими как наркомания, алкоголизм или курение, все большую распространенность приобретают поведенческие аддикции (шопинг, гэмблинг, сексуальные виды зависимостей, интернет-зависимость и т. д.).

В связи со стремительным и постоянным технологическим прогрессом, круг пользователей информационными технологиями и социальными сетями непрерывно растет. Именно поэтому сильно возрастает риск стать зависимым от интернета. Данный вид зависимости характеризуется неконтролируемым желанием пребывания в онлайн-сети, не смотря на отсутствие свободного времени или реальной необходимости.

Д. Парсонс и А. Холл уже в 2001 году установили, что чрезмерное пребывание в интернете приводит к нарушению не только физического, но и психоэмоционального состояния человека, а также негативно влияет на когнитив-

ную и поведенческую сферы.

Некоторые исследователи, такие как А. Ю. Егоров, В. Д. Менделевич и Л. Н. Юрьева, утверждают, что у людей с интернет-зависимостью наблюдаются некоторые личностные особенности, свойственные и другим видам зависимого поведения. Например, формирование неправильных ценностных приоритетов, что приводит к неспособности адекватно оценивать важность различных аспектов жизни. Так же развиваются скрытность, и невосприимчивость к критике со стороны окружающих из-за чего аддикт часто скрывает свою проблему и негативно реагирует на попытки окружающих помочь ему.

В своих исследованиях Н. А. Носов делает вывод о том, что интернет-зависимость развивается под влиянием желания замены аспектов своей реальной жизни на виртуальную среду, где анонимность позволяет пользователям изменить либо же скрыть свои личные данные и эмоциональные реакции, чтобы создать новую личность и удовлетворить свои потребности.

Даже при полном осознании негативных последствий для своего физического и психического здоровья интернет-аддикты продолжают большую часть своего времени проводить в виртуальной сети, оправдывая это необходимостью. Аддикты часто не признают факт своей зависимости от интернета, что приводит к еще большей отчужденности от реального мира.

Основную группу риска, подверженную развитию интернет-зависимости, в нашей стране составляют лица от 12 до 18 лет. Этот период многими исследователями характеризуется как подростковый возраст, который затем переходит в юношеский.

Изменения, происходящие в этот период в сфере самосознания, играют ключевую роль в формировании личности подростка. Главной чертой подростка считается неустойчивость его личностных качеств. В этот период человек стремится к самостоятельности и независимости, воспринимая себя как взрослого, который не нуждается в советах или руководстве со стороны. Противоречивость характера и переменчивость поведения подростка объясняются борьбой и сосуществованием противоположных и непостоянных аспектов его личности, различных стремлений и тенденций.

Анализируя в своем исследовании причины возникновения интернет-зависимости у подростков, А. Е. Жичкина выявляет специфические аспекты их взросления. И согласно ее исследованию наиболее значимы следующие характеристики.

1. Идентификация: в процессе взросления подростки сталкиваются с вопросами собственной идентичности и места в обществе. Виртуальное пространство предоставляет для них доступный ресурс, где можно искать информацию и общаться с людьми, схожими по интересам.

2. Интимность и принадлежность: подростки стремятся к установлению интимно-личностных отношений и чувству принадлежности к определенной группе. В интернете они находят сообщества, где могут найти поддержку, понимание.

3. Сепарация: в процессе взросления подростки стремятся к независимости от родителей. Интернет позволяет им освободиться от влияния семейной

среды и найти свое место в обществе.

Одним из важных аспектов интернет-зависимости является ее связь с личностными особенностями. Ряд авторов считают, что не Интернет вызывает зависимость, а человек, предрасположенный к зависимости, самостоятельно находит деятельность, которая впоследствии и становится объектом зависимости. Существует так называемый зависимый тип личности, и люди с определенными характеристиками подвержены риску стать аддиктами. В соответствии с этим предположением ряд исследователей выделяет следующие характеристики зависимой личности: крайнюю зависимость от одобрения окружающих; уязвимость к критике и неодобрению.

Эти черты личности могут способствовать развитию интернет-зависимости, так как они влияют на способность контролировать свое поведение и принимать самостоятельные решения.

Стоит отметить, что особенности семейной среды также могут влиять на формирование зависимости от интернета. Такие неблагоприятные условия как гипоопека, отсутствие ценностей или разрыв отношений внутри семьи способствуют социальной дезадаптации и отсутствию сценария здоровых отношений в реальной мире.

Таким образом, анализ характеристик аддиктивной личности представляет собой важное направление исследований, которое позволяет лучше понять природу этого явления и разработать эффективные стратегии профилактики интернет-зависимости.

Эмпирическая часть исследования зависимого поведения проводилась на базе МБОУ «Инсарской средней общеобразовательной школы № 1». Для выявления склонности к интернет-зависимости у школьников была выбрана методика «Тест на интернет-зависимость», автор С. А. Кулаков.

В диагностике приняли участие обучающиеся 10-11 классов (20 человек). Результаты по методике отражены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по показателю склонности к интернет-зависимости (%)

Уровень проявления	Количество испытуемых
Высокий уровень склонности	4 (20 %)
Средний уровень склонности	11 (55 %)
Не склонные к интернет-зависимости	5 (25 %)

Анализируя представленные в таблице данные, можно сделать следующие выводы. Среди испытуемых 25 % (5 человек) не склонны к интернет-зависимости. Респонденты этой группы умеют управлять своим временем и разумно распределять его между онлайн и офлайн активностями. Они могут использовать интернет для учебы, общения, развлечений. Эта группа испытуемых проявляет интерес к реальному миру, занятиям спортом или хобби, принимают активное участие в общественной жизни школы и мероприятиях, уделяют дос-

таточно времени общению с друзьями. Также могут показывать хорошую академическую успеваемость, поскольку не тратят слишком много времени на интернет или игры. Чаще всего они предпочитают живое общение с реальными людьми и не испытывают трудностей в коммуникации.

По результатам диагностики у 55 % (11 человек) респондентов выявлен средний уровень склонности к интернет-зависимости. Данная группа школьников проявляет значительный интерес к различным онлайн-активностям, таким как социальные сети, видеоигры, потоковое видео и другие развлечения в сети, иногда это может влиять на их школьные успехи, социальные отношения и физическое здоровье. Также могут испытывать трудности с контролем времени, проведенного в интернете, и могут теряться в онлайн-мире, играя в игры или просматривая контент дольше, чем планировали.

Высокий уровень склонности к интернет-зависимости выявлен у 20 % (4 человека) испытуемых. Такие школьники могут тратить большую часть своего времени в интернете, иногда игнорируя школьные обязанности, социальные контакты и физическую активность. У испытуемых может прослеживаться тенденция к отрыву от реального мира и снижению интереса к взаимодействию с реальными людьми и событиями в пользу виртуальной реальности, что может привести к социальной изоляции. Из-за чрезмерного использования интернета эти школьники могут испытывать трудности с концентрацией, запоминанием информации и выполнением учебных заданий, что в конечном итоге может привести к снижению успеваемости и потери школьной мотивации. Также чрезмерное время, проведенное в интернете, может привести к проблемам со здоровьем (нарушение сна, проблемы со зрением, заболевания опорно-двигательного аппарата и другие физиологические нарушения).

Школьники с интернет-зависимостью нуждаются в профессиональной помощи со стороны психологов для преодоления зависимости, развития навыков управления временем, восстановления эмоционального равновесия и межличностных связей.

Подводя итог проделанной работе, можно сделать следующие выводы. В современном обществе интернет-зависимость является широко распространенной и серьезной проблемой. Многие люди не признают наличие у них этой зависимости, оправдывая свою чрезмерную увлеченность интернетом необходимостью, несмотря на осознание негативных последствий такой зависимости, у аддиктов отсутствует желание как-либо изменить свой образ жизни. Решение этой проблемы требует серьезного анализа и разработки эффективных стратегий, включая психологическую поддержку и социальное вмешательство. Исследование этой проблемы поможет расширить понимание ее масштабов и разработать эффективные подходы к ее преодолению.

Список использованных источников

1. Вёрмсер, Л. Комппульсивность и конфликт. Различие между описанием и объяснением при лечении аддиктивного поведения: Психология и лечение зависимого поведения / Л. Вёрмсера. – Москва : Класс, 2014. – 240 с. – Текст : непосредственный.
2. Каргин, М. И. Исследование стилей поведения подростков в конфликтных си-

туациях в рамках системно-контекстной психодиагностики / М. И. Каргин, А. М. Лукьянова. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2021. – № 3 (99). – С. 14-20.

3. Каргин, М. И. Исследование рискованного поведения у школьников в рамках системно-контекстной психодиагностики / М. И. Каргин. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2023. – № 1 (105). – С. 23-27.

4. Кулаков, С. А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков : индивидуальное консультирование и психотерапия в профилактике наркомании у подростков / С. А. Кулаков. – Москва ; Санкт-Петербург : Фолиум, 1998. – 70 с. – Текст : непосредственный.

5. Меерс, Д. Р. Аддиктивное поведение глазами детского аналитика / Д. Р. Меерс // Психология и лечение зависимого поведения. – Москва: Класс, 2010. – 170 с. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК159.9

ББК 88.3

[ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА](#)

КАРЮХИНА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА

преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, 033svetik@gmail.ru

КАРЮХИНА МАРИЯ НИКОЛАЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, 01marimai@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В статье анализируются особенности гендерных различий проявления агрессивности младших школьников, представлены результаты эмпирических исследований форм агрессивности среди мальчиков и девочек.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: агрессивность; гендерные различия; младшие школьники; диагностика.

GENDER DIFFERENCES IN AGGRESSIVENESS FOR CHILDREN PRIMARY SCHOOL AGE

KARYUKHINA SVETLANA ANATOLYEVNA

lecturer of the department of special and applied psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia,

KARIUKHINA MARIA NIKOLAEVNA

student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article analyzes the features of gender differences in the manifestation of aggressiveness in younger schoolchildren, presents the results of empirical studies of forms of aggression among boys and girls.

KEY WORDS: aggressiveness, gender differences, primary school children, diagnostics.

Проявление агрессии у человека наблюдается практически с раннего возраста. Первые ее признаки выражаются исключительно в импульсивном упрямстве ребенка, которые неподконтрольны взрослым. Чаще всего они характеризуются приступами гнева, брыканием, криком и желанием ребенка ударить оппонента. Все это происходит по причине подавления желаний или деятельности благодаря использованию воспитательному воздействию. Такие реакции не относятся к категории нормы, но и не склонны считаться аномалиями в психологии. Такое поведение ребенка в данном случае вызвано состояниями неуверенности, дискомфорта или тревожности. Следует отметить, агрессивность в данном возрасте не является фактором причинение вреда взрослому.

Источником для агрессивного поведения детей выступают факторы:

– Взаимодействия со сверстниками, несущими информацию о достоинствах агрессивного поведения («я самый сильный – значит, все могу»). Р. Бэрон отмечал в своих исследованиях, что воспитанники, посещавшие дошкольные учреждения, более агрессивные, чем те, которые посещали эпизодически или не являлись их таковыми.

– Семейные отношения.

– Средства массовой информации. Сцены насилия, приставленные на их просторах оказывается фактором к повышению уровня агрессивности.

Исследования межличностных отношений можно встретить в работах таких ученых, как А. А. Бодалев, Г. М. Андреева, И. В. Дубровина, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Я. Л. Коломинский, А. М. Прихожан.

Изучения вопроса полового дифференцирования соотноситься с понятием «пол», выступающего как проблема психологии и социологии с одной стороны и требования современной реальности по применению к формированию личности учета психологических и индивидуальных особенностей – с другой. Хочется акцентировать внимание на взаимодействие между полами в данном возрасте, которые характеризуются разнообразием структуры и насыщенностью эмоций.

Данный возраст отличается самоидентичностью по возрастной и половой принадлежности. По результатам исследований психологи отмечают, что процесс самоопределения половой принадлежности начинает развиваться с 1,5 лет и практически полная дифференциация происходит к 6 – 7 годам. В этот период 75 % детей отчетливо воспринимают себя как носители определенного пола. Выбор привлекательного идеала младшие школьники соотносят с готовностью обменяться вещами, внешностью и физической силой. В качестве от-

рицательного образа девочки ассоциируют образ «старости», а мальчики – «младенца».

Преобладающей чертой в личных контактах является симпатия случайных интересов и внешних жизненных обстоятельств. Межличностные отношения в данный период обусловлены результатами в обучении, общительностью и половой принадлежностью.

Младший школьный возраст характеризуется таким определением как половая сегрегация, то есть копирование и привязанность к своему полу. В это время мир девочек – романтические персонажи, мода, ведение хозяйства, лирическая литература. Сближение с матерью и доверительные отношения становятся результатом открытия своих тайн, растет авторитет учителей женского пола.

Круг интересов мальчиков это копирование кумиров, чтение литературы про супергероев, игры военной тематики и «мужская» деятельность. Еще одним аспектом является сильное тяготение к отцу, а при отсутствии – к мужчинам – учителям или лидерам «мужских» секций. К этим моментам добавляется еще и развитие самооценивания себя как представителя пола.

По мнению В. С. Мухиной, младший школьник осознает необратимость факта принадлежности к определенному полу и стремится реализовывать себя в этом статусе. Поведения мальчик отличается храбростью, силой и выдержанностью. Если его старания отмечены и одобрены, то все его действия сводятся к поступкам, свойственным мужчинам. В отличие от этого поведение девочки отличается женственностью, добротой, тактичностью, вежливостью и заботливостью. Похвала в данном случае порождает смущение и удовольствие. Она стремится уподобиться женщине.

С целью изучения гендерных особенностей в проявлении агрессивности младших школьников, было проведено исследование на базе МБОУ «Средняя школа № 10» г. Арзамас Нижегородской области. Суммарно принимало участие 30 детей, возраст которых 11 – 12 лет. Класс некоррекционный, неспециализированный, был разделен на группы. Одна группа включала 15 девочек, другая – 15 мальчиков из того же класса.

Для половой дифференциации проявления агрессивности было осуществлено диагностическое тестирование с применением опросника Басса – Дарки, отличительной чертой которого является высокий индекс надежности и аутентичность среди психологов. При подборе методики учитывались:

- применимость для изучения данного контингента детей;
- профессиональная пригодность по результатам отечественных исследователей;
- доступность для групповых обследований;

Методом в исследовании агрессивности выступил опрос. Его специфическим признаком является возможность получения результатов по показателям: внутренние побуждения и реакции обследуемых.

Полученные данные опросника Басса – Дарки по различным формам агрессивного поведения у девочек представлены в таблице 1.

**Результаты по различным формам проявления агрессивности
у девочек опросника А. Басса – А. Дарки**

№ п/п	Формы агрессивности	Показатель проявления, %
1.	Физическая агрессия	18
2.	Косвенная агрессия	24
3.	Вербальная (словесная) агрессия	30
4.	Негативизм	6
5.	Обида	5
6.	Подозрительность	6
7.	Раздражение	11

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что у 30 % девочек обнаружена вербальная агрессия как преобладающая форма.

Также у 24 % установлена косвенная, которая проявляется в спонтанных вспышках ярости, обидах. Для диагностического обследования мальчиков применялась та же методика.

Как видно из таблицы 2, у 40 % преобладающей формой агрессивности является физическая агрессия. Здесь находит место подтверждение о том, что побеждает тот, кто сильнее.

Кроме этого, мы провели сравнительный анализ полученных результатов между агрессивным поведением девочек и мальчиков. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 2

Результаты по различным формам проявления агрессивности у мальчиков опросника А. Басса – А. Дарки

№ п/п	Формы агрессивности	Показатель проявления, %
1.	Физическая агрессия	40
2.	Косвенная агрессия	15
3.	Вербальная (словесная) агрессия	10
4.	Негативизм	12
5.	Обида	2
6.	Подозрительность	8
7.	Раздражение	9

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа различным формам агрессивного поведения у мальчиков и девочек

№ п/п	Формы агрессивности	Показатель проявления, %	
		мальчики	девочки
1.	Физическая агрессия	40	18
2.	Косвенная агрессия	15	24
3.	Вербальная (словесная) агрессия	10	30
4.	Негативизм	12	6
5.	Обида	2	5
6.	Подозрительность	8	6
7.	Раздражение	9	11

Анализируя полученные данные, мы можем констатировать факт, что физическая форма проявления агрессивности преобладает у мальчиков. Это означает, что они обладают решительностью к реактивным физическим действиям, дракам и спорам. Следовательно, мальчики более вспыльчивы. Вербальная агрессия имеет доминирующие значения у девочек. Поэтому они более подвержены приступам ярости, склонности к сплетням, употреблению злых шуток и унижению. При этом более ранимы и обидчивы.

Список использованных источников

1. Ветренко, С. В. Психология младших школьников : учебное пособие для вузов / С. В. Ветренко. – Москва : 2024. – 116 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/545047> (дата обращения: 03.03.2024). – ISBN 978-5-534-17514-1. – Текст : электронный.
2. Самосадова, Е. В. Агрессивность детей младшего школьного возраста / Е. В. Самосадова, М. Н. Карюхина. – Текст : электронный // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. – 2023. – С. 15. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54030067>. – Дата публикации: 30.03.2023.
3. Сухарева, Н. Ф. Гендерные аспекты девиантного поведения в подростковом возрасте / Н. Ф. Сухарева, Е. А. Зуйкина. – Текст : электронный // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2013. – № 1. – С. 104-109. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22954208>. – Дата публикации: 2013.
4. Сорокоумова, Е. А. Гендерная психология. Я-концепция в становлении личности младшего школьника / Е. А. Сорокоумова. – Москва, 2024. – 151 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/540856> (дата обращения: 03.03.2024). – ISBN 978-5-534-06707-1. – Текст: электронный.

В содержание

УДК 159.9.075

ББК 88.50

АЛЕКСИТИМИЯ КАК ПРОБЛЕМА В КОММУНИКАЦИИ У ПОДРОСТКОВ ПРОФИЛЬНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КЛАССОВ

МАТАФОНОВА СВЕТЛАНА ИННОКЕНТЬЕВНА

кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной педагогики и психологии,
Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия,
matafonowa.svetlana@yandex.ru

ПОЛЕТАЕВА ЕКАТЕРИНА ПАВЛОВНА

студентка 4 курса, профиль психология и социальная педагогика
Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия,
polietaieva.01@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье исследуется проблема коммуникативных способностей у подростков из математических профильных классов с учетом алекситимии как фактора,

влияющего на их способность к общению. Подчеркивается значение социальной адаптации и взаимодействия в учебной среде у подростков, обладающих высокими интеллектуальными способностями. Путем эмпирического исследования, включающего определение уровня компетентности в общении Ф. Ряховского и самоконтроля в общении М. Снайдера, выявлены тенденции недостаточного развития коммуникативных компетенций у значительной части испытуемых.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: алекситимия; коммуникативные способности; подростковый возраст.

ALEXITHYMIA AS A PROBLEM IN COMMUNICATION IN TEENS IN PROFESSIONAL MATHEMATICS CLASSES

MATAFONOVA SVETLANA INNOKENTIEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor of the department of social pedagogy and psychology, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

POLETAYEVA EKATERINA PAVLOVNA

4th year student, major in psychology and social pedagogy,
Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

ABSTRACT. The article examines the problem of communicative abilities in adolescents in specialized mathematics classes, taking into account alexithymia as a factor influencing their communicative ability. The importance of social adaptation and interaction in the educational environment of adolescents with high intellectual abilities is emphasized. Through an empirical study, including determining the level of competence in communication according to F. Ryakhovsky and self-control in communication according to M. Snyder, trends in the insufficient development of communicative competencies in a significant part of the subjects were identified.

KEY WORDS: alexithymia; communication abilities; adolescence.

Изучение проблем подростков с выдающимися способностями имеет многолетнюю историю, но лишь в последние десятилетия исследования приобретают относительно системный характер. Все большее внимание исследователей обращается на сегодняшний момент к проблемам развития детей профильных классов, формированию их психосоциальной сферы. Проблема образования данных учащихся в настоящее время становится все более актуальной, что связано, прежде всего, с потребностью общества в неординарном, творческом, адаптированном ученике.

Подростковый возраст – период изменения детского организма, переход к взрослости. Данное определение дается Л. Л. Каталымовым. Автор также отмечает, что психика подростка в этот период мало устойчива, отличается особенностью неудовлетворения ролью опекаемого, желанием быть полезным и самостоятельно принимать решения [1].

Подростки из математических профильных классов обладают высоким уровнем интеллектуальных способностей и достигают успехов в своей деятельности. Однако они также имеют ряд личностных черт, не только создающих уникальность среди своих сверстников, но и приносящих

определенные трудности в их повседневной жизни. Наиболее распространенной среди таких черт является проблема в общении.

Проблема взаимодействия в социуме остается актуальной среди психологов и педагогов с появлением воспитательной работы. Для всестороннего развития и формирования личности необходима успешная адаптация подростка среди своих сверстников. Учебная среда является наиболее оптимальным и верным способом формирования коммуникативных способностей, ведь именно в ней ребенок одинаково взаимодействует как со сверстниками, так и с компетентными взрослыми, развивая все стороны свои способности общения.

Коммуникативные способности – способности человека, которые обеспечивают связь между индивидами в процессе общения. Данный термин предлагается Л. А. Михайловым и В. П. Соломиным [3]. Также Л. А. Петровская дает следующее определение коммуникативной компетентности – умение оценить ситуацию, определить цель и способы взаимодействия с другим индивидом [4].

Учащиеся с высокими интеллектуальными способностями чаще, чем их сверстники, сталкиваются с проблемами в сфере взаимоотношений и коммуникации. Начиная с раннего возраста брать на себя роль лидера в играх, подросток вызывает недовольство со стороны других участников. Его склонность к командованию, нетерпимость и упрямство отталкивают сверстников, приводят к непониманию и конфликтам. Данные проблемы в коммуникации по мнению Т. В. Сенько и Т. А. Репиной связаны с диспропорцией в умственном и социальном развитии детей математических профильных классов [7]. Частые неудачи во взаимодействии в итоге приводят подростка к неумению конструктивно выстроить диалог, боязни начать общение и даже уходу в мизантропию.

Н. С. Лейтес отмечает, что для подростков профильных математических классов характерна повышенная потребность в знаниях. Они самостоятельно стремятся учиться и находят себе деятельность [2]. Предпочтение отдается исследовательской деятельности, обнаружению скрытых связей, классификации информации и изобретению нового. В. А. Крутецкий определил структуру получения математической информации как способность к формализованному восприятию математического материала и схватыванию формальной структуры задачи [6]. Таким образом, дисгармоничность развития подростка из профильного математического класса проявляется в преобладании интеллектуальной сферы над эмоционально-волевой.

Понятие алекситимии впервые было введено Питером Эммануэлем в 1969 году. Она представляет собой трудность в выражении чувств, восприятии чужих эмоций, связанную со слабыми рефлексивными умениями и недостатком воображения [5].

Подросткам с алекситимией характерен низкий уровень творчества и воображения, что может приводить к сложностям в восприятии окружающих, их эмоционального фона. Во взаимодействии со сверстниками они могут

распространять переживания через негативные высказывания и представления, не испытывая при этом тревогу сами.

Учащиеся профильных математических классов с алекситимией имеют пониженную способность к рефлексии, инфантильность и прагматичность, что может обижать их сверстников при попытке взаимодействия. Такие учащиеся нередко ставят себя выше собеседника, занимают над ним главенствующую роль, не принимают его точку зрения, пытаются убедить перенять свою.

Признаками появления алекситимии могут быть как внешние, так и внутренние факторы. В своей работе мы обратим внимание на внешние [8].

Под влиянием педагогических и психологических факторов у учащегося профильного математического класса развивается дисгармония психических функций. Наиболее активно это происходит в подростковый период, когда эмоциональное состояние учащегося неустойчиво и подвергается постоянным сменам в связи с гормональным дисбалансом и психическими, физическими изменениями.

Причиной возникновения и развития алекситимии является осознанное подавление стресса и негативных эмоций, с которыми часто встречается подросток из профильного математического класса. Завышенные требования окружающих и самого к себе вызывают множественные переживания при желании стать лучше своих сверстников. В результате подавление этих эмоций генерализуется и учащийся начинает бессознательно подавлять эмоциональный фон, в том числе обесценивать чувства других.

Еще одной причиной внешнего фактора развития алекситимии является отсутствие речевой культуры и коммуникативной компетентности учащихся профильных математических классов. Когнитивный компонент коммуникативных способностей включает в себя умение использовать и воспринимать невербальные знаки, адекватно выражать свои чувства и понимать их, а также владение техниками эффективного взаимодействия со сверстниками.

Проблема нарушений коммуникативной сферы у учащихся профильных математических классов в научных исследованиях изучен недостаточно хорошо со стороны компонента эмоционального развития. Это определило для нас необходимость проведения эмпирического исследования.

Первой методикой, к которой мы обратились для определения уровня когнитивного компонента коммуникативных умений обучающихся, стал тест изучения компетентности в общении Ф. Ряховского. Результаты представлены на рисунке 1.

На представленной диаграмме мы видим, что 18 % учащихся имеют высокий уровень коммуникабельности, что свидетельствует об общительности, дружелюбии, стремлении высказывать свое мнение, участвовать в групповых, коллективных работах и знакомиться с новыми людьми. Низкий уровень коммуникабельности среди испытуемых выявлен у 44 % учащихся имеют низкий уровень коммуникабельности. Учащиеся с данным результатом некоммуникабельны, замкнуты и предпочитают одиночество.

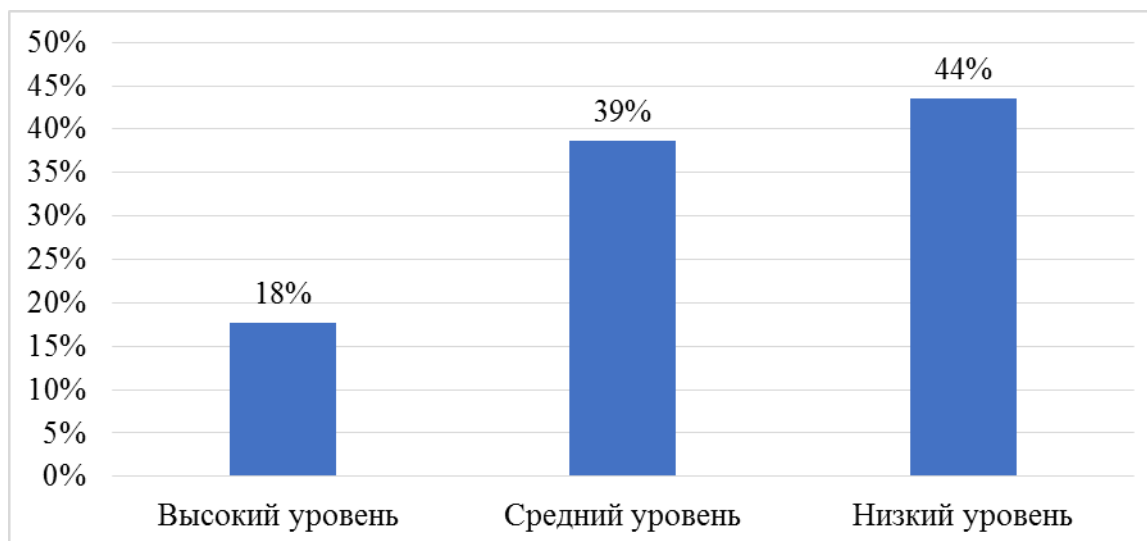


Рис. 1. Распределение показателей по тесту изучения компетентности в общении Ф. Ряховского

Также мы обратились к тесту «Оценка самоконтроля в общении» М. Снайдера. Проанализировав полученные результаты, мы получили следующую диаграмму (рис. 2).

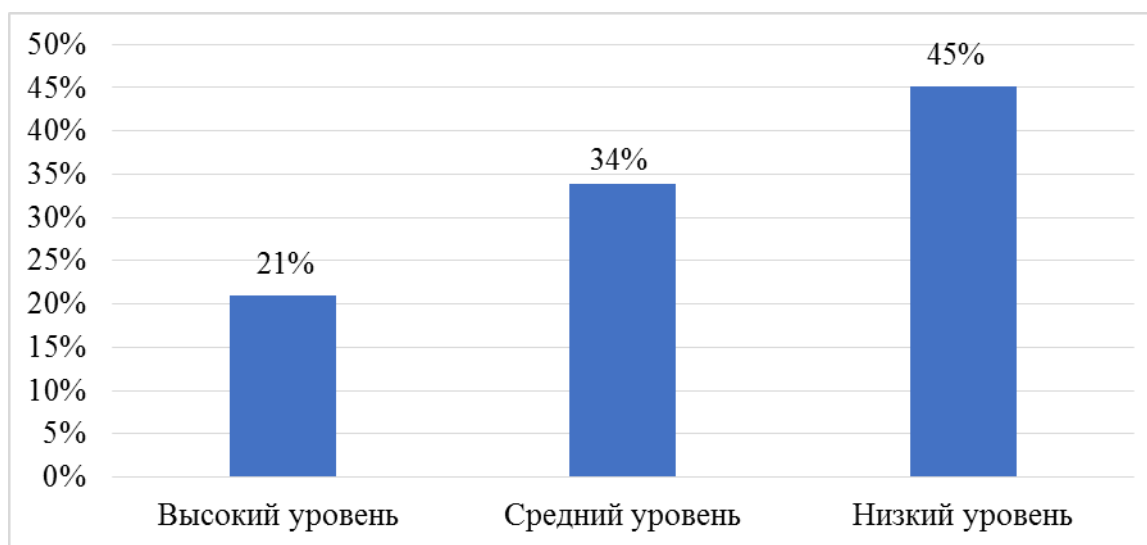


Рис. 2. Распределение показателей по тесту «Оценка самоконтроля в общении» М. Снайдера

На диаграмме можно рассмотреть, что 21 % испытуемых владеет высоким самоконтролем в общении. Результат свидетельствует о гибкой реакции подростка на изменение ситуации, легкости вхождения в новую группу и предвидении реакции собеседника во время беседы. 45 % учащихся имеют низкий уровень самоконтроля в общении, их поведение ригидно в любых ситуациях и социальных группах. Подростки проявляют прямолинейность, чем могут обижать собеседников, не считают нужными подстраиваться под ситуацию и принимать чужое мнение.

Из результатов следует, что у респондентов выявляется проблема прогнозирования эмоциональной реакции собеседника, нежелание понимать его и принимать, недостаток гибкости в реакции на изменения при коммуникации. Полученные результаты показывают влияние недостатка знаний об эффективных методах коммуникации у учащихся профильных математических классов на когнитивную переработку и регуляцию эмоций.

Таким образом, учащимся профильных математических классов свойственно проявление признаков алекситимии. При наличии существующей проблематики возможно создание специальной коррекционной программы, направленной на повышение уровня коммуникативных способностей для улучшения понимания подростком себя и других сверстников.

Список использованных источников

1. Каталымов, Л. Л. Словарь по сексологии / Л. Л. Каталымов. – Москва : Дрофа, 2007. – 61 с. – Текст : непосредственный.
2. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. Москва : МПСИ, 2003. – 464 с. – Текст : непосредственный.
3. Михайлов, Л. А. Психология общения / Л. А. Михайлов, В. П. Соломин. – Санкт-Петербург : Образование, 1994. – 103 с. – Текст : непосредственный.
4. Петровская, Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – Москва : Моск. ун-т, 1982. – С. 97-121. – Текст : непосредственный.
5. Рагозинская, В. Г. Особенности биоэлектрической активности головного мозга у лиц с высоким уровнем алекситимии / В. Г. Рагозинская. – Текст : электронный // Петербургский психологический журнал. – 2015. – № 11. – Режим доступа : <https://ppj.spbpo.ru/psy/issue/view/13> (дата обращения: 07.02.2024).
6. Сегалин, Г. В. Гениальность: божий дар или наказание? Клинический архив гениальности и одарённости / Г. В. Сегалин. – Москва : Изд-во «Дом РДФ»; ИОКЦ «Детство. Отрочество. Юность», 2006. – 1771 с. – Текст : непосредственный.
7. Сенько, Т. В. Взаимосвязь положения старших дошкольников в группе их сверстников с успешностью их познавательной и элементарной трудовой деятельности / Т. В. Сенько. – Минск : Знание, 1984. – 165 с. – Текст : непосредственный.
8. Шпаковская, О. Г. Роль алекситимии в формировании психосоматических расстройств и зависимых форм поведения / О. Г. Шпаковская, А. В. Копытов. – Текст : непосредственный // Медицинский журнал. – 2014. – № 4. – С. 31–38.

В содержание

УДК 159.9.075.5

ББК 88.9

ТЕНДЕНЦИИ ВОСПРИЯТИЯ И АСПЕКТЫ ИНФОРМИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ» В ОТНОШЕНИИ СКАЗКОТЕРАПИИ КАК АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

МАШТАКОВА СВЕТЛАНА ВАСИЛЬЕВНА

магистрант, Мариупольский государственный университет
имени А.И. Куинджи, г. Мариуполь, ДНР, Россия, sv.mashtakova@yandex.ru

РЫНГАЧ ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

старший преподаватель, научный сотрудник,
Мариупольский государственный университет имени А. И. Куинджи,
г. Мариуполь, ДНР, Россия, e.ryngach@mgumariupol.ru

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты опроса студентов вуза направления «Практическая психология» по теме «Тенденции восприятия направления арт-терапии «Сказкотерапия». Обнаружены взаимосвязи между наличием практического опыта и уровнем теоретико-практических знаний о данном направлении арт-терапии. Выявлены перспективы дальнейших исследований для повышения уровня авторитетности сказкотерапии. Очерчен круг для дальнейших исследований и действий, направленных на оптимизацию становления сказкотерапии, как эффективного краткосрочного направления арт-терапии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сказкотерапия; исследование; опрос; арт-терапия; терапия искусством.

TRENDS IN PERCEPTION AND ASPECTS OF AWARENESS OF STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF THE SPECIALTY «PRACTICAL PSYCHOLOGY» IN RELATION TO FAIRY TALE THERAPY AS AN ART THERAPY DIRECTION

MASHTAKOVA SVETLANA VASILYEVNA

master's student of Mariupol State University,
Mariupol, DPR, Russia

RYNGACH ELENA VLADIMIROVNA

senior lecturer, researcher at Mariupol State University,
Mariupol, DPR, Russia

ABSTRACT. The article presents the results of a survey of university students in the field of Practical Psychology on the topic «Trends in the perception of art therapy «Fairy tale therapy». The interrelations between the availability of practical experience and the level of theoretical and practical knowledge about this area of art therapy have been found. Prospects for further research to increase the level of authority of fairy tale therapy have been identified. A circle has been outlined for further research and actions aimed at optimizing the development of fairy tale therapy, such as an effective short-term direction of art therapy.

KEYWORDS: fairy tale therapy; research; art therapy; students; survey.

Зародившись в конце XX века [5], сказкотерапия уже успела найти достойное место среди различных направлений арт-терапии. И хотя ее становление, как полноценного метода [2], все еще продолжается, трудно недооценивать успех сказкотерапии в вопросе ее применения в работе психологов с детьми, подростками и взрослыми.

Зарождение сказкотерапии было заложено научными работами таких специалистов, как К. Г. Юнг, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, М. Л. Фон Франц, Ш. Копп, Э. Фромм, Э. Берн, Дж. Кемпбелл, Б. Беттельхейм и др. Современными представителями сказкотерапии являются Х. Дикманн, Р. А. Гарднер, И. В. Вачков, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Н. А. Сакович,

Р. М. Ткач, А. В. Гнездилов, Н. Пезешкиан, Д. Ю. Соколов, В. И. Пономарева, И. В. Стишенок, А. Е. Наговицын, М.А. Хомякова и др. Учитывая популярность сказкотерапии, которую она приобрела за последние 15 лет, актуальным является проведение дальнейших исследований для выявления тенденций восприятия данного направления арт-терапии среди разных возрастных категорий. Мы провели опрос-тестирование, пригласив к участию 24 студентов вуза направления «Практическая психология».

Целью данной работы является проведение опроса среди студентов вуза направления «Практическая психология» (бакалавриат, магистратура), выявление наличия или отсутствия взаимосвязи между практическим опытом (знакомством) с направлением арт-терапии «сказкотерапия» у студентов вуза и количеством правильных ответов на вопросы о его ключевых теоретико-практических аспектах.

Нашими задачами в данном исследовании являются:

- создание анкеты для опроса-исследования (50 % вопросов касаются индивидуального восприятия метода и личного мнения, 50 % вопросов направлены на выявление уровня знаний в направлении «сказкотерапия»);
- сбор и анализ ответов (обработка данных 24 анкет);
- выявление присутствия или обнаружение отсутствия связи между наличием опыта в направлении «сказкотерапия» и количеством правильных ответов на ключевые вопросы теста.

Методами нашего исследования являются анализ, синтез информации, сравнение, обобщение, а также применение эмпирических методов (опрос и анкетирование через тест-опросник), качественная и количественная обработка данных. Такое построение работы позволит нам получить ответы на поставленные выше научные задачи.

Сказкотерапия, как направление арт-терапии, способна работать с разными возрастными категориями [4], доказала свою эффективность в группой и индивидуальной консультации [3]. С помощью сказкотерапии можно решать разные вопросы – ее возможности широки:

- работа с детьми, подростками [1] и взрослыми [7];
- применение в сложных жизненных ситуациях [6];
- помощь в решении разных личных проблем [8];
- использование, как эффективный инструмент в работе со стрессом [9];
- работа с женской аудиторией через литературу (библиотерапия) [10], помогая раскрывать женские качества и познавать «золотую тень» собственной женственности.

В своем исследовании мы опросили 24 студентов вуза специальности «Практическая психология» (бакалавриат, магистратура – очные и заочные формы обучения) с помощью онлайн-опроса. На вопрос о том, пробовали ли участники опроса на личном опыте сказкотерапию, 15 человек ответило – нет, а 9 участников дали положительный ответ (имеется опыт).



Рис. 1. Ответы участников опроса «Тенденции восприятия направления арт-терапии «Сказкотерапия»

Верно назвать цели и возможности сказкотерапии смогли 7 человек, остальные 17 участников дали неполные ответы о возможностях данного направления, либо выбирали один или два узких направления.

Особого внимания, по нашему мнению, достойны ответы на вопрос об уровне эффективности сказкотерапии в работе со взрослыми: 11 из 24 участников отметили, что взрослые не воспринимают сказкотерапию всерьез и выразили по этому поводу свое сожаление. Только 5 человек из 24 отметили, что сказкотерапия эффективна и способна работать с любым запросом. 8 участников опроса считают, что сказкотерапия не работает с людьми, у которых наблюдаются или были психические заболевания (но данное направление арт-терапии может работать с любым состоянием здоровья тела и психики).

Также интерес вызвали ответы на вопросы об эффективности сказкотерапии в работе с детьми:

- 16 участников отметили, что сказкотерапия является дополнительным методом (из них 15 человек не знакомы с методом в практической плоскости);
- 6 человек из 24 считают, что сказкотерапия способна работать с любым детским запросом;
- 1 участник уверен, что сказкотерапия быстро помогает детям;
- 1 человек считает, что это направление арт-терапии помогает за несколько месяцев.

В ходе работе с результатами опроса, мы проанализировали данные и сравнили уровень практического опыта (его наличие или отсутствие) в направлении «сказкотерапия» и уровень знаний о возможностях данного вида арт-терапии (учитывалось количество правильных ответов на ключевые вопросы теории) среди студентов вуза. Для анализа мы выбрали такие вопросы:

- для чего нужна сказкотерапия;
- с какими запросами работает сказкотерапия;
- с чем не работает сказкотерапия;

- противопоказания для применения сказкотерапии;
- считаете ли вы, что данное направление эффективно в работе с детьми
- если да, то с какими детскими запросами работает сказкотерапия;
- считаете ли вы, что направление эффективно в работе со взрослыми и с какими взрослыми запросами работает сказкотерапия.

Собрав ответы участников, мы провели корреляционный анализ, применяя коэффициент корреляции по методу К. Пирсона.

Была обнаружена прямая средняя связь (0,64) между количеством правильных ответов на ключевые теоретические вопросы и наличием опыта применения/участия в направлении «сказкотерапия».

Наличие прямой корреляции опыта и количества правильных ответов, считаем актуальным проведение практических занятий со знакомством студентов с разными методами и направлениями, которые психологи могут применять в своей работе. Немаловажна и самостоятельная работа студентов, направленная на практическое знакомство с разными методами и психологическими направлениями, исходя из личных и профессиональных интересов студентов-психологов.

Таблица 1

Сравнительный количественный анализ данных опроса среди студентов вуза специальности «Практическая психология» (бакалавриат, магистратура) по теме «Тенденции восприятия направления арт-терапии «Сказкотерапия» на примере Мариупольского государственного университета имени А. И. Куинджи

А*	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	
Б**	1	2	2	5	5	2	3	5	2	2	2	4	4	6	3	2	2	3	2	3	4	3	3	3

Примечание:

* – Наличие/отсутствие опыта в сказкотерапии, где 0 – нет клиентского опыта, 1 – есть клиентский опыт;

** – Количество правильных ответов на ключевые вопросы теста (максимальный балл – 6).

В ходе нашего исследования мы выявили наличие информации о том, что взрослые люди не всегда воспринимают сказкотерапию всерьез (11 из 24 опрошенных выбрали этот ответ на вопрос об эффективности данного направления). Вопрос имиджа сказкотерапии, как направления арт-терапии в работе со взрослыми является, по нашему мнению, предпосылкой для проведения новых исследований и экспериментального изучения «сказкотерапии для взрослых» с целью подтверждения или опровержения гипотезы о том, что сказкотерапию взрослые «не всегда воспринимают всерьез» (несмотря на ее эффективность при краткосрочной работе со взрослыми). Одним из итогов подобного исследования, вероятно, может быть разработка программы действий, направленных на оптимизацию восприятия

имиджа сказкотерапии в работе со взрослыми (как среди психологов, так и среди клиентов).

Если данная гипотеза окажется верной и будет обнаружена информация о том, что имидж и информированность в направлении «сказкотерапия» не соответствуют ее богатым истинным возможностям, то можно будет считать актуальными:

- организацию и проведение новых исследований;
- проведение узконаправленных информационно-просветительских мероприятий с целью повышения уровня знаний взрослых людей в вопросе эффективности сказкотерапии, как направления арт-терапии;
- проведение дальнейших научных исследований с целью обнаружения наличия или отсутствия влияния сказкотерапии на личность и психику взрослого человека, на способность оказывать позитивное разностороннее влияние на личность;
- подготовка, планирование, апробация, создание, распространение тематических информационных продуктов по сказкотерапии на основе проведенных исследований.

Касательно профессиональной подготовки студентов-психологов мы можем сделать предположение, что наличие практического знакомства с тем или иным направлением, позитивно влияет на наличие знаний о направлении.

Также мы обнаружили взаимосвязь между наличием практического опыта в направлении арт-терапии «сказкотерапия» у студентов вуза и числом правильных ответов на вопросы о ключевых теоретических и практических аспектах сказкотерапии. Применяя анкету-опросник с открытыми и закрытыми вопросами, мы обнаружили ряд актуальных проблем, дальнейшее изучение которых позволит оптимизировать восприятие направления «Сказкотерапия» среди студентов вуза.

Считаем актуальным проведение аналогичного исследования-опроса среди других категорий взрослого населения. Это позволит, по нашему мнению, получить более детальную и точную информацию о том, каковы современные тенденции восприятия направления «Сказкотерапия» и каким аспектам важно уделить внимание с целью повышения авторитета и востребованности данного направления арт-терапии как среди специалистов-психологов, так и среди взрослого населения, которое пользуется психологическими услугами и продуктами.

Список использованных источников

1. Бекетова, А. В. Профилактика тревожности у подростков средствами сказкотерапии / А. В. Бекетова. – Текст : электронный // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 2. – С. 55. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29232776_17562386.pdf (дата обращения: 23.01.2024).
2. Вачков, И. В. Введение в сказкотерапию / И. В. Вачков. – Москва : Генезис, 2022. – 288 с. – ISBN 978-5-98563-249-1 – Текст : непосредственный.
3. Волков, А. А. Возможности сказкотерапии в групповой и индивидуальной работе с детьми и взрослыми / А. А. Волков, О. В. Чурсинова. – Текст : электронный // Вестник

Северо-Кавказского федерального университета. – 2022. – № 5 (92). – С. 179-184. – URL: <https://vestnikskfu.elpub.ru/jour/article/view/2395/2377> (дата обращения: 12.01.2024).

4. Голобородова, В. А. Сказкотерапия для больших и маленьких / В. А. Голобородова. – Саратов : КУБиК, 2021. – 232 с. – ISBN 978-5-91818-556-8 – Текст : непосредственный.

5. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2021. – 320 с. – ISBN 978-5-9268-3217-1 – Текст : непосредственный.

6. Казимирский, Г. Л. Сказкотерапия как важнейший метод психологии при сопровождении личности в сложной жизненной ситуации / Г. Л. Казимирский. – Текст : электронный // Векторы психологии: психолого-педагогическая безопасность личности в современной образовательной среде: сборник материалов III Международной заочной научно-практической конференции. – Гомель : ГГУ имени Франциска Скорины, 2021. – С. 201-203. – URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_48276056_91065041.pdf (дата обращения: 10.01.2024).

7. Маштакова, С. В. Возможности сказкотерапии в работе с детьми и взрослыми / С. В. Маштакова. – Текст : непосредственный // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и тенденции развития : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Стерлитамак : ООО «Агентство международных исследований», 2023. – С. 119-124. – ISBN 978-5-907808-05-8.

8. Стишенок, И. В. Сказкотерапия для решения личных проблем / И. В. Стишенок. – Санкт-Петербург : Речь, 2020. – 144 с. – ISBN 978-5-9268-3147-1. – Текст : непосредственный.

9. Торшина, А. В. Сказкотерапия – эффективный метод для преодоления стресса / А. В. Торшина, О. М. Нивина. – Текст : электронный // Наука и производство Урала. – 2021. – № 17. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_46487474_46964547.pdf (дата обращения: 12.01.2024).

10. Хомякова, М. А. Сказки дикой женщины. Целительные истории первозданной силы / М. Хомякова. – Москва : Бомбора, 2023. – 112 с. – URL: <https://www.litres.ru/book/mariya-homyakova/skazki-dikoy-zhenschiny-celitelnye-istorii-pervozdannoy-s-69938302/chitat-onlayn/> (дата обращения: 17.01.2024). – Текст : электронный.

В содержание

УДК 159.9

ББК 88.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРАВСТВЕННО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ И УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

МО МИН

магистрант факультета педагогики и психологии детства,
Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова,
г. Могилев, Республика Беларусь, vickybom32@gmail.com

ДЬЯЧКОВА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова,
г. Могилев, Республика Беларусь, diachkova@msu.by

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы влияния нравственно-правовой культуры студентов на их успеваемость. Утверждается, что нравственно-правовая культура может способствовать созданию позитивной среды обучения и развитию социальных и эмоциональных навыков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мораль; право; нравственно-правовое развитие; нравственно-правовая культура; успеваемость студентов.

INTERRELATION OF MORAL AND LEGAL CULTURE AND STUDENT PERFORMANCE

MO MING

master of the faculty of pedagogy and psychology of childhood,
Mogilev State University named after A. A. Kuleshov, Mogilev, Republic of Belarus

DYACHKOVA TATYANA SERGEEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy, Mogilev State University named after A. A. Kuleshov, Mogilev, Republic of Belarus

ABSTRACT. The article discusses the influence of the moral and legal culture of students on their academic performance. It is argued that moral and legal culture can contribute to the creation of a positive learning environment and the development of social and emotional skills.

KEY WORDS: morality; law; moral and legal development; moral and legal culture; student performance.

Integrating moral and legal culture into school policies and practices is essential to create a consistent and supportive environment. School policies should reflect a commitment to ethical behavior and provide clear guidelines and consequences for violations. Moreover, teachers and staff need to serve as role models by embodying and exemplifying moral and legal values in their own conduct. This will help create a culture of integrity and accountability within the school community [1, p. 84].

However, integrating moral and legal culture into school policies and practices is not without its challenges. Resistance to change, lack of resources, and varying interpretations of moral and legal standards may impede the successful implementation of such initiatives. To overcome these challenges, policymakers and educators should raise awareness about the importance of moral and legal education and provide support and resources to schools. Ongoing professional development for teachers and the involvement of experts in curriculum design can also enhance the effectiveness of these efforts [4].

To ensure the effectiveness of extracurricular activities in fostering moral development, schools should also prioritize the integration of moral education principles and values into these activities. For instance, community service projects can be designed to address social issues and instill a sense of solidarity among students. By working together to solve social problems, students learn the importance of collaboration, empathy, and responsibility [3].

In recent years, there has been increasing recognition of the significant influence that moral and legal culture can have on academic performance among students

in China. This section will explore the various ways in which moral and legal values impact students' educational outcomes.

Currently, various extracurricular activities are being implemented in schools across China to promote moral development among students. These activities include community service projects, volunteering programs, and leadership opportunities within student organizations. Through active involvement in these activities, students not only learn about the importance of giving back to society but also develop essential moral values such as respect, integrity, and empathy.

Effective way to encourage extracurricular activities that foster moral development is by creating a supportive and inclusive school environment. Schools should provide resources, guidance, and mentorship to students who wish to engage in extracurricular activities. Teachers and school administrators can play a pivotal role in promoting these activities by organizing clubs, workshops, and events that focus on moral development.

One key aspect of the relationship between moral and legal culture and academic performance lies in the development of students' character and positive values. Moral and legal education serves as a means to foster qualities such as honesty, integrity, and responsibility, which are essential for academic success. When students possess strong moral values, they are more likely to exhibit diligence, perseverance, and a sense of duty towards their academic pursuits.

The relationship between moral and legal culture and academic performance also extends to the development of social and emotional skills. By promoting empathy, compassion, and respect for others, moral education can improve students' interpersonal relationships and overall well-being in [3].

A positive social environment within schools, characterized by mutual respect and cooperation, can create a conducive atmosphere for learning and academic achievement.

It is worth noting that the relationship between moral and legal culture and academic performance is not unidirectional. Academic success itself can also reinforce positive moral values and legal behaviors. When students experience the rewards of their hard work and achievement, they may internalize the values and principles that contributed to their success, ultimately strengthening their moral and legal culture.

Social responsibility and civic engagement are important aspects of a well-rounded education. They involve actively participating in one's community and taking responsibility for the welfare of others. In the context of moral and legal education in China, it is crucial to examine how the teaching of moral values and legal principles can impact social responsibility and civic engagement among students.

Moral and legal education plays a significant role in fostering social responsibility among students in China. By teaching the importance of empathy, compassion, and ethical decision-making, students are encouraged to consider the needs and well-being of others in their community. They learn to think beyond their own interests and develop a sense of responsibility towards others.

One of the ways in which moral and legal education promotes social responsibility is by highlighting the importance of civic engagement. Students are taught about their rights and responsibilities as citizens and are encouraged to actively par-

ticipate in community service and volunteerism. Through these activities, students learn to contribute positively to society and to address social issues.

Moreover, moral and legal education helps students develop a sense of social justice and fairness. They learn about the importance of treating others with respect and dignity, regardless of their social background or status. This understanding fosters a sense of equality and inclusivity, encouraging students to actively work towards a more just and equitable society.

Furthermore, moral and legal education can also enhance students' understanding of the ethical implications of their actions. By teaching them about the consequences of their choices and behaviors, students become more aware of the impact they have on others and on society as a whole. This awareness promotes a sense of social responsibility and encourages them to make ethical decisions that benefit their community.

In addition to promoting social responsibility and civic engagement, moral and legal education also contributes to the development of a strong moral character among students. By teaching them about moral values such as honesty, integrity, and fairness, students learn to internalize these values and apply them in their daily lives. This helps shape their character and influences their behavior towards others.

However, it is important to acknowledge that the effects of moral and legal education on social responsibility and civic engagement may vary among individuals. While some students may readily embrace these values and actively engage in community service, others may require additional support and guidance. Therefore, it is crucial to provide a supportive and nurturing environment that encourages and reinforces the values taught in moral and legal education.

In this regard, moral and legal education in China plays a crucial role in shaping students' social responsibility and civic engagement. By teaching them about moral values, ethical decision-making, and their rights and responsibilities as citizens, students develop a sense of social responsibility and become active contributors to their community. However, it is imperative to provide ongoing support and guidance to ensure the effective implementation of moral and legal education and to nurture the development of socially responsible individuals. Policy makers and educators must continue to prioritize and invest in moral and legal education in order to cultivate a responsible and engaged citizenry in China.

In conclusion, the relationship between moral and legal culture and academic performance among students in China is multifaceted and interconnected. By promoting positive values, character development, self-discipline, and motivation, moral and legal education can significantly contribute to students' educational outcomes. Moreover, the cultivation of moral and legal consciousness can foster a positive learning environment and facilitate the development of social and emotional skills. Recognizing the importance of this relationship, educators and policymakers should prioritize the integration of moral and legal education within the curriculum and adopt pedagogical approaches that effectively promote moral and legal culture among students in China. Further research in this area can help provide valuable insights and ensure the continuous improvement of moral and legal education to meet the unique needs and challenges of Chinese students.

List of sources used

1. Dyachkova, T. S. Formation of the legal culture of students : historical and theoretical aspect / T. S. Dyachkova. – Text : direct // Pedagogical science and education. – 2015. – № 2. – P. 83-91.
2. Tong, F. Education as Foundation, Moral Education First – Several Trials in Moral Education in Ideological and Political Education Teaching / F. Tong. – 2016. – Text: electronic. – Режим доступа: [https : // www.researchgate.net/publication/314640809_Education_as_Foundation_Moral_Education_First_Several_Trials_in_Moral_Education_in_Ideological_and_Political_Education_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/314640809_Education_as_Foundation_Moral_Education_First_Several_Trials_in_Moral_Education_in_Ideological_and_Political_Education_Teaching)
3. Wang, J. The enlightenment of legalist Moral Education thought to college students / J. Wang. – Text: electronic // Proceedings of the 8th International Conference on Education and Management. – 2018. – Режим доступа: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icem-18/55914691>
4. Wei, Q. Practice and Exploration of Music Teaching in Primary Schools under the Background of New Curriculum Standards / Q. Wei. – Text : direct // Higher Education and Oriental Studies. –2022. – Vol. 2, No 6. – P. 34-39.

В содержание

УДК 373.2
ББК 74.1

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

МИХАЛКИНА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной и прикладной психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, s.a.mihalkina@gmail.com

ГАНЮШКИНА АЛЁНА СЕРГЕЕВНА

студентка 5 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, alenka.ganyushkina@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В работе описывается теоретический анализ внимания как высшей психической функции и важное образование психики младшего школьного возраста. Даны результаты эмпирического исследования видов и уровней развития внимания школьников начальной школы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: внимание; младший школьный возраст; развитие.

THE STUDY OF THE FEATURES OF ATTENTION PRIMARY SCHOOL STUDENTS

MIKHALKINA SVETLANA ALEXANDROVNA
candidate of psychological sciences, associate professor
of the department of special and applied psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

GANYUSHKINA ALYONA SERGEEVNA
student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The paper describes a theoretical analysis of attention as a higher mental function and the important education of the psyche of primary school age. The results of an empirical study of the types and levels of development of attention of elementary school students are given.

KEY WORDS: attention, primary school age, development.

Внимание определяется как отношение к тому или иному предмету, большой интерес ко всему присутствующему в основе объекта со стремлением приобретения значимой информации.

Внимание образует важнейшую составляющую других психических процессов, так как не обладает собственным содержанием. Исходя из этого, невозможно осуществить независимое, обладающее многими разнообразными навыками, развитие внимания. При правильном развитии внимания могут быть выделены следующие особенности: объем, устойчивость, переключаемость и концентрацию.

В младших классах учащиеся ощущают затруднения в процессе обучения преимущественно из-за неспособности реализовывать контроль за вниманием и отсутствия мотивации учения. Необходимость интересного обучения в младших классах является основополагающим критерием учебного процесса с добавлением эмоциональности и широким использованием наглядности.

Выделяют несколько видов внимания:

- произвольное и непроизвольное;
- послепроизвольное и опосредованное;
- интеллектуальное и эмоциональное и др.

У детей внимание начинает развиваться с ранних лет, уже на первых месяцах их жизни. Первоначально оно является непроизвольным и формируется в процессе онтогенеза, при этом повышается количество объектов, привлекающих непроизвольное внимание. Постепенно данное внимание становится более интенсивным и устойчивым.

У младших школьников доминирует непроизвольное внимание, что означает, то, что первоклассники преимущественно обращают внимание на неизвестный информационный поток, но до тех пор, пока еще не привыкли осознанно контролировать свое внимание. Вследствие этого учителям и родителям полезно выработать в детях привычку волевого внимания и совершенствовать их произвольное внимание, чтобы школьники смогли сосредоточиться на учебном процессе с помощью собственной воли.

Учителя начальной школы встречаются с тяжелой задачей привлечения внимания детей в период учебного процесса, поскольку оно без затруднений абстрагируется прочими объектами и условиями. Разумеется, что сам процесс обучения оказывает содействие формированию произвольного внимания, его постоянству и сосредоточенности. Понемногу с повышением

заинтересованностей ребенка и его адаптации к систематической работе внимание развивается все более интенсивно.

Непроизвольное внимание считается легким по реакции, так как имеет зависимость от новизны материала, его наглядности и конкретики, а также от эмоционального воздействия. Оно быстро привлекается в отличие от произвольного внимания, которое требует специальных условий и впервые годы учебы целенаправленно формируется, является ключевой задачей психического развития младшего школьника.

В школе внимание младших школьников развивается под влиянием окружающих детей, и коллектив и учебный процесс занимают важную роль в формировании этого свойства. В результате внимание младшего школьника развивается и улучшается в процессе занятий и воспитания в семье, школе и обществе.

Для изучения свойств и уровня развития внимания проведено пилотное исследование на базе Средней общеобразовательной школы с углубленным изучением отдельных предметов № 24 г.о. Саранска. Проводился опрос обучающихся 1 класса (26 человек) и 3 класса (25 человек). Он был осуществлен с помощью применения методики «Переплетенные линии» Рея (модификация Текста Рисса) (М.В. Ильина).

Таблица 1

**Результаты диагностики уровня внимания
по методике «Переплетенные линии» Рея, 1 класс**

Уровень концентрации и устойчивости внимания	Первоклассники	
	Кол-во уч-ся	%
Высокий	3	11,2%
Средний	15	57,1%
Низкий	8	31,7%

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что высокий уровень концентрации и устойчивость внимания наблюдается у 11,2 % испытуемых, средний уровень концентрации и устойчивости внимания у 57,1 % испытуемых и низкий уровень концентрации и устойчивости внимания у 31,7 %.

Таким образом, видим, что большинство испытуемых имеет средний и низкий уровень концентрации и устойчивости внимания. Также встречается высокий уровень внимания, но у меньшинства испытуемых. Такие данные можно объяснить наличием возрастного развития первоклассников, а также медленным вработыванием в развитии концентрации и устойчивости внимания, что, в свою очередь, может быть обусловленным индивидуальным становлением психических функций.

По таблице 2 видны высокий уровень концентрации и устойчивости внимания наблюдается у 24 % испытуемых, средний уровень – у 60 % испытуемых и низкий уровень – у 16 %. При сравнительном анализе с данными первоклассников (табл. 1) сильных различий в процентах не наблюдается, если

только учеников с низким уровне развития свойств внимания – в два раза меньше.

Таблица 2

**Результаты диагностики уровня внимания
по методике «Переплетенные линии» Рея, 3 класс**

Уровень концентрации и устойчивости внимания	Обучающиеся 3 класса	
	Кол-во уч-ся	%
Высокий	6	24%
Средний	15	60%
Низкий	4	16%

Эмпирическое исследование позволяет утверждать, что такие свойства внимания как концентрация и устойчивость у большинства обучающихся начальной школы соответствуют возрастному (среднему) уровню развития. Есть младшие школьники, которые при обучении в первом классе имеют низкий уровень развития свойств внимания, являющихся ключевыми для формирования произвольного внимания. Для таких детей и других младших школьников важно создавать условия стимулирования и закрепления такого внимания, которое играет важную роль в письменной речи, при фронтальном слушании, на контрольных мероприятиях.

Полученные результаты пилотного исследования могут заинтересовать учителей начальной школы, педагогов-психологов и дефектологов.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва, 2020. – 358 с. – Текст : непосредственный.
2. Гальперин, П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по вниманию. – Москва, 2020. – 582 с. – Текст : непосредственный.
3. Горбач, М. С. Психологические основы воспитания внимания / М. С. Горбач. – Москва : Просвещение, 2019. – 233 с. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 373.2

ББК 74.1

**[ХАРАКТЕРИСТИКА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ МЛАДШЕГО
МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА](#)**

МИХАЛКИНА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент

кафедры специальной и прикладной психологии,

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, s.a.mihalkina@gmail.com

ЛАРЬКИНА МАРГАРИТА МИХАЙЛОВНА

студентка факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е.Евсевьева, г. Саранск, Россия, margo.larkina.98@mail.ru

АННОТАЦИЯ. Материалы включают в себя общую характеристику стрессоустойчивости младшего медицинского персонала: проблема исследования стрессоустойчивости младшего медицинского персонала в психологической науке, индивидуально-личностные особенности младшего медицинского персонала в условиях стресса, а также понятие стрессоустойчивости как психологический феномен, особенности диагностики стрессоустойчивости младшего медицинского персонала.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стресс; стрессоустойчивость; младший медицинский персонал; индивидуально-личностные особенности; психические особенности; эмоциональная сфера.

CHARACTERISTICS OF STRESS RESISTANCE OF JUNIOR MEDICAL PERSONNEL

MIKHALKINA SVETLANA ALEXANDROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
department of special and applied psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

LARKINA MARGARITA MIKHAILOVNA

5th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article considers the general characteristics of stress resistance of junior medical personnel: the problem of studying stress resistance of junior medical personnel in psychological science, individual and personal characteristics of junior medical personnel under stress, as well as the concept of stress resistance as a psychological phenomenon, features of diagnosing stress resistance of junior medical personnel.

KEY WORDS: stress; stress tolerance; junior medical staff; individual and personal characteristics; mental characteristics; emotional sphere.

Когда мы говорим о стрессе, то на ум сразу приходят ощущения, которые мы можем описать следующими словами: «перегруз», «давление», «тяжесть», «напряжение» и т.д. Это объясняется тем, что стресс представляет собой некий процесс, включающий в себя эмоциональный аспект, поскольку стресс и есть сама эмоция.

Существуют различные определения понятия «стресс», «стрессоустойчивость». Поистине стрессоустойчивость – многогранное и обширное понятие, берущее свое начало от термина «стресс». В содержание понятий входят следующие составляющие элементы: психофизиологический компонент, эмоциональный опыт, мотивация, интеллектуальный компонент, знания, умения и навыки, волевой компонент. Так, например, Р. Лазарус считает, что психологический стресс – это переживания (их накопление), которые влияют на эффективность и результативность индивида на совершение различных действий, но

только тогда, когда представляется «угроза». Исходя из этого, в психологической науке часто возникает вопрос о влиянии эмоциональной сферы, в том числе и стресса, на мотивационно-поведенческую и их реакции. Следовательно, данный вопрос считается одним из актуальнейших и ключевых. Автор также предполагает, что физический и психологический виды стресса существенно отличаются между собой:

- 1) по положительным стимулам и их характеристикам;
- 2) по механическому аспекту (механическое развитие) и реакционному действию (характер реакций) [1].

Впервые понятие «стресс» ввел известный ученый и исследователь Г. Селье, который рассматривал и изучал его со всех сторон, и посвящая ему десятки лет. Он также ввел в понятие теорию давления. В структуру данной теории входят четыре составляющие:

1. Внутреннее равновесие, которое имеют все биологические организмы, поддерживаемые с помощью естественных механизмов и системных функций.
2. Стрессоры. По-другому можно сказать, что это некие определенные раздражители, которые влияют на внутреннее равновесие, разрушая его.
3. Развитие и адаптация стресса. Сюда входят такие составляющие, как длительность, продолжительность и интенсивность.
4. Резервы адаптации, служащие для профилактики и снятия стресса [2].

Итак, можно отметить, что все вышеперечисленные компоненты структуры данной теории взаимодействуют друг с другом и представляют собой единую и целостную систему, в которой они дополняют друг друга. Следовательно, такая система не допускает разрывности и отделения.

Анализ психологической литературы позволил обозначить тот факт, что стрессоустойчивость не имеет конкретного определения или понятия, хотя стрессоустойчивость, как нам известно, давно исследуется и изучается как в зарубежной, так и отечественной психологии, причем системно и целостно. Однако мы можем уточнить тот факт, что стрессоустойчивость – комплекс индивидуально-личностных свойств, имеющих двойственность: природа и психика, влияющих на работоспособность, ту или иную деятельность, жизнедеятельность и организм человека в целом. Следовательно, характеристика стрессоустойчивости младшего медицинского персонала очень разнообразна за счет включаемых индивидуально-личностных и психических особенностей и свойств индивида [3].

Отметим, что стрессоустойчивость имеет тесный контакт с эмоциональной сферой, и естественно в первую очередь – стрессом. Именно поэтому с помощью стрессоустойчивости возможно исследовать индивидуально-личностные и психические особенности и свойства индивида и протекающие в нем эмоциональные аспекты либо же характеристики личности в целом.

Младший медицинский персонал в наибольшей степени сталкивается с эмоциональным, мотивационным и физиологическим истощением. Исходя из этого, данное истощение развивается в соответствии стадиям собственно стресса: напряжению, сопротивлению и истощению, где каждая стадия соответствует симптомам эмоционального выгорания. Особое место младшего медицин-

ского персонала в условиях стресса занимает именно психическая составляющая, а именно психологическое здоровье, которое тесно взаимосвязано с физическим здоровьем.

Нами предпринята попытка проектирования и реализации содержания и процедуры диагностики стрессоустойчивости младшего медицинского персонала. Цель была поставлена – изучить индивидуально-личностные особенности стрессоустойчивости младшего медицинского сотрудника.

Для достижения указанной цели поставлены задачи эмпирического исследования:

1. Составить комплекс диагностических методик для изучения индивидуально-личностных особенностей стрессоустойчивости младшего медицинского персонала.

2. Организовать эмпирическое исследование по изучению индивидуально-личностных особенностей стрессоустойчивости младшего медицинского персонала.

3. Обозначить результаты диагностики индивидуально-личностных особенностей стрессоустойчивости младшего медицинского персонала.

Контингентом эмпирического исследования стали 60 человек разной должности медицинского работника (младшего медицинского персонала) от 20 до 64 лет.

В комплекс диагностического инструментария вошли следующие методики: методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации (Т. Холмса и Р. Раге); тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона).

Рассмотрим по ним результаты опроса младшего медицинского персонала.

По методике определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Раге испытуемые были разделены на две группы по уровню стрессоустойчивости: в первую группу вошли респонденты с низким уровнем стрессоустойчивости в количестве 26 человек, а во вторую – с высоким уровнем стрессоустойчивости в составе 34 испытуемых. Графически они представлены на рисунке 1.

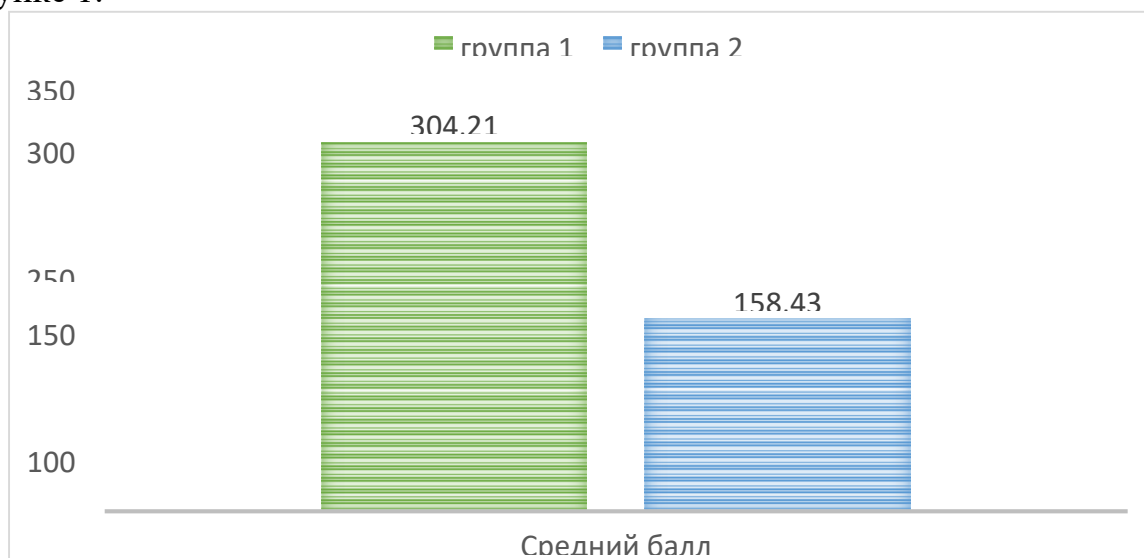


Рис. 1. Результаты диагностики уровня стрессоустойчивости

Согласно данным методики Т. Холмса и Р. Раге первая имеет баллы низкого уровня стрессоустойчивости, что чревато эмоциональной нестабильностью, снижением активности, повышением тревожности, следовательно, снижением трудоспособности. Такие работники склонны к выгоранию, причем эмоциональному. А вот в группе 2 испытуемые продемонстрировали высокие показатели стрессоустойчивости. Это значит, что данные работники легко справляются со своей работой и не поддаются негативным воздействиям.

Далее приведем результаты, полученные с помощью теста самооценки стрессоустойчивости под авторством С. Коухена и Г. Виллиансона (см. табл. 1).

Таблица 1

Оценка стрессоустойчивости младшего медицинского персонала

Возраст	От 18 до 29	От 30 до 44	От 45 до 54	От 55 до 64
Отлично	9,8%	19,6%	13,7%	5,9%
Хорошо	13,7%	7,8%	17,6%	3,9%
Удовлетворительно	5,9%	1,9%	9,8%	3,9%
Плохо	1,9%	–	1,9%	–
Очень плохо	–	–	–	–

Как видно из таблицы 1, судя по показателям стрессоустойчивость испытуемых совершенно разнообразная. Это объясняется разными факторами, начиная от возрастных особенностей, и заканчивая индивидуально-личностными.

Таким образом, на основании вышеизложенных результатов диагностики стрессоустойчивости младшего медицинского персонала можно сделать вывод о том, что некоторая часть работников младшего медицинского персонала имеют низкий уровень стрессоустойчивости, когда как другая часть – высокий уровень. Это подтверждается тем, что профессиональная деятельность младшего медицинского персонала подвергается психоэмоциональным и физическим нагрузкам. В свою очередь, данный феномен объясняется тем, что в современном мире двадцать первого века, медицина и медицинские работники постоянно сталкиваются с нестандартными и непривычными, и даже экстремальными для них ситуациями, обстоятельствами, эффективное и успешное решение которых зависит именно от стрессоустойчивости личности. Нами так же было определено, что организация психогигиенических, психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий, могут благоприятно влиять на повышение стрессоустойчивости медицинских работников.

Словом, проведенный анализ опыта диагностики стрессоустойчивости младшего медицинского персонала в психологической литературе, с одной стороны, подтверждает актуальность данной исследовательской темы, с другой, – подчеркивает необходимость более детального изучения данного феномена.

Список использованных источников

1. Лазарус, Р. С. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. С. Лазарус. – Москва : Речь, 2019. – 208 с. – Текст : непосредственный.
2. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва : Прогресс, 2020. – 127 с. – Текст : непосредственный.
3. Слотина, Т. В. Психология личности / Т. В. Слотина. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 304 с. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 159.99

ББК 88.9

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СПОРТСМЕНОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

СЕРГЕЕВА ЕЛЕНА АЛЕКСЕЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, Sergeeva.El.99@mail.ru

ЯШКОВА АКСАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент,
зав. кафедрой специальной и прикладной психологии,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, yashkovaan@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье описываются результаты эмпирического исследования эмоциональной направленности спортсменов подросткового возраста. Опрос был организован по тесту-анкете «Эмоциональная направленность» (Б. И. Додонов). Он показал, что подросткам, занимающимся длительное время спортом, свойственны практическая, гедоническая, коммуникативная, гностическая, альтруистическая и пугническая направленности личности, которые объясняются не только возрастными особенностями психики респондентов, но и их устойчивым интересом к спортивной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоции; потребности; эмоциональная направленность; личность; подростковый возраст.

EMOTIONAL ORIENTATION OF TEENAGE ATHLETES

SERGEEVA ELENA ALEKSEEVNA

master's student at the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

YASHKOVA AKSANA NIKOLAEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,

head of the department of department of special and applied psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article describes the results of an empirical study of the emotional orientation of adolescent athletes. The survey was organized using the «Emotional Orientation» test-questionnaire (B. I. Dodonov). He showed that adolescents who have been involved in sports for a long time are characterized by praxic, hedonic, communicative, gnostic, altruistic and fearful personality orientations, which are explained not only by the age-related characteristics of the respondents' psyche, but also by their stable interest in sports activities.

KEY WORDS: emotions; needs; emotional orientation; personality; adolescence.

Спортивная сфера как компонент социальной жизни интересует разного возраста население. Конкуренция, зрелищность и интенсивность есть отличительные компоненты спорта, которые привлекают зрителей и спортсменов. Именно поэтому с самого раннего возраста можем отдавать ребенка на занятия физической культурой и спортом. И в процессе данного увлечения человек будет отдавать большое количество времени тренировочному процессу, развиваясь в нем как личность.

Такие авторы, как Г. Б. Горская [1], Е. П. Ильин [3], Л. К. Серова [4] и другие занимались различными вопросами психологии спорта. В настоящее время доказано, что для спортсменов важно контролировать свои эмоции и чувства, особенно на соревнованиях. Их личность в процессе тренировочных занятий учиться саморегуляции, сдержанности, терпеливости, а также способам разрядки и восстановления. Полученный опыт эмоционального насыщения откладывает отпечаток на личность спортсмена.

Из-за высокой физической потребности чаще всего завершение спортивной карьеры приходится на рубеже окончания школы или высшего учебного заведения. Это делает спортивную карьеру короткой, поэтому в период детства важно не только быть продуктивным в выбранном виде спорта, но как личность, развитой и перспективной вне занятия спортом. Одним из таких показателей развития личности является эмоциональная направленность человека, которая показывает внутреннее состояние и удовлетворенность внешним взаимодействием [2]. При эмоциональном благополучии развитие психики считается нормальной, возрастной и здоровой. Нас заинтересовал вопрос о характере эмоциональной направленности юниоров.

Эмпирическое исследование эмоциональной направленности было построено при участии подростков, которые длительное время находились в сфере спорта. Их опрос организован на базе ГБУ РМ «Спортивная школа олимпийского резерва по легкой атлетике». Респонденты были 14-15 лет в количестве 30 человек.

Для изучения эмоциональной направленности личности подростков, занимающихся спортом, проведена в письменной форме тест-анкета «Эмоциональная направленность» Б. И. Додонов. Данные по ней представлены на рисунке 1.

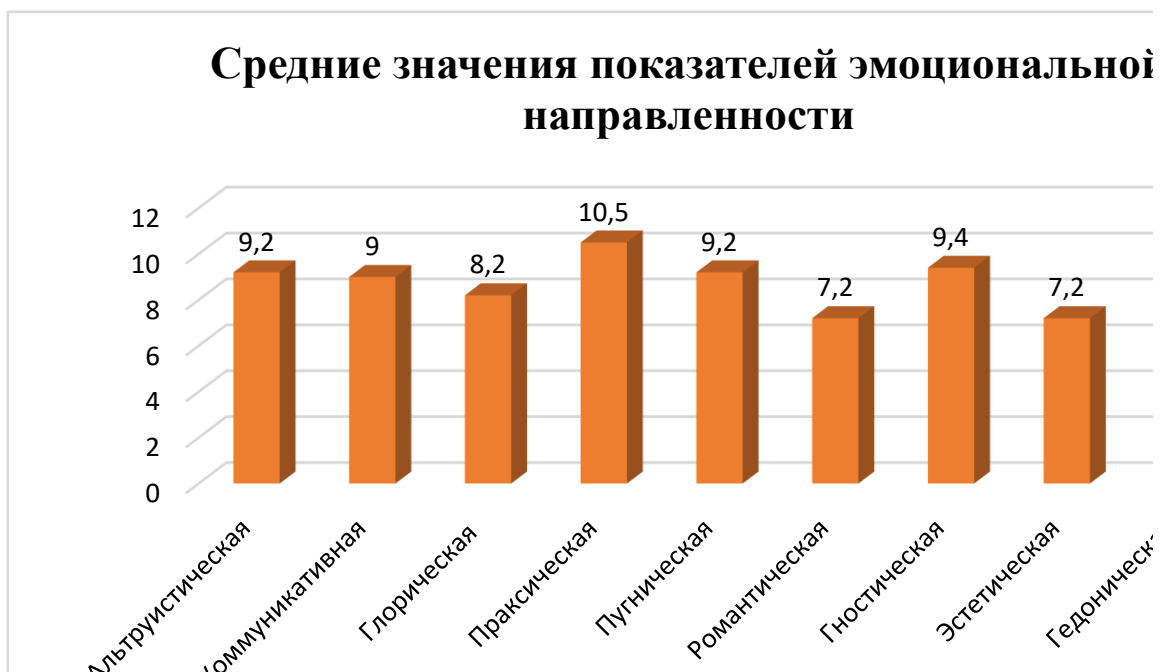


Рис. 1. Результаты изучения эмоциональной направленности подростков, занимающихся спортом по тесту-анкете Б. И. Додонова

Как видно по рисунку 1, у подростков, занимающихся спортом совокупность практической (10,5 %), гедонической (10 %), коммуникативной (9 %), гностической (9,4 %), альтруистической (9,2 %) и пугнической (9,2 %) направленности очень высокая. Объясним данные показатели.

Дело в том, что занятия спортом в подростковом возрасте связаны с большими психофизическими нагрузками, трудными условиями, требующие большой физической и эмоциональной отдачи, которые дают физиологическое удовольствие и отражаются в гедонистической направленности личности. Гедонические эмоции занимают одно из первых мест у подростков, которые занимаются спортом и первое место у подростков, которые не занимаются спортом, что говорит о важности для них в удовлетворении потребности в телесном и душевном комфорте. Но, к сожалению, данные нагрузки и условия приводят к эмоциональному выгоранию.

Высокий показатель практических эмоций говорит о том, что у респондентов более высокая потребность к активным действиям, к достижению поставленной цели, к реализации желаемых результатов. Это можно связать со спортивной деятельностью, успешным или не успешным её выполнением.

Коммуникативная направленность у спортсменов подросткового возраста определяется возрастными особенностями, а именно возрастом интереса к межличностному общению и коммуникативным контактам со сверстниками даже в условиях тренировок и соревнований в рамках занятий спортом.

Гностическая направленность складывается из познавательного интереса и интеллектуальных потребностей подростков. Высокий показатель по этой направленности спортсменов подросткового возраста можно объяснить их увле-

ченностью спортивными занятиями и разучиванием спортивных программ для достижения своих положительных результатов в выбранном виде спорта.

Интересны данные по альтруистической направленности личности подростков-спортсменов. Она предполагает некую отдачу человека, бескорыстную помощь, оказание различной поддержки ради благого дела. Чаще встречаем информацию, что подростки не такие [5], но те, кто занимается спортом, имеют данные личностные особенности, что можно объяснить принадлежностью их к актуальной референтной группе. К ней они себя относят с чувством долга, которое и позволяет оказывать помощь сверстнику своей спортивной команды безвозмездно.

Пугнические эмоции связаны с потребностями в преодолении разных условий опасности, которая ложится в основу интереса к борьбе, сопротивлению, конкуренции. Подростки это демонстрируют для удовлетворения потребности в самоутверждении и самовыражении, что также свойственно психике данного возраста.

На низких позициях в значимости эмоций находятся романтические (7,2 %) и эстетические (7,2 %) эмоции. Это может говорить о том, что у подростков-спортсменов нет стремления ко всему необычному, таинственному, красивому. Их образ жизни основан на спортивном режиме, физических стереотипов в моторике, обеспечивающих качественное тренировочное занятие и обработку необходимых спортивных действий.

Отметим, что романтическую и эстетическую направленность респонденты имеют не в сильном диапазоне от доминирующих видов эмоций, что рассмотрели выше. Возможно, это объясняется подростковым кризисом, в котором находятся спортсмены и у данных респондентов он в активной, эмоциональной, бурной фазе, где романтические и эстетические образы в виде мечты и фантазии преобладают над рациональными.

Все же можно утверждать, что подростки, занимающиеся спортом

- имеют эмоциональность в структуре личности;
- находятся в процессе формирования соответствующей направленности личности, где положительные эмоции обусловлены большим спектром потребностей, участвующих в развитии эмоционально-чувственной сферы спортсменов;
- доминирующая эмоциональная направленность (праксическая, гедоническая, коммуникативная, гностическая, альтруистическая, пугническая) в большей степени может быть объяснена длительным занятием спортом или подростковым возрастом психического развития.

В заключении отметим, что позитивная эмоциональная направленность личности обеспечивает психологическое благополучие развития подростков в процессе спортивной деятельности. Это важно, т.к. еще идет детство и становление психики. Из-за полного самоотречения, на которое идут спортсмены, в том числе подросткового возраста, ради спортивной карьеры, им часто сложно впоследствии перейти к «нормальной жизни» и находить там иные источники положительных эмоций, связывать их с неспортивными результатами.

Полученные данные пилотного исследования возможно использовать в практике классных руководителей, психологов, а также тренеров, деятельность которых связана с взаимодействием с обучающимися подросткового возраста.

Список использованных источников

1. Горская, Г. Б. Организационный стресс в спорте: источники, специфика проявлений, направления исследований / Г. Б. Горская. – Текст : непосредственный // Научно-методический журнал «Физическая культура, спорт – наука и практика». – Москва : АГСПА, 2012. – № 4. – С. 74-77.
2. Додонов, Б. Г. Эмоция как ценность / Б. Г. Додонов. – Москва : Политиздат, 1978. – 272 с. – Текст : непосредственный.
3. Ильин, Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 585 с. – ISBN 978-5-91180-928-7. – Текст : непосредственный.
4. Серова, Л. К. Спортивная психология : профессиональный отбор в спорте / Л. К. Серова. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 147 с. – ISBN 978-5-534-06393-6. – Текст : непосредственный.
5. Яшкова, А. Н. Агрессия и эмпатия подростков / А. Н. Яшкова, К. А. Милаева. – Текст : электронный // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2020. – № 1. – С. 82-87. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44589394> (дата обращения: 17.02.2024).

[В содержание](#)

УДК 378.1

ББК 88.6

[РЫНОК ТРУДА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КЫРГЫЗСТАНА: СОСТОЯНИЕ, ПРОГНОЗИРОВАНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ](#)

СУБАНОВ ТУРСУН ТАЖИБАЕВИЧ

кандидат экономических наук, доцент,

Ошский государственный педагогический университет имени

А. Ж. Мырсабекова, г. Ош, Кыргызстан, stursun@inbox.ru

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется состояние рынка труда профессиональных учебных заведений Кыргызстана. Рассмотрены проблемы трудоустройства и причины возникновения структурной безработицы. Произведено расчет с помощью метода экстраполяции на основе уровня безработицы в Кыргызстане с 2016 по 2022 годы. Приведены рекомендации по сокращению уровня структурной безработицы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: рынок труда; выпуск специалистов; возникновение структурной безработицы; прогнозирования уровня безработицы; специализация регионов; предложения по сокращению безработицы.

THE LABOR MARKET OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN KYRGYZSTAN: STATUS, FORECASTING, PROSPECTS

SUBANOV TURSUN TAZHIBAEVICH,

candidate of economic sciences, associate professor,

Osh State Pedagogical University named after A.J. Myrsabekov, Osh, Kyrgyzstan

ABSTRACT. The article analyzes the state of the labor market of vocational educational institutions in Kyrgyzstan. The problems of employment and the causes of structural unemployment are examined. The calculation was made using the extrapolation method based on the unemployment rate in Kyrgyzstan from 2016 to 2022. Recommendations for reducing the level of structural unemployment are given.

KEY WORDS: the labor market; the graduation of specialists; the emergence of structural unemployment; forecasting the unemployment rate; specialization of regions; proposals to reduce unemployment.

Как нам известно, с давних времен, образование является одной из важнейших подсистем социальной сферы государства, обеспечивающий процесс получения человеком систематизированных знаний, умений и навыков с целью их эффективного использования в профессиональной деятельности. От профессионального уровня специалиста-выпускника профессиональных учебных заведений зависит и качество экономической деятельности организаций. Поэтому, можно сделать вывод о том, что от состояния системы образования зависит социально-экономическое положение страны. В связи с этим, каждая страна должна периодически производить мониторинг состоянию внутреннего рынка образовательных услуг. На основе результатов мониторинга руководству страны возникает необходимость в принятии мер по устранению проблем. Поэтому, мы постараемся проанализировать и прогнозировать состояние рынка профессионального образования Кыргызстана.

Система профессионального образования Кыргызстана характеризуется на конец 2022 года следующими показателями:

- общее число образовательных организаций начального профессионального образования (ОО НПО) – 100 единиц;
- общее число образовательных организаций среднего профессионального образования (ОО СПО) – 142 единиц;
- общее число образовательных организаций высшего профессионального образования (ОО ВПО) – 61 единиц [1, с. 119-157].

Согласно анализу с 2017 года по 2022 год рост численности профессиональных учебных заведений составил: ОО НПО – 1,0 % и ОО ВПО – 19,6 %. При этом, количественный показатель ОО СПО сократилась на 2,06 %. Сегодня, прием абитуриентов среди учебных заведений сокращена только в начальных профессиональных образовательных учреждениях на 26,5 %, а в организациях СПО и ВПО увеличилось соответственно на 38,1 % и 28,0 %. Согласно статистическим данным Национального статистического комитета Кыргызской Республики составляет выпуск специалистов с начальным

профессиональным образованием снизилось на 24,8 % и высшего профессионального образования – 28,2 %. При этом, количество выпускников организаций среднего профессионального образования повысилась на 2,96 % [2]. На наш взгляд, такое состояние дел на рынке профессионального образования может привести к резкому увеличению уровня структурной безработицы среди выпускников учебных заведений.

Как нам известно, возникновение структурной безработицы означает, что многим выпускникам придется осваивать новых профессий, востребованных в регионах Кыргызстана. Поэтому, для выхода из этого положения необходимо произвести исследование уровня рыночного спроса на специалистов. По нашему мнению, именно сегодня такое исследование и прогнозирование рынка труда даст возможность руководителям органов управления определить не только состояние рынка, но и составить стратегию развития. Поэтому, для сокращения уровня безработицы руководящим органам системы образования необходимо запланировать ряд оперативных работ на основе данных прогноза.

На сегодняшний день прогнозирование уровня безработицы среди населения Кыргызстана можно произвести по статистическим данным Национального статистического комитета Кыргызской Республики. На наш взгляд, при прогнозировании необходимо использовать различные методы научного исследования. Одним из самых точных расчетов можно произвести методом экстраполяции, т.е. скользящей средней [3, с. 204-212].

В нашем случае для расчета мы используем статистические данные по уровню безработицы в Кыргызстане с 2016 по 2022 годы.

Таблица 1

Уровень безработицы в Кыргызстане (в %)

№	Наименование	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
1.	Уровень безработицы, в %	7,2	6,9	6,2	5,5	5,8	5,3	4,9

Для расчета прогнозного значения в начале мы определяем величину интервала сглаживания: $n=3$. Далее произведем расчет скользящей средней для рассмотренных периодов: $M_{2017}=6,76$; $M_{2018}=6,2$; $M_{2019}=5,83$; $M_{2020}=5,5$; $M_{2021}=5,3$. При прогнозировании в периодах используем формулу:

$$Y_{t+1} = M_{t-1} + \frac{1}{n} (Y_t - Y_{t-1})$$

где, $t+1$ – прогнозный период; t - период, предшествующий прогнозному периоду; Y_{t+1} – прогнозируемый показатель; M_{t-1} – скользящая средняя за два периода до прогнозного; n - число уровней, входящих в интервал сглаживания; Y_t – фактическое значение исследуемого явления за предшествующий период; Y_{t-1} – фактическое значение исследуемого явления за два периода, предшествующих прогнозному.

В результате расчета получаем: $Y_{2023} = 5,17$; $M = 5,12$; $Y_{2024} = 6,32$; $M = 5,4$; $Y_{2025} = 5,39$.

Таблица 2

Расчет средней относительной ошибки по методу скользящих средних

№	Годы	Уровень безработицы, в %	Скользящая средняя m , в %	Расчет средней относительной ошибки, %
1	2016	7,2	–	–
2	2017	6,9	6,76	0,0002
3	2018	6,2	6,2	0
4	2019	5,5	5,83	-0,0006
5	2020	5,8	5,5	0,0005
6	2021	5,3	5,3	0
7	2022	4,9	–	
	Итого			0,0001
	Прогноз			
8	2023	5,12		
9	2024	6,32		
10	2025	3,39		

В конце рассчитываем относительную ошибку по следующей формуле:

$$\varepsilon = \frac{1}{n} \times \sum_{i=1}^n \times \left[\left| \frac{Y_{\text{ф}} - Y_{\text{п}}}{Y_{\text{ф}}} \right| \times 100 \right] \text{ И так, } \varepsilon = 0,0001 / 5 = 0,00002 \% < 10\%.$$

Согласно итоговым данным точность прогноза высокая. В результате можно сделать вывод о том, что только при правильном планировании процесса подготовки кадров с учетом спроса на рынке труда можно сократить уровень безработицы в стране. На наш взгляд, для этого руководителям органов управления необходимо учесть уровень регионального спроса на новые кадры с учетом возможностей трудоустроить выпускников профессиональных учебных заведений. Поэтому, в нашем случае необходимо учесть и специализацию регионов Кыргызстана. Как нам известно, регионы Кыргызстана специализируются на: Баткенская, Нарынская и Таласская области – производство, перевозку, хранение, переработку, поставку сельскохозяйственной продукции, добыча полезных ископаемых; Джалал-Абадская и Иссык-Кульская области – индустрию гостеприимства, рыболовство; Ошская и Чуйская области – перерабатывающую производство, строительство, торговлю и т.д.

В связи с этим, в целях сокращения безработицу можно применить по регионам следующих методов:

– Баткенская, Нарынская и Таласская области – создание условий для роста спроса на товары (стимулирование роста экспорта сельхозпродукций, поддержка и поощрение инвестиций в реконструкцию сельхозпредприятий с целью повышения конкурентоспособности, поощрение иностранных инвестиций и т. д.), сокращение условий для сокращения предложения труда (создание вакансий за счет досрочной пенсии людей предпенсионного

возраста) и создание условий для самозанятости (введение программ по «бизнес-инкубации») и т.д.;

– Джалал-Абадская и Иссык-Кульская области – создание условий для самозанятости (введение программ по «бизнес-инкубации»), создание условий для роста спроса на услуги (стимулирование роста услуг индустрии гостеприимства, поддержка и поощрение инвестиций в реконструкцию туристических организаций, предприятий общественного питания и гостиничного бизнеса с целью повышения конкурентоспособности, поощрение иностранных инвестиций) и т. д.;

– Ошская и Чуйская области – реализация программ поддержки молодых специалистов (предоставление налоговых льгот малым и средним предприятиям, в штате которых молодые специалисты составляют более 40 %, создание молодёжных фирм) и профессионального переобучения и переквалификации (организация по переподготовке специалистов, создание центров обучения молодых специалистов востребованным в регионе специальностям) и т. д.

Таким образом, только учитывая региональную специализацию можно улучшить состояние рынка профессиональных учебных заведений и сократить уровень безработицы в стране.

Список используемых источников

1. Образование и наука в Кыргызской Республике, 2018-2022 // Статистический сбор. – Бишкек, 2023. – 176 с. – Текст : непосредственный.
2. Образование и культура. Нацстатком. – Бишкек, 2023. – URL: Stat.kg (дата обращения: 15.02.2024).
3. Субанов, Т. Т. Особенности прогнозирования уровня безработицы профессиональных квалифицированных работников / Т. Т. Субанов, Р. Карыбекова // Журнал «Бюллетень науки и практики». – 2022. – Т. 8. – С. 204-212. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 159.9(045)

ББК 88.3

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И КОМПЛЕКСА НЕПОЛНОЦЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ

СУХАРЕВА НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА

кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной и прикладной психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,

nadezhda-suhareva@yandex.ru

АЛУЕВА ВАЛЕНТИНА ПЕТРОВНА

студентка 4 курса факультета психологии и дефектологии,

Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
al113vel@gmail.com

АННОТАЦИЯ. Проблема комплекса неполноценности в развитии личности стоит наиболее остро. Комплексы влияют на характер, мешая жить полноценно и счастливо, самосовершенствоваться и наслаждаться каждым днем. Но, если для одних людей они становятся стимулами к самоактуализации, то для других – являются непроходимым барьером к достижению своих целей. Больше всего подвержены комплексу неполноценности подростки, реагирующие достаточно остро буквально на все изменения – их внешности, взаимодействия с социумом, общения и т.д. И, если подростку делают «нелицеприятные» комплименты, то это может легко послужить зарождению комплекса неполноценности. Одним из факторов его появления является чрезмерно заниженная самооценка. В данной статье рассмотрена психологическая проблема комплекса неполноценности в подростковом возрасте, причины и механизмы его формирования, взаимосвязь с самооценкой.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: комплекс неполноценности; самооценка; подростковый возраст; подростки; причины появления; формирование.

THE RELATIONSHIP OF SELF-ESTEEM AND INFERIORITY COMPLEX IN ADOLESCENTS

SUKHAREVA NADEZHDA FEDOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
the Department of special and applied psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ALUEVA VALENTINA PETROVNA

4st year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The problem of inferiority complex in personality development is most acute. Complexes affect character, preventing you from living fully and happily, improving yourself and enjoying every day. But, if for some people they become incentives for self-actualization, then for others they are an impenetrable barrier to achieving their goals. Teenagers who are most susceptible to an inferiority complex react quite sharply to literally all changes – their appearance, interaction with society, communication, etc. And, if a teenager is given «unflattering» compliments, this can easily give rise to an inferiority complex. One of the factors in its appearance is excessively low self-esteem. This article examines the psychological problem of an inferiority complex in adolescence, the causes and mechanisms of its formation, and the relationship with self-esteem.

KEY WORDS: inferiority complex; self-esteem; adolescence; adolescents; causes of appearance; formation.

Изучение комплекса неполноценности начинается с работ Альфреда Адлера, раскрывшего термин «чувство неполноценности» в психоаналитической литературе. Ученый отмечал, что данный «недуг» не следует понимать, как нечто патологическое, указывающее на болезнь. Неполноценность – абсолютно нормальное чувство и состояние для любого человека [1].

Отечественные психологи активно занимаются изучением данного феномена. Одним из ключевых направлений исследований является изучение корневых причин возникновения комплекса неполноценности. Ученые обращают

внимание на влияние семейной среды, образования, социальных факторов и культурных норм на формирование данного комплекса у индивидов. Они также рассматривают взаимосвязь между комплексом неполноценности и другими психическими расстройствами, такими как депрессия, тревожность и социальная фобия [2].

Комплексы у подростков могут проявляться совершенно по-разному. У кого-то они могут выражаться в повышенной агрессии, грубости, в попытках казаться «крутыми» (распитие алкоголя, курение, чрезмерное использование матерных выражений), демонстративности. Частой ошибкой людей является восприятие такого поведения как раскрепощенного и уверенного. Одной из причин может являться дефицит внимания со стороны родителей, обесценивание взрослыми, когда проблемы не воспринимаются всерьез [3].

Также комплекс неполноценности может проявляться в совершенно противоположной форме. Такие подростки очень застенчивы, скромны, ведут себя тихо и незаметно, пассивны, никакого участия в разных мероприятиях не принимают, стыдливы, тревожны. У них имеются проблемы в социализации, так как они практически ни с кем не общаются, никуда не ходят, ведут затворнический образ жизни.

Причиной появления такого застенчивого поведения может быть неблагоприятная обстановка в семье (постоянные конфликты между родителями, алкоголизм, наркомания, абьюзивные отношения), а также неприятие сверстниками, или просто окружающими людьми (буллинг), повышенная чувствительность [2].

В подростковом возрасте актуальной является также проблема самооценки. Родоначальником в области ее изучения стал У. Джемс, указавший на зависимость самооценки от характера взаимоотношений человека с другими людьми.

Л. С. Славина выделяет следующие виды самооценки:

– адекватная / неадекватная самооценка – данный вид оценивает человека с позиции его поступков, отношения к себе и окружающим, личностных качеств;

– высокая / средняя / низкая самооценка – характеризует уровень того, как человек сам себя оценивает. Самый лучший и оптимальный вариант для качественного развития личности – средняя самооценка (адекватное восприятие себя, знание своих сильных и слабых сторон, «я не лучше других, но и не хуже»). Низкая самооценка характеризуется застенчивостью, чрезмерной скромностью, пассивностью, некой «забитостью». При таком отношении к себе человек не может гармонично развиваться, часто чувствует подавленность, склонен избегать социальных контактов, что приводит к одиночеству. Люди с завышенной самооценкой чрезмерно высоко себя оценивают, считают, что они лучше всех, предъявляют «заоблачные» требования к окружающим. Это может привести к довольно скудным социальным контактам, и, как следствие, к одиночеству;

– стабильная / плавающая самооценка – характеризуется зависимостью от своего настроения (сегодня человек испытывал радость и самооценка у него адекватная, вчера ему было грустно, и оценивал он себя низко), успехов (полу-

чил 5 за экзамен – «я молодец и достоин самого лучшего», получил 4 – «я глупый и ничего не знаю»);

– общая / частная / конкретно-ситуативная самооценка – определяет область, на которую одна из разновидностей самооценки распространяется, т. е. по каким данным оценивает себя человек (физическим или умственным), в конкретной сфере: бизнес, семья, личная жизнь [5].

Самооценка играет значительную роль в становлении личности. Она влияет на восприятие себя и окружающих. Люди с низкой самооценкой себя не любят, считают, что ничего не достойны и довольствуются малым. Как правило, у них низкий уровень притязаний, постоянное самобичевание, сравнение себя с окружающими людьми и, конечно, не в свою пользу [6].

Изменению самооценки особенно подвержены подростки – если его окружение (включая родителей) дает понять, что с ним что-то не так, что он «хуже других» – это легко может привести к заниженной самооценке и комплексу неполноценности.

Подростки начинают паранойю, представляют, что окружающие люди постоянно наблюдают за ними, дают оценку их внешнему виду, поведению. У этого явления есть название «воображаемая аудитория». Он чувствует себя в центре всеобщего внимания, ему кажется, что все на него смотрят и негативно обсуждают. Это усиливает ранимость подростка, становится чувствительным и все больше закомплексованным [4].

При низкой самооценке подростки не считают себя «хорошими» и «классными», что сильно сказывается на плохом качестве их жизни. Противоположное представление о себе: «завышенное», когда человек считает себя лучше всех, преувеличивают свои достижения и возможности. Все два варианта являются примером «неадекватной самооценки». И с той, и с другой нужно работать, так как они мешают подросткам социализироваться, что может привести к тотальному одиночеству [4].

С целью изучения взаимосвязи самооценки и комплекса неполноценности у подростков было организовано эмпирическое исследование. Опытной-экспериментальной базой явилась МБОУ «Кадошкинская средняя общеобразовательная школа» Кадошкинского района Республики Мордовия. В исследовании принимали участие 30 человек в возрасте 13 лет.

В ходе диагностики взаимосвязи самооценки и комплекса неполноценности у подростков использовались следующие диагностические методики: тест-опросник «Диагностика комплекса неполноценности», методика «Шкала диагностики самооценки» Т. Ф. Дембо и С. Я. Рубинштейн, методика «Исследование самооценки личности» С. А. Будасси.

В таблице 1 представлены результаты изучения наличия или отсутствия комплекса неполноценности у людей подросткового возраста. Для исследования был использован тест-опросник «Диагностика комплекса неполноценности».

Результаты изучения комплекса неполноценности у подростков

Уровень выраженности комплекса	Результаты	
	Абс.	%
Очень высокий	10	33,3
Высокий	7	23,3
Средний	8	26,7
Низкий	5	16,7

Согласно данным таблицы 1, около 17 % практически не имеют комплекса неполноценности. Они «знают себе цену», уверены, могут спокойно подойти к любому человеку, не стеснительны, не склонны к самобичеванию, возможно у них завышенное представление о себе. Около 27 % имеют средний уровень наличия комплексов. Они не лишены самокритики, переживаний по поводу своих «недостатков», но это все находится в пределах нормы. Понимают и принимают ошибки, готовы над ними работать, развиваться. При этом не сильно на себя давят, делают все в рамках своих возможностей, в социуме чувствуют себя легко и свободно, объективно оценивают окружающих людей. У таких подростков адекватная самооценка. Примерно 23 % имеют высокий уровень выраженности комплекса. Такие дети неадекватно себя оценивают, занимаются самобичеванием, страдают от неуверенности в себе, имеют коммуникативные барьеры. Могут быть немного агрессивными, или замкнутыми, но ситуация не критична, если прямо сейчас начать работать над проблемой и окружить подростка качественным окружением, которое будет говорить ему, что он «молодец» и все у него непременно получится. Большинство подростков (33,3 %) находятся в критическом состоянии и имеют ярко выраженный комплекс неполноценности. Они оценивают себя всегда негативно, не принимают, не уверены в своих силах, смотрят на окружающий мир через «мрачную призму», во всех невзгодах винят себя, заиклились на своих слабостях, недостатках и ошибках. Имеют серьезные проблемы с социализацией (подростки либо слишком агрессивны, надменны, ведут себя деструктивно, либо наоборот замкнуты, пассивны, необщительны, застенчивы). Данную проблему решить можно, но нужна обязательная помощь психолога. Полученные данные свидетельствуют о том, что многие подростки имеют ярко выраженный комплекс неполноценности.

Далее было проведено исследование уровня самооценки при помощи методики «Шкала самооценки» Т. Ф. Дембо и С. Я. Рубинштейн. Результаты по данной методике представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты изучения самооценки по методике
«Шкала самооценки» Т. Ф. Дембо и С. Я. Рубинштейн**

Уровень	Результаты	
	Абс.	%
Очень высокий	3	10
Высокий	3	10
Средний	9	30
Низкий	15	50

Согласно данным таблицы 2, 10 % подростков имеют очень высокий уровень самооценки. Такие люди чрезмерно себя любят, всех считают хуже себя, преувеличивают свои достоинства и совершенно не замечают недостатков. Ко всем относятся с высокомерием, из-за чего имеют серьезные проблемы в социализации (большинство людей не хотят с ними общаться по причине их надменности). Подросткам с такой самооценкой рекомендуется обращение к психологу, так как это не норма.

Аналогичное количество человек имеют высокий уровень самооценки. Подростки себя любят, уверены в своих силах, открыты к внешнему миру, объективно оценивают свои достижения, принимают недостатки. Как правило, такие люди оказываются «душой компании» и никаких проблем с общением не имеют, абсолютно не стеснительны. Рекомендуется, чтобы люди любили себя и принимали «такими, какие они есть», но осознавали наличие недостатков (а они есть абсолютно у всех, идеала не существует).

Подростки в количестве 9 человек (30 %) имеют средний уровень самооценки. Они не лишены самокритики, могут предаваться самобичеванию, иногда занижают свои достижения, не всегда оценивают себя по достоинству. Бывают стеснительными, зажатыми, неуверенными, из-за чего страдают от недостатка общения, так как могут упускать шанс познакомиться с кем-то. Ситуация у таких подростков не критичная, они точно знают свои сильные и слабые стороны.

Самая большая группа в количестве 15 человек (50 %) имеют низкий уровень самооценки. Они не уверены в себе, замкнуты, молчаливы, необщительны, застенчивы, сильно принижают свои достижения, не понимают достоинств, видят только недостатки, пассивны. Имеют проблемы с общением, так как склонны избегать социальных контактов, никуда не ходят, в компаниях обычно молчат, не проявляют никакой инициативы, «сидят в углу», из-за чего не могут заинтересовать окружение, остаются незамеченными. Именно подростки с низкой самооценкой страдают от множества комплексов, которые сильно усложняют им жизнь.

Далее было проведено исследование уровня самооценки при помощи методики «Исследование самооценки личности» С. А. Будасси. Результаты по данной методике представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты изучения самооценки по методике
«Исследование самооценки личности» С.А. Будасси**

Уровень	Результаты	
	Абс.	%
Очень высокий	2	7
Высокий	4	13
Средний	7	23
Низкий	17	57

Согласно данным таблицы 3, 7 % подростков имеют очень высокий уровень самооценки. У них реальные качества личности и идеальные полностью совпадают. У таких людей очень высокий уровень притязаний, не соответствующих их возможностям. Они чрезмерно себя любят, всех считают хуже себя, преувеличивают свои достоинства и совершенно не замечают недостатков. Абсолютно не склонны к самоанализу, из-за чего отсутствует самоконтроль, совершают необдуманные поступки. Высокий уровень тщеславия, высокомерия, эгоцентризма.

Подростки в количестве 4 человек (13 %) имеют высокий уровень самооценки. «Реальное Я» и «Идеальное Я» почти идентичны, но существуют некоторые несходства. Такая самооценка является наиболее благоприятной и адекватной. Подростки оценивают себя объективно, знают свои достоинства и недостатки, но к последним они абсолютно терпимы. Такие люди себя любят, уверены в своих силах, открыты к внешнему миру, объективно оценивают свои достижения, принимают недостатки. Как правило, такие люди оказываются «душой компании» и никаких проблем с общением не имеют, абсолютно не стеснительны.

Подростки в количестве 7 человек (23 %) имеют средний уровень самооценки. «Реальное Я» и «Идеальное Я» во многом не соответствуют, но есть сходства. Такие люди не лишены самокритики, могут предаваться самобичеванию, иногда занижают свои достижения, не всегда оценивают себя по достоинству. Бывают стеснительными, зажатыми, неуверенными, из-за чего страдают от недостатка общения, так как могут упускать шанс познакомиться с кем-то.

Самая большая группа – в количестве 17 человек (57%) – имеют низкий уровень самооценки. Между «Реальным Я» и «Идеальным Я» огромная разница. Они сильно себя недооценивают, принижают достижения. В голове у них сформировался образ «идеального человека», которому, по их мнению, они не соответствуют. Такие подростки не уверены в себе, замкнуты, молчаливы, необщительны, застенчивы, видят только недостатки, пассивны.

Далее был проведен корреляционный анализ взаимосвязи самооценки и комплекса неполноценности с использованием коэффициента корреляции Спирмена. Данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи самооценки и комплекса неполноценности по критерию Спирмена

Методика	Т. Ф. Дембо и С. Я. Рубинштейн	С. А. Будасси
«Диагностика комплекса неполноценности»	- 0,97 ^{***}	- 0,52 ^{**}

Примечание: $r_{кр} = 0,463$ ($p \leq 0,01$)^{**} ; $r_{кр} = 0,570$ ($p \leq 0,001$)^{***}

Таким образом, полученные результаты говорят о том, что комплекс неполноценности и самооценка имеют обратную взаимосвязь: чем ниже само-

оценка, тем выше комплекс неполноценности. Связь между данными переменными абсолютно достоверна.

Список использованных источников

1. Адлер, А. Комплекс неполноценности и комплекс превосходства / А. Адлер; перевод с английского Е. О. Лобченко. – Киев : Наука жить, 1997. – С. 57–62. – Текст : непосредственный.
2. Бадакva, Д. А. Комплекс неполноценности как причина девиантного поведения / Д. А. Бадакva, М. Ю. Медведева, Е. Ю. Надежкина. – Текст : электронный // Артиум Магистер. – 2023. – № 1. – С. 20–25. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53833396>.
3. Боус, А. В. Особенности проявления комплекса неполноценности в подростковом возрасте / А. В. Боус. – Текст : электронный // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2023. – № 3. – С. 6-10. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54633210>.
4. Карпова, Д. С. Формирование самооценки в подростковом возрасте / Д. С. Карпова. – Текст : электронный // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. – Пенза, 2019. – С. 168–172. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38222362>.
5. Славина, Л. С. Дети с аффективным поведением / Л. С. Славина. – Минск, 2016. – 346 с. – Текст: непосредственный.
6. Яшкова, А. Н. Развитие самооценки и мотивации достижения в младшем школьном возрасте / А. Н. Яшкова, В. В. Королева. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2021. – № 4 (100). – С. 8–14.

[В содержание](#)

УДК 159.9
ББК 88.3

[ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ТЕМПЕРАМЕНТА](#)

СУХАРЕВА НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА

кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной и прикладной психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, nadezhda-suhareva@yandex.ru

ШЕХМАМЕТЬЕВА АЙГУЛЬ РИНАТОВНА

студентка 4 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, aika05508@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В статье дан теоретический анализ актуальной проблемы толерантности личности, а также представлены результаты исследования особенностей толерантности студентов с разным типом темперамента. В ходе исследования были статистически достоверно подтверждены различия по уровню развития толерантности студентов с разным типом темперамента. Меланхолические люди чаще обладают признаками, характерными для толе-

рантной личности, в то время как холерики с большей вероятностью проявляют нетерпимость к окружающим.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: толерантность; темперамент; студенты; толерантность студентов.

TOLERANCE OF STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF TEMPERAMENT

SUKHAREVA NADEZHDA FYODOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
the department of special and applied psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

SHEKHMAMETYEVA AIGUL RINATOVNA

4st year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article provides a theoretical analysis of the actual problem of personality tolerance, and also presents the results of a study of the characteristics of tolerance of students with different types of temperament. In the course of the study, differences in the level of tolerance development of students with different types of temperament were statistically reliably confirmed. Melancholic people are more likely to have signs characteristic of a tolerant personality, while choleric people are more likely to show intolerance to others.

KEY WORDS: tolerance; temperament; students; student tolerance.

Проблема исследования толерантности остается весьма актуальной и популярной в современном мире. Это объясняется многообразием общества и повышением международного сотрудничества. В современном мире, где люди различных культур, религий, рас и убеждений живут бок о бок, очень важно развивать понимание и уважение к различиям, для того, чтобы создать гармоничное и мирное сообщество.

Толерантность становится ключевым элементом для успешного взаимодействия между различными странами и культурами. Также она крайне важна для повышения самосознания и развития личности.

Проблема толерантности формировалась в течении нескольких столетий. Данный феномен рассматривается большим количеством наук, вследствие чего данная проблема достаточно сложна и обширна. Согласно Л. А. Шайгеровой, А. Г. Асмолову и Г. У. Солдатовой, толерантностью является способность субъекта сочувствовать, признавать индивидуальность других и разнообразие человеческой цивилизации [2]. Р. Р. Валитова считает, что толерантным можно считать только человека, который способен вести адекватную беседу и хорошо понимать оппонента. Г. Д. Дмитриев понимает под толерантностью способность человеком осознавать многогранность окружающего мира и разнообразность убеждений [5].

Ряд ученых выделили критерии толерантности. Они считают, что толерантная личность совмещает в себя такие черты, как сопереживание, уверенность,

ность в себе, человечность, гибкость, изменчивость, способность к самоконтролю, умение взаимодействовать с другими людьми [4].

Ученые полагают, крайне важно развивать проблему формирования толерантного отношения в студенческой среде. Воспитание толерантности в системе высшего образования предоставляет студентам возможности для развития своих знаний и навыков, создает более эффективную среду обучения, способствует свободному выражению мнений, помогает уменьшить дискриминацию и поощряет активное участие в жизни общества [1].

Интересен вопрос о взаимосвязи между типом темпераментом личности и уровнем толерантности. Есть некоторые свидетельства связи между темпераментом и толерантностью, но точная природа этой связи до конца не изучена и может быть сложной и многогранной.

Некоторые исследования показывают, что люди с высоким уровнем нейротизма (эмоциональной нестабильности) могут быть менее терпимы к стрессу и им может быть труднее справляться с негативными эмоциями, что приводит к снижению способности справляться с ними. С другой стороны, люди с высоким уровнем экстраверсии могут иметь более высокий уровень положительных эмоций и быть более социально адаптированными, что приводит к большей терпимости к социальному разнообразию и различиям [3].

Важно отметить, что потенциальная взаимосвязь между толерантностью и темпераментом не означает, что толерантность является биологически обусловленным свойством личности. Она развивается с течением времени посредством обучения, личностного роста и влияния окружающей среды.

Было проведено исследование, целью которого являлось осуществление сравнительного анализа толерантности студентов с разным типом темперамента. Исследование проводилось на базе Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева в г. Саранске. Респондентами выступили 42 студента в возрасте от 18 до 24 лет.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что существуют различия в уровне развития толерантности студентов с разным типом темперамента; студенты с холерическим типом темперамента менее толерантны, чем с иными типами темперамента.

На первом этапе была осуществлена диагностика темперамента студентов. С этой целью был применен личностный опросник Г. Айзенка, ЕРІ. Опросник позволяет по пересечению экстраверсии-интроверсии и нейротизма получить картину о принадлежности индивида к одному из четырех типов темперамента.

С использованием опросника ЕРІ у студентов вуза обнаружены данные, приведенные в таблице 1. Там видно, что 26,2 % студентов обладают холерическим типом темперамента, 11,9 % студентов являются флегматиками. Меланхолическим и сангвиническим типом темперамента обладает одинаковое количество студентов (по 30,9 %).

Далее было организовано эмпирическое изучение уровня толерантности студентов. Для этого была отобрана методика «Индекс толерантности» О. А. Кравцовой и др. Данные представлены в таблице 2.

Показатели типов темперамента по опроснику ЕРІ

Тип темперамента	Количество человек	%
Холерический	11	26,2
Сангвинический	13	30,9
Меланхолический	13	30,9
Флегматический	5	11,9

Таблица 2

Показатели уровня толерантности по опроснику «Индекс толерантности»

Уровень толерантности	Количество человек	%
Низкий	2	4,7
Средний	34	80,9
Высокий	6	14,3

Было обнаружено, что внушительной части обучающихся в вузе (80,9 %) присуща средняя степень толерантности. Чаще всего люди со средним уровнем толерантности обладают способностью понимать и уважать точки зрения, убеждения и опыт других, даже если они с ними не согласны. Однако, бывают и такие ситуации, в которых данные люди могут проявлять нетерпимость. Для 14,3 % испытуемых характерен высокий уровень толерантности. Это означает, что данные студенты обладают исключительным пониманием и принятием других людей и способны учитывать широкий спектр точек зрения и обладают способностью уважительно относиться ко всем без исключений. Часть (4,7 %) студентов обладают низким уровнем толерантности. Эти показатели указывают на нетерпимость человека к другим, его очевидную нетерпимость к индивидуальным человеческим особенностям и необходимость улучшения коммуникативных характеристик с целью получения благоприятных социальных отношений в будущем.

Выполнив анализ результатов, выявили средний уровень толерантности в каждой группе. Он указан на рисунке 1. Там показано, что имеются различия в уровне развития толерантности студентов с разным типом темперамента и что холерики обладают наиболее низким уровнем развития толерантности.

Для подтверждения достоверности различий между 4 выборками (холерики, флегматики, меланхолики и сангвиники) использовался Н – критерий Крускала-Уоллиса (таблица 3).

С помощью Н – критерия Крускала-Уоллиса были статистически достоверно подтверждены различия по уровню развития толерантности студентов с разным типом темперамента. Между 4 группами существуют неслучайные различия в уровне развития толерантности ($H_{эмп} = 15,4 > H_{кр}$, при $p \leq 0,01$).

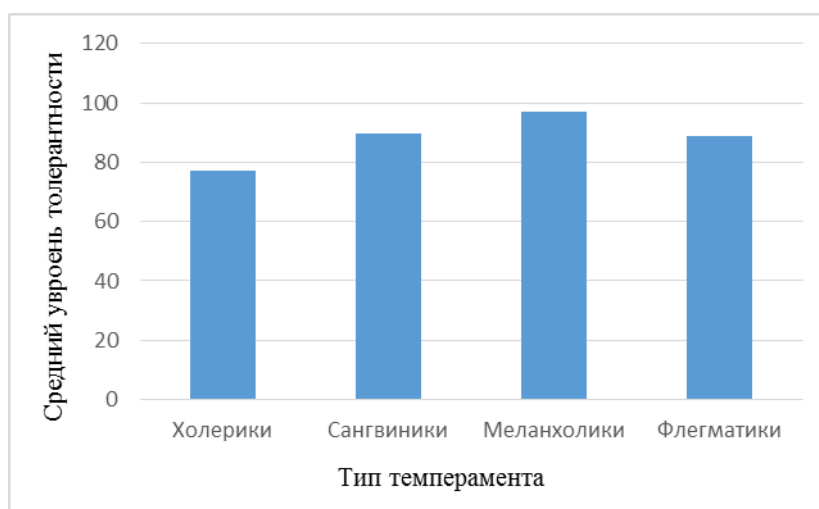


Рис. 1. Средний уровень толерантности студентов с разным типом темперамента

Таблица 3

Данные различий в уровне развития толерантности студентов разным типом темперамента с помощью Н – критерия Крускала-Уоллиса

Группа студентов	Средняя сумма ранга	Нэпн
студенты с преобладанием холерического типа темперамента	11,8	15,38**
студенты с преобладанием флегматического типа темперамента	18,4	
студенты с преобладанием меланхолического типа темперамента	30,9	
студенты с преобладанием сангвинического типа темперамента	21,6	

Примечание: ** при $p \leq 0,01$ (11,3), *при $p \leq 0,05$ (7,8).

Согласно полученным результатам, выдвинутая гипотеза о том, что существуют различия в уровне развития толерантности студентов с разным типом темперамента, и что студенты с холерическим типом темперамента менее толерантны, чем респонденты с остальными типами темперамента, подтвердилась.

Таким образом, меланхолические люди чаще всего обладают признаками, характерными для толерантной личности, в то время как холерики с большей вероятностью проявляют нетерпимость к окружающим. Данная черта может являться помехой развития личности, требующей работы над собой, особенно учитывая то, что это студенты педагогического вуза, нацеленные в будущем на работу, в первую очередь, с детьми, требующими особо бережного подхода.

В целом, важно понимать, что люди с разным темпераментом могут обладать разным уровнем толерантности, важно обеспечить благоприятную среду обучения, в которой все обучающиеся смогут развиваться и реализовывать свои способности и интересы.

Список использованных источников

1. Акматова, Ч. А. Развитие толерантности обучающихся как социальной ценности / Ч. А. Акматова, А. Н. Яшкова. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2022. – № 1 (100). – С. 7–14.
2. Асмолов, А. Г. О смыслах понятия «толерантность» / А. Г. Асмолов, Л. А. Шайгерова, Г. У. Солдатова. – Текст : непосредственный // Век толерантности. – 2001. – № 1–2. – С. 8–19.
3. Баляев, С. И. Взаимосвязь этнической толерантности и психодинамических свойств студентов / С. И. Баляев, С. Н. Никишов, И. С. Осипова, А. А. Зобова. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 6. – С. 27–38.
4. Гусейнова, Э. М. Основные подходы к изучению понятия толерантности в отечественной и зарубежной науке / Э. М. Гусейнова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 21 (80). – С. 626–629.
5. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – Москва : Народное образование, 2008. – 208 с. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 364.2
ББК 74.1

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ВОЖАТЫХ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ОКАЗАВШИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

ФЕДОСОВА ИРИНА ВАЛЕРЬЯНОВНА

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой
социальной педагогики и психологии, Иркутский государственный
университет, г. Иркутск, Россия, fedos-ir@yandex.ru

СЫЧЁВА ИРИНА ВАСИЛЬЕВНА

магистрант педагогического института, Иркутский государственный
университет, г. Иркутск, Россия, manul.ira@mail.ru

АННОТАЦИЯ. Актуальность вопросов, обозначенных в статье, обусловлена постоянным увеличением контингента детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в детских оздоровительных лагерях (ДОЛ) в летний период. Работа с особыми категориями воспитанников требует от вожатых специальных профессиональных компетенций, знаний и навыков. На основе разработанного критериального аппарата и подобранного диагностического инструментария проведена диагностика с целью изучения готовности студентов – будущих вожатых к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, в условиях ДОЛ. Полученные данные свидетельствуют о необходимости пересмотра существующих программ обучения в «Школе вожатых» и включения в их содержание вопросов адаптации, взаимодействия и сопровождения детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в условиях временного детского коллектива.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: трудная жизненная ситуация; детский оздоровительный лагерь; вожатые; готовность вожатых к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

STUDYING THE LEVEL OF READINESS OF FUTURE CAMP COUNSELORS TO WORKING WITH CHILDREN IN DIFFICULT SITUATIONS AT CHILDREN'S HEALTH CAMPS

FEDOSOVA IRINA VALERYANOVNA

candidate of pedagogic sciences, head of social pedagogy and psychology department, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

SYCHEVA IRINA VASILYEVNA

master's student of the Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

ABSTRACT. The urgency of issues addressed in the article is determined by the constantly increasing number of children in difficult life situations at summer health camps. Working with special categories of children requires camp counselors to have particular professional competencies, knowledge and skills. Based on the developed criteria and methods of diagnostics, the authors conducted a diagnostics of future camp counselors' readiness to working with children in difficult life situations at children's health camps. The data obtained demonstrate the necessity of revising the existing training programs at the Camp Counselor School and introducing the questions of adaptation, interaction and support of children in difficult life situations at summer camps.

KEYWORDS: difficult life situation; children's health camp; camp counselors; readiness of camp counselors to working with children in difficult life situations.

Современное общество сталкивается с рядом проблем (социальных, экономических, психологических), которые оказывают негативное влияние и на жизнь детей. Ребенку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации, требуется особая поддержка и помощь взрослого. Вожатым, работающим в детских оздоровительных лагерях (ДОЛ), нужно обладать специальной подготовкой для работы с такими воспитанниками.

В группу «дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации» входят обучающиеся разного возраста, пола и социального статуса. Это и дети из многодетных семей, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей, дети из проблемных семей, жертвы насилия или травли, школьники с проблемами адаптации в детском коллективе, подростки с нарушениями в поведении, расстройствами эмоционального состояния и проблемами в общении и др.

По мнению ряда ученых (Л. А. Головей, В. Н. Ослон и др.), социально-психологические характеристики ребёнка в трудной жизненной ситуации, связанные с его социальной адаптацией и взаимодействием с окружающим миром, могут быть нарушены из-за отсутствия поддержки взрослых и стабильности в их жизни. К ним относятся неадекватный уровень самооценки, эмоциональная неустойчивость, неспособность к общению и установлению контактов с други-

ми людьми, неумение конструктивно общаться и решать конфликты и др. [2; 4; 7].

Для успешной работы с данным контингентом детей вожатому необходимо быть готовым и постоянно совершенствовать свои знания и навыки в области психологии, педагогики, социальной работы и других соответствующих областях, чтобы обеспечить эффективную поддержку и помощь ребенку [1; 6].

Необходимо обратить внимание, что будущие вожатые в период подготовки к работе с детьми в детских оздоровительных лагерях часто не учитывают предполагаемые риски и трудности, а также возникающие нетрадиционные задачи и ситуации в общении с особыми категориями воспитанников. В то же время опыт работы и анализ профессиональной деятельности работников ДОЛ позволяет обозначить ряд вопросов, которые нужно обсудить и решить в рамках педагогического сообщества [1; 3].

Вожатые, несмотря на свою профессиональную подготовку, зачастую не готовы к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, по следующим причинам: недостаточная информированность и подготовленность. вожатые могут не иметь достаточных знаний и навыков для работы с детьми особых категорий. они могут не знать специфику их проблем, особенности поведения и эмоциональных реакций; эмоциональное выгорание. работа с детьми в трудной жизненной ситуации может быть эмоционально и психологически нагружающей. вожатые могут испытывать стресс, усталость и выгорание, что затрудняет эффективное взаимодействие с детьми; неэффективное решение конфликтов и проблем. без необходимых знаний вожатый может неумело решать конфликты и проблемные ситуации, что может привести к усугублению сложившихся проблем и негативным последствиям для детей; недостаточная поддержка и ресурсы. вожатые могут столкнуться с недостаточностью ресурсов и поддержки со стороны руководства и коллег. Они могут чувствовать себя одиноко и беспомощно в сложных ситуациях; личные предубеждения и стереотипы. вожатые могут иметь личные предубеждения и стереотипы относительно детей с трудными ситуациями, что может препятствовать эмпатическому и понимающему отношению.

Для того чтобы экспериментально проверить теоретические данные, обозначенные в работах современных авторов, мы провели эмпирическое исследование, целью которого было изучение уровня готовности будущих вожатых к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, в условиях детского оздоровительного лагеря. Нами был разработан критериальный аппарат, включающий критерии оценки: ценностно-мотивационный, когнитивный, личностный, деятельностный, организационный и коммуникативный.

В содержании критериев были определены 57 показателей, которые позволили нам с высокой точностью определить уровень готовности вожатых, например: осознание личной и общественной значимости работы вожатого с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации; знание фундаментальных основ педагогики и психологии, воспитательных технологий; ответственность, умение быстро адаптироваться в сложной ситуации, конфликтность, агрессивность, эмпатия, умение планировать свои дела; способность находить и

использовать конструктивные стратегии разрешения нестандартных ситуаций в общении и др.

На основе разработанной критериальной базы был подобран диагностический инструментарий, включающий в себя «Карту диагностики уровня педагогической культуры» Т. В. Белоусовой, Е. В. Бондаревской, «Диагностику личностной агрессивности и конфликтности» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев), тест «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, В. А. Федоришин), методику «Определение уровня перцептивно-невербальной компетентности» (Г. Я. Розен), а также был разработан авторский вариант «Карты самооценки готовности к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, в условиях детского оздоровительного лагеря».

Диагностика реализована на базе ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Ангарский педагогический колледж, Иркутский региональный колледж педагогического образования. В исследование были включены обучающиеся в возрасте от 18 до 23 лет в количестве 80 человек, все они получают педагогическое образование и планируют работать в летний период в учреждениях оздоровления и отдыха детей.

Для проведения ранжирования студентов по уровням готовности к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации (Рис. 1), были разработаны характеристики каждого уровня на основе выше обозначенных критериев:

- в группу с высоким уровнем готовности вошли будущие вожатые, обладающие устойчивой мотивацией к профессиональной деятельности, имеющие и проявляющие необходимые умения в аспекте взаимодействия и оказания помощи детям в трудной жизненной ситуации; осознающие социальную роль педагогической деятельности в общении с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. Вожатые с высоким уровнем готовности способны понимать и воспринимать эмоции детей в трудной жизненной ситуации, успешно адаптируются к различным ситуациям и проявляют терпимость к разнообразию в поведении воспитанников, умеют планировать время и организовывать различные мероприятия;

- будущие вожатые среднего уровня готовности проявляют интерес к работе с детьми в трудной жизненной ситуации, но им может не хватать опыта или навыков для эффективного взаимодействия: они недостаточно уверены, могут испытывать определенные затруднения или сомнения в своих способностях помочь детям в сложных ситуациях. Студенты со средним уровнем готовности нуждаются в дополнительном обучении и поддержке для развития необходимых навыков;

- у студентов с низким уровнем готовности могут проявляться отсутствие понимания и эмпатии к «нестандартным» воспитанникам, создающим определенные проблемы в общении; недостаточно терпимое отношение к детям в связи с некомпетентным реагированием на вызовы в сложных ситуациях. Таким кандидатам в вожатые необходимо глубокое проникновение в психологию ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, овладение компетенциями социально-педагогической помощи, поддержки и сопровождения особых категорий воспитанников детских учреждений.

По данным диагностики самую многочисленную группу составили обучающиеся со средним уровнем готовности к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации – 81,25 % (65 чел.), в то же время была выявлена группа с низким уровнем готовности – 18,75 % (15 чел.). Наименее развитыми оказались когнитивный и личностный критерии.

Так, при анализе показателей по когнитивному критерию, используя в качестве инструмента «Карту диагностики уровня педагогической культуры» (адаптированный вариант) Т. В. Белоусовой, Е. В. Бондаревской, был отмечен низкий уровень педагогической саморегуляции у 55 студентов (69 %), что говорит об отсутствии у них должного уровня самоконтроля и дисциплины при работе с детьми. Отсутствие самоконтроля может привести к недостаточной организации работы с детьми, отсутствию четкого планирования и контроля за процессом, что может вызвать недовольство как у детей, так и у родителей. Для успешной работы с детьми вожатым крайне важно иметь высокий уровень самоконтроля и дисциплины, чтобы эффективно управлять группой, поддерживать позитивную обстановку, регулировать поведение и эмоции, а также создавать безопасную и комфортную среду для развития воспитанников.

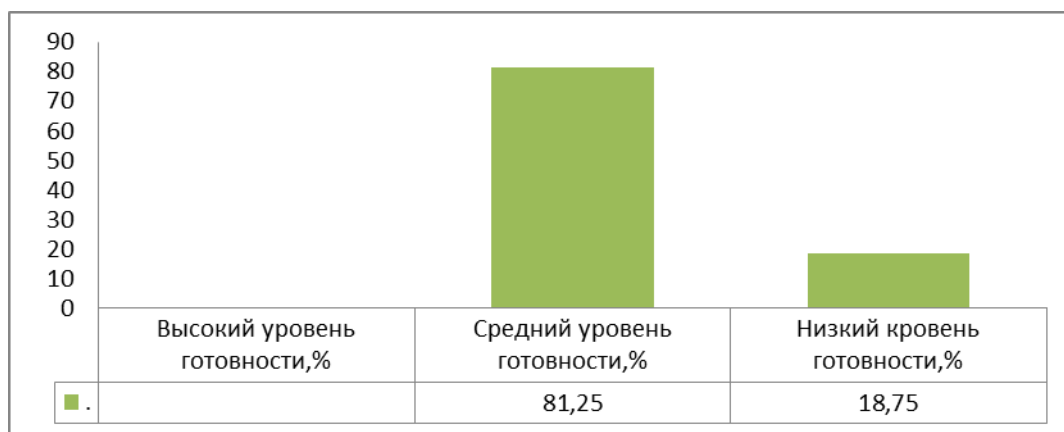


Рис. 1. Результаты распределения будущих вожатых по уровням готовности к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации

Согласно результатам диагностики с помощью «Карты самооценки готовности к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, в условиях детского оздоровительного лагеря» у 50 чел. (62 %) наблюдается низкий уровень специальных психолого-педагогических знаний, обеспечивающих поддержку детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, что может привести к использованию неэффективных или даже вредных методов, которые не помогут детям развиваться и адаптироваться.

При анализе показателей по личностному критерию нами определен высокий уровень конфликтности у 26 (32 %) студентов. Высокий уровень конфликтности у вожатых может негативно сказаться на их работе и взаимодействии с детьми, коллегами и руководством, препятствовать их профессиональному развитию, создавая преграды для обучения, самосовершенствования и карьерного роста. Прогнозируемы потенциальные риски для безопасности и благо-

получия детей: конфликтные ситуации между водителями могут повлечь за собой риск безопасности и благополучия детей, если это отразится на недостаточной организации работы или невнимательности к детям.

В ходе исследования не было выявлено ни одного респондента с высоким уровнем готовности.

Таким образом, данные диагностики показали, что студенты, которые готовятся стать водителями, на данном этапе не в полной мере готовы к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Требуется комплексная профессиональная подготовка их в рамках деятельности «Школы водителей» с привлечением высококвалифицированных специалистов, подбором и использованием в процессе обучения интерактивных способов и методов, углублением в контексте программы в проблематику разных категорий детей, которым требуется особое внимание, терпимость и эмпатия со стороны взрослых, чтобы обеспечить им благоприятные условия для развития и адаптации в короткий период летнего отдыха. Важна также и личностная психологическая подготовка водителей, которые будут обеспечивать психолого-педагогическую поддержку воспитанников, стремиться к саморазвитию, преодолевая личные предубеждения и стереотипы [5; 6].

Список использованных источников

1. Белкин, М. А. Роль психологического благополучия и эмоционального интеллекта у водителей детских центров / М. А. Белкин, М. О. Левадная. – Текст : электронный // International Journal of Medicine and Psychology. – 2020. – Т. 3, № 1. – С. 20–25. – URL: <https://ijmp.ru/archives/10025> (дата обращения: 10.02.2024).

2. Головей, Л. А. Психоэмоциональное благополучие человека в трудных жизненных ситуациях / Л. А. Головей. – Текст : электронный // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – №. 4 (97). – С. 90–102. – URL: [https://pureportal.spbu.ru/publications/\(f000fe55-f856-40d4-9043-837031fe2f1c\)/export.html](https://pureportal.spbu.ru/publications/(f000fe55-f856-40d4-9043-837031fe2f1c)/export.html) (дата обращения: 11.02.2024).

3. Линкер, Г. Р. Современные аспекты подготовки будущих педагогов к организации летнего отдыха детей / Г. Р. Линкер, Г. Г. Кругликова, Е. А. Кантеева. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 2. – С. 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-aspekty-podgotovki-buduschih-pedagogov-k-organizatsii-letnego-otdyha-detey/viewer> (дата обращения: 10.02.2024).

4. Ослон, В. Н. Операциональная модель и инструментарий для изучения субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / В. Н. Ослон, Г. В. Семья, Л. М. Прокопьева, У. В. Колесникова. – Текст : электронный // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – №. 6. – С. 41–50. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2020_n6/Oslon_Semya_et_al (дата обращения: 11.02.2024).

5. Сычёва, И. В. Тренинг как активная форма подготовки водителей к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации / И. В. Сычёва, И. В. Федосова – Текст : электронный // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник материалов IV Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, 16 марта 2023 года; отв. редактор И. А. Ахметшина. – Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2023. – С.460 – 463. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=enpnop> (дата обращения 10.02.2024).

6. Федосова, И. В. Профессиональный стандарт как определяющий фактор развития профессиональной компетентности будущих вожатых / И. В. Федосова, Е. А. Савельева-Рат. – Текст : электронный // Теория и практика организации летнего отдыха и оздоровления детей: Материалы Второй Всероссийской научно-практической конференции в рамках проекта «Вожатый будущего», Иркутск, 23 апреля 2021 года. Иркутск: Иркут, 2021. – С. 219–225. – URL: <https://elibrary.ru/rzkfcy> (дата обращения: 10.02.2024).

7. Федосова, И. В. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, в детском оздоровительном лагере / И. В. Федосова, В. И. Рерке. – Иркутск : Иркут, 2021. – 80 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46370300> (дата обращения: 10.02.2024).

[В содержание](#)

УДК 159.9(045)
ББК 88.28

[ЛЮБОВНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ: ПОНЯТИЕ, ПРИЗНАКИ, ДИАГНОСТИКА](#)

ФЕРЦЕВА АНАСТАСИЯ ВЛАДИМИРОВНА

студентка факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
nastya.fertseva.01@mail.ru

АЛАЕВА МАРИЯ ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
masha123-85@mail.ru

АННОТАЦИЯ. Данная работа посвящена проблеме любовной зависимости. В статье представлено определение любовной зависимости, обозначены причины, симптомы, стадии и последствия любовной аддикции. Авторами статьи приводятся результаты собственного исследования по выявлению любовной зависимости у современной молодежи. Для диагностики применялись методика А. Ю. Егорова, методика Дж. Уайнхолда и Б. Уайнхолда. Материалы статьи могут быть полезны разным лицам, интересующимися вопросами созависимых отношений (педагоги, психологи, студенты и др.).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: любовная зависимость (аддикция); любовь; отношения; созависимые отношения; причины; последствия; стратегии поведения; личные границы и интересы; молодёжь; диагностика.

LOVE ADDICTION IN YOUTH ENVIRONMENT: CONCEPT, SIGNS, DIAGNOSIS

FERTSEVA ANASTASIA VLADIMIROVNA

student of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ALAEVA MARIA VASILIEVNA

senior lecturer the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. This work is devoted to the problem of love addiction. The article presents a definition of love addiction, identifies the causes, symptoms, stages and consequences of love addiction. The authors of the article present the results of their own research on identifying love addiction among modern youth. For diagnosis, the method of A. Yu. Egorov, the method of J. Weinhold and B. Weinhold were used. The materials of the article may be useful to various people interested in issues of codependent relationships (teachers, psychologists, students, etc.).

KEY WORDS: love dependence (addiction); love; relationships; codependent relationships; causes; consequences; behavioral strategies; personal boundaries and interests; the youth; diagnosis.

Любовь – одно из ярких и запоминающихся чувств для каждого человека. Оно сопровождается разными эмоциями и переживаниями, может быть нежной и наполняющей, а может и наоборот – изматывающей и разрушающей. Во втором случае идет речь про любовные зависимости, которые являются предметом пристального внимания для современной психологической науки и практики.

Проблема любви и любовной зависимости рассматривается в трудах разных исследователей – Н. В. Дмитриевой, А. Ю. Егорова, А. А. Носова, З. Фрейда, В. Р. Ушаковой, А. Л. Федосовой, И. Н. Хмарука, А. В. Хромовой и других. Данными и иными исследователями рассмотрено определение, содержание, факторы любовной зависимости, раскрыты стадии ее формирования и иные характеристики [1; 2; 3; 4].

Под любовной зависимостью понимается вид нехимической зависимости, состоящий в фиксации (психологическом застревании) на другом человеке (возлюбленном). Понятие «любовная зависимость» попадает в категорию созависимых отношений. Это патологическое состояние, при котором человек постоянно пребывает в напряжении, волнении, стрессе. Он боится потерять партнера, постоянно чувствует, что он может уйти от него в любой момент и навсегда. Данное состояние можно сравнить с зависимостью от наркотических средств, которые вызывают все большее привыкание при частом употреблении, это связано с тем, что за чувство влюбленности и наркотической зависимости отвечает один и тот же участок мозга. Человек с любовной зависимостью полностью погружен в жизнь любимого, его мысли о нем приоритетны, он контролирует каждый шаг партнера, с его стороны появляется ревность, несдержанность в эмоциях, стремление и желание превратить любимого человека «в свою собственность» [2].

В числе признаков любовной зависимости можно выделить: стремление к идеализации своего партнера, завышенные ожидания в отношении партнера, наличие желаний и стремления быть вместе, отсутствие критичности в оценке партнера и отношений с ним, наличие стремления удовлетворить потребности партнера, жертвенность, невыносимость оставаться на длительный срок в одиночестве, наличие амбивалентных чувств (сосуществование одновременно любви и ненависти к партнеру) и другое. Самым главным признаком, свидетельствующем о наличии любовной зависимости, является присутствие навяз-

чивых мыслей и желаний по поводу объекта воздыхания, несмотря на то, что отношения являются или были губительны, зависимый человек всё равно стремиться в них оказаться. Последствиями зависимого поведения могут быть многочисленные проблемы со здоровьем, так как будет подорвано психическое здоровье обоих участников, могут развиваться неврозы, тяжелые депрессивные состояния, истерии. Из-за потери самообладания человек может покончить жизнь самоубийством и также нанести непоправимый ущерб объекту своей «любви» [1].

Причины и факторы любовной зависимости могут быть разные. В целом на формирование таких зависимостей влияют следующие факторы:

- психологические (психологические травмы, полученные в детстве, стиль семейного воспитания и др.);
- личностные (инфантилизм, страх отвержения, отсутствие готовности брать ответственность, наличие готовности к подчинению, низкая самооценка, одиночество);
- наследственная предрасположенность (проявления психических зависимостей).

Любовная зависимость не является явлением одномоментным, в психологии выделяются ее стадии и патогенез. В числе стадии можно выделить следующие:

- 1) появление нежных чувств к партнеру, доминирование ощущения счастья, проявление стремления быть рядом с партнером;
- 2) усиливается потребность в постоянном присутствии с партнером, ожидание встреч, которое наполнена радостью;
- 3) появление элементов «чрезмерности»: слезка за объектом любви, появление ощущения недостатка чувств, повышение требований в адрес партнера;
- 4) изменение в поведении влюбленного и восприятии им действительности, появление стремлений и действий по изменению партнера, стремление подогнать его под образец (идеал). В ситуациях, когда попытки не удаются и оказываются безрезультативными, появляются мучительные переживания и усиливается психологическая накрутка как себя, так и партнера. Мысль о прерывании отношений приводит к панике, страху, патологической ревности, может сопровождаться истериками и др. [3].

Патогенез любовной зависимости связан с актуализацией патологических личностных черт. Так, в качестве тригера могут выступать различные события, в их числе ситуации препятствия любовной близости, манипуляторного поведения и другое.

Созависимое поведение является одной из распространенных проблем современного общества, которая мешает полноценной жизни человека. Часто отношения зависимости называют токсичными, превращающимися в трагедию всей жизни, поэтому требуют своего своевременного выявления и последующей проработки.

С целью исследования любовной зависимости у современной молодежи нами проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие молодые люди в возрасте 19–23 года в количестве 21 человек. В качестве диагности-

ческих инструментов применялись методика «Тест на выявление любовной зависимости» А. Ю. Егорова, методика «Шкала созависимости» Дж. Уайнхолда и Б. Уайнхолда. Выбранные методики являются надежными и валидными, а также в полной мере позволяют реализовать цели исследования. Исследование проведено на базе МГПУ им. М. Е. Евсевьева.

На первом этапе нами использован тест на выявление любовной зависимости А. Ю. Егорова. Результаты представлены в виде рисунка 1.

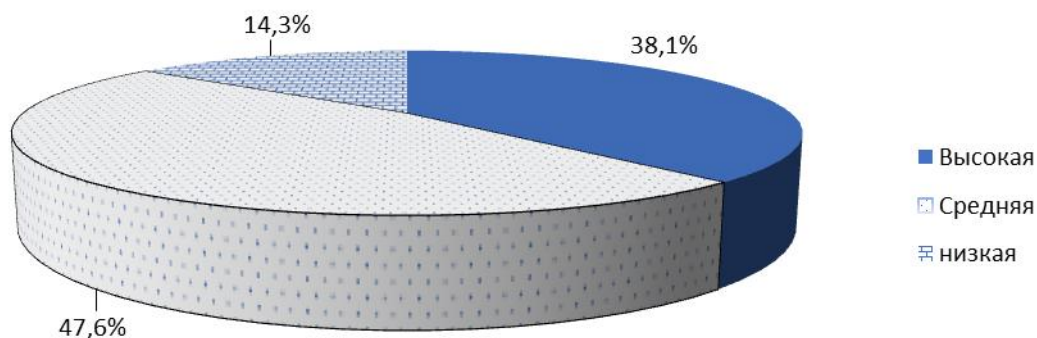


Рис. 1. Особенности любовной зависимости (методика А. Ю. Егорова)

В ходе диагностики (см. рис. 1) выявлено, что у значительной части современной молодежи из числа участников исследования отмечается средний уровень вероятности любовной зависимости – 10 (47,6 %) человек. У 3 (14,3 %) участников исследования диагностирована низкая вероятности любовной зависимости. И у 8 (38,1 %) человек любовная значимость соответствует высокому уровню вероятности. Молодежь с высоким уровнем любовной зависимости в своем поведении демонстрируют фиксацию (мысленную и поведенческую) на другом человеке – «объекте» любви, они стремятся много времени уделять ему и часто ущемляют свои интересы сами того не замечая, присутствует чувство всеохватченности образом любимого человека, жертвенность, восхищение и идеализация образа. Буквально все свидетельствует о состоянии поглощенности, что нередко мешает сосредоточенности на других делах. Участники исследования, демонстрирующие средние значения, мало проявляют элементы любовной зависимости, демонстрация их любви имеет здоровые границы, они сохраняют свое пространство и пространство любимого человека. Группа с низким уровнем вероятности любовной зависимости практически не демонстрирует вышеуказанные признаки.

Далее нами использована методика «Шкала созависимости» Дж. Уайнхолда и Б. Уайнхолда. Результаты представлены в виде рисунка 2.

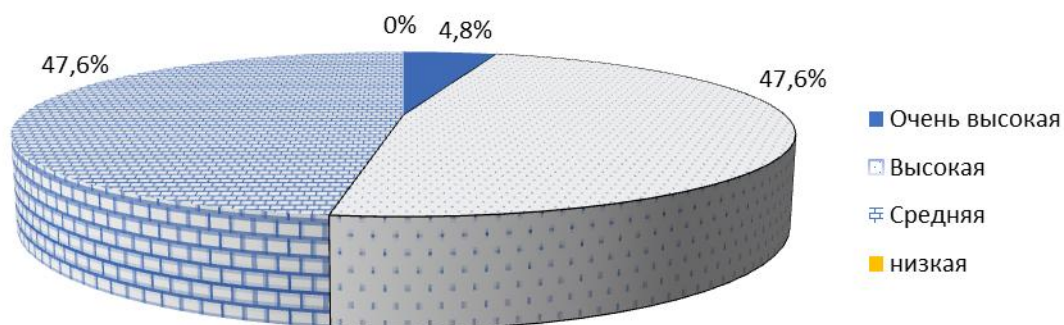


Рис. 2. Особенности созависимости (методика Дж. Уайнхолда и Б. Уайнхолда)

Как видно из рисунка 2, что у современной молодежи из числа участников исследования отмечается преимущественно средний или высокий уровень созависимых моделей поведения. Данные уровни имеют по 10 (47,6 %) участников исследования. И 1 (4,8 %) человек имеет очень высокий уровень созависимой модели поведения. Участники исследования с высоким уровнем созависимого поведения видят смысл своей жизни в отношениях с партнером, здесь взаимоотношения имеют высокую ценность, стираются психологические границы между партнерами в представлениях самого партнера, в отношениях используется позиция «мы», что часто обезличивает каждого из партнеров союза.

Таким образом, любовная зависимость в психологической науке определяется как особое состояние эмоциональной привязки одного партнера к другому. Ее признаками являются всеохватченность, частая обезличенность, жертвенность и др. Современная молодежь подвержена проявлению любовной зависимости. По итогам диагностики выявлен средний или высокий уровни любовной зависимости.

Список использованных источников

1. Егоров, А. Ю. Любовные аддикции / А. Ю. Егоров. – Текст : непосредственный // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2015. – № 2. – С. 64–81.
2. Носов, А. А. Любовная зависимость : как выйти из нездоровых отношений / А. А. Носов. – Москва : ЛитРес: САМИЗДАТ, 2017. – 206 с. – ISBN 978-5-532-12668-8. – Текст : непосредственный.
3. Ушакова, В. Р. Личностно-индивидуальные особенности лиц с разным уровнем выраженности любовной зависимости / В. Р. Ушакова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2020. – № 3. – С. 35–46.
4. Хромова, А. В. Диагностика отношения к любви у мужчин и женщин / А. В. Хромова, М. В. Алаева. – Текст : электронный // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии : сборник научных трудов по материалам XII Всероссийской научно-практической конференции, г. Саранск, 22 ноября 2022 года / под редакцией М. И. Каргина; А. Н. Яшковой; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2022. – 1 электрон. опт. диск. – ISBN 978-5-8156-1478-4. – Текст : электронный. – С. 173–177.

[В содержание](#)

УДК 159.9

ББК 88.6

**К ВОПРОСУ О ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ
ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННОГО ИСКУССТВА**

ЧЭНЬ ЦЗЮНЬЛИНЬ

аспирант факультета педагогики и психологии детства,
Могилёвский государственный университет
имени А. А. Кулешова, г. Могилев, Республика Беларусь

ДЬЯЧКОВА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Могилёвский государственный университет
имени А. А. Кулешова, г. Могилев, Республика Беларусь

diachkova@msu.by

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы духовно-нравственного воспитания. Проведен анализ понятия «духовно-нравственное воспитание». Описаны возможности духовно-нравственного воспитания обучающихся с помощью современного искусства.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: духовно-нравственное воспитание; современное искусство; возможности духовно-нравственного воспитания молодого поколения.

**ON THE QUESTION OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT
THROUGH MODERN ART**

CHEN JUNLIN

graduate student at the Faculty of Pedagogy and Psychology of Childhood,
Mogilev State University named after A. A. Kuleshov,
Mogilev, Republic of Belarus

DYACHKOVA TATYANA SERGEEVNA

candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the department of
pedagogy, Mogilev State University named after A. A. Kuleshov,
Mogilev, Republic of Belarus

ABSTRACT. The article discusses the issues of spiritual and moral education. An analysis of the concept of «spiritual and moral education» was carried out. The possibilities of spiritual and moral education of students with the help of modern art are described.

KEY WORDS: spiritual and moral education; modern art; opportunities for spiritual and moral education of the young generation.

In the modern world, there are problems of spiritual and moral education of schoolchildren, which are relevant both for society and for the education system. The documents defining the conceptual and organizational foundations of spiritual and moral education state that «general education, building partnerships with other insti-

tutions of socialization, is the main instrument of pedagogical influence on the spiritual and moral development of the personality of a Russian citizen» [1].

Thus, the teaching staff of a secondary school is considered as the main subject of spiritual and moral education, laying the foundation of the educational process in a modern school.

Pedagogical science understands spiritual and moral education as a pedagogically organized purposeful process of assigning values, as a joint search by a teacher and a child for «value foundations, goals, meanings, the content of life» [3p. 82].

The development of theoretical and methodological aspects of moral education as a specific socially conditioned phenomenon that fulfills an important socializing, humanitarian mission was carried out by such scientists as L. M. Arkhangelsky, E. I. Evsikova, V. M. Karelsky, O. Yu. Komarova, M. V. Kuskova, I. P. Larina, P. K. Login and others. The peculiarities of the moral culture of employees of the internal affairs bodies are revealed by A. G. Arsentieva. The theoretical justification of the moral and legal education of school students is presented in the works of I. A. Tsarik. The research of M.V. Pavlova and M.V. Tsarkova is devoted directly to the problem of the formation of the moral and legal culture of students. M.V. Pavlova studies the pedagogical conditions for the formation of the moral education of students in the educational environment of the university. M.V. Tsarkova wrote about the effectiveness of the development of the moral and legal culture of law students [53, p. 4].

In recent decades, new studies have appeared that provide an in-depth analysis of the problems of moral education in China: Ma Yun, Do Yun, Wei Shusheng, Zhu Yongxin etc.

Their pedagogical activity most often encourages teachers of secondary schools to turn to art when choosing the content of spiritual and moral education. The educational potential of art is huge, and the possibilities of influencing the formation of personality are undeniable, which is proved by numerous studies of scientists, teachers, psychologists, philosophers. However, the vast majority of teachers can only work with world-famous examples of classical art and masterpieces of world art created before the XX century, and are not ready to discuss contemporary art, which, despite its rich history and wide recognition, is still perceived as *terra incognita*.

There is no exact and unambiguous definition of the term «contemporary art» nowadays, which is not surprising, given the wide range of genres and trends as well as the blurred and relative boundaries of such art. The expression «modern art» was firstly used by famous American critic, art connoisseur Rosalind Krauss in the late 1960s in order to distinguish art after the Second World War from the art of the first half of the 20th century, in particular from modernism. In English, there is a clear distinction between «modern art» (from the Impressionists until the mid-1960s) and «contemporary art» (from the late 1960s till the present day). Therefore, it is no coincidence that there are both the Museum of Modern Art and the Museum of Contemporary Art.

Thus, the term «contemporary art» is used by art critics, curators and art historians for defining the art of the second half of the twentieth century and the art of today, aimed at exploring and interpreting a complex, rapidly changing world through

the intermediary of a variety of artistic and expressive means and languages. The interpretation relies on philosophical, psychological, sociocultural concepts and new technologies. The key attributes of such art are its experimental and unorthodox nature, topicality, innovativeness, and critical content. It is important to emphasize that in accordance to this approach, specialists classify not all works of art created nowadays as contemporary art, for example, because they cannot be performed in a traditional manner.

Nevertheless, considering the specific features of our study subject, the vague conceptual apparatus, the small audience and the ambiguous status of contemporary art in context, we find it is relevant to study the pedagogical potential of «contemporary art» not merely in its narrow sense, but rather in a broader sense, which includes works of art created in recent decades, but following the classical tradition, as well as the most relevant, trendy, popular culture media samples, such as anime, comics, video blogs, etc.

For a deeper understanding of the main characteristics of spirituality and morality, as well as their interrelationships, it makes sense to consider in more detail some of the provisions of Aristotle as the founder of ethics. The philosopher described his basic ideas about ethics in the work «Ethics of Nicomac» [2].

Already at the very beginning of his work, Aristotle connects the acquisition of virtue with human happiness: «Happiness is a certain quality of the soul's activity in accordance with virtue... For happiness, the main thing is activity in accordance with virtue, and the opposite actions are directed at the opposite of happiness» [2, p. 56-57].

In this case, according to Aristotle, if mental virtues are developed through education, then moral (ethical) virtues are formed by habit (ethics). This judgment contains a whole program of possible formation of the spiritual and moral culture of the individual. To put it in modern language, the basis of moral development of a person should be a specially organized «behavioral training» that forms certain habitual stereotypes of behavioral reactions to the social environment. In the field of education, this means not just obtaining certain knowledge about ethical or moral norms; the acquisition of knowledge, crafts and skills in a particular activity, but also the creation of conditions for the implementation of these skills, knowledge and skills in public service, in everyday life, as well as in relationships with others.

It is through specially organized socially significant activities that the moral development of the individual is carried out, since, according to Aristotle, «none of the moral virtues is given to us by nature, because it is impossible to learn everything natural... anything new. For example, a stone that naturally falls down cannot be taught to climb up, although you try to teach it to jump by throwing it up a thousand times....» And another idea: «Virtues do not exist in us by nature and not contrary to nature. We acquire them naturally and through training... we are improving in them» [2, p. 64].

According to the philosopher, spiritual and moral development should be promoted by legislators who promote the spread of virtue in society. And this is what distinguishes a good state system from a bad one. This judgment of Aristotle is especially relevant today, since the widespread separation of legislative and legal practice

from morality leads to lawsuits in accordance with the well-known saying «it depends on how a lawyer looks at it.» Hopes for a rule-of-law state in isolation from moral norms often lead to immoral results through legislation or the use of «holes» in this legislation. Aristotle directly connects acquired virtues with the acquisition of pleasures, beautiful, useful things that help to avoid suffering, shameful and harmful events. To achieve this result, frequent repetition of «just and prudent actions» is necessary [2, p. 69].

Moral norms are not just a regulator of a person's moral development, but also provide additional opportunities for such development. It is this vital aspect of morality that is insufficiently studied in the modern practice of spiritual and moral education. For example, in order to acquire the appropriate performing knowledge and skills, it is not enough to have one desire (the musician's «wishlist»), certain efforts are needed as manifestations of appropriate personal qualities (will, diligence, perseverance, purposefulness, etc.) in accordance with the requirements for the future musician. The latter means that these personal qualities must meet certain moral requirements, the main of which is the desire to bring good to people around them through their art according to the laws of «goodness and beauty». Satisfying this seemingly external requirement, the student becomes a real musician, because his dominant motivation is not the pursuit of momentary success, admiring himself, but the love of music itself, which makes him a real creator in the field of art. But if a student is guided by purely selfish motives (for example, to become famous) as the main ones, then he will never become a real musician (at best, it will be a king for an hour); music will not become part of his lifestyle, life vocation, etc. His musical abilities will be largely blocked by selfishness and narcissism. In this regard, it is impossible not to recall the famous Stanislavsky's testament: «Love art in yourself, not yourself in art». Failure to fulfill this covenant turns into acting falsehood and lack of creative growth. Consequently, the moral requirement actually becomes one of the most important conditions for the acquisition of creative freedom and full self-realization of the individual in performing activities [3].

Actualization of the process of spiritual and moral education of the younger generation, in turn, depends on the creation of conditions for the cultural and social development of young people. It also depends on the full disclosure and realization of their potential creative possibilities, as well as on their social adaptation through the relevant experience of studying the spiritual and moral traditions of our society [1].

It should also be noted that one of the urgent problems of education is the formation of personal qualities among young people that correlate with modern social practice. The aggravation of this problem is largely due to the imperfection of social practice itself, the devaluation of the value of education and spiritual development of young people. This is, first of all, a disappointing result of the fetishization of monetarist and market dominance in the development of society. This result contradicts the very idea of spiritual and moral education as an instrument of state social and educational policy. The emphasis on a resource-oriented economy in domestic politics destroys the very possibility of developing social creative potential, where the role of art education and spiritual development is great. Of great concern is the terrifying so-

cial stratification of our society, which constantly reproduces among the owners of material means a lack of interest in solving moral and spiritual problems of society.

In this situation, the national spiritual and moral education of young people by means of art education cannot develop successfully as long as it is based on blind and formal copying of educational models and programs borrowed from foreign experience. Meanwhile, largely due to such copying, many artistic academic disciplines that are of great importance in the education of young people cannot develop further as independent academic disciplines and areas of educational work. However, it is here that artistic disciplines (primarily artistic reading) can play an important role, which in the context of existing educational and educational programs, thanks to scientific reflection and rethinking of artistic reading, can become one of the most important resources of modern education of the younger generation.

It is necessary to study literature as a reflection of the mentality, values and ideals of the people, which should set the internal logic and direction of the entire educational process. It should be borne in mind that literature has a pronounced anthropological, «humane» character. This is one of the reasons for its worldwide recognition. For education and upbringing, literary works should become one of the main sources of information about society, man and his social problems. This will significantly increase the level of content and practicality of all activities of educational institutions [6].

To further improve the use of arts and humanities in educational work, it is necessary to explore the possibilities of convergence of knowledge and existing educational programs. In this process, a special role should belong to the study of literature as a source of social knowledge and the formation of moral norms relevant to educational practice [78]. The assimilation of works of art involves the synthesis of conceptual and creative thinking accessible to students, the comparison of the content of moral problems revealed in literature with the real life experience of young people.

On the one hand, art education can contribute to the development of moral education. On the other hand, moral education can also provide the right direction for the development of art education. Art in any era must take into account its moral function and social responsibility, so that art education can develop well under the guidance of moral education. We believe that it is very important for art education to enable students to form a correct and positive aesthetic view. In addition to good artistic achievements, the formation of a correct aesthetic worldview is also associated with the aesthetic view of the subject on life and morality. It's about cultivation. The integration of moral education into art education will contribute to the formation of a good aesthetic sense among students and further deepen the aesthetic experience of students.

Art education has long been an auxiliary means of moral education, because aesthetics is not only a tool and a means to promote the formation of a moral character, but also the highest sphere to which moral and reasonable people strive. Compared to «nature-aesthetics-morality», aesthetics from «nature-aesthetics-morality-aesthetics» represents a higher level of aesthetics. Such aesthetics can not only provide emotional comfort and moral education, but also inspire people to understand the meaning of existence, to understand and achieve through this form a kind of spir-

itual sublimation, to achieve the kingdom of human freedom. Therefore, aesthetics is not only a means of completing a moral life, but also the highest goal, which is studied by a fire-fighting moral life.

The spiritual and moral education of students is a multidimensional structure, the basis of which is the educational process as a whole. It occupies the first positions in public life today, confirming the Russian mentality, which consists in striving to preserve, support and pass on spiritual and moral traditions to the younger generation. The preservation of moral traditions in education creates conditions in which morally «healthy» generations are formed, which determined the composition of society in the future.

List of sources used

1. Anufrieva, N., E. Anufriev, I. Korsakova, Shcherbakova A. and Shcherbakov V. Traditional musical folklore as a formation factor of personal integral worldview in conditions of modern metropolis // European Journal of Science and Theology. – 2015. – № 11 (3). – P. 97–106.
2. Aristotel, A. Ethics. – Moscow : AST : AST MOSKVA. – 2010. – 416 p.
3. Berdiaev, N., The meaning of creativity. Again, the excuses of mana [Sense of creativity. Experience in justifying a person]. – Moscow : Iskusstvo, 1994. – 137 p.
4. Danilyuk, A.Yu., Kondakov A.M., Tishkov V.A. The concept of spiritual and moral education and personal development of a citizen of Russia. – Moscow: Publishing house «Education», 2009.
5. Dyachkova, T.S. Moral and legal culture of students of higher education institutions: monograph. – Mogilev : A. A. Kuleshov Mogilev State University, 2022. – 184 p.
6. Kamenets, A. Problems of the formation of spiritual and moral culture in the works of Russian fiction. – Moscow: RGSU, 2016. – 132 p.
7. Luzina, L. M. The theory of education : a philosophical and anthropological approach. – Pskov, 2000. – 186 p.
8. Shelling, F. The philosophy of art. – Moscow : Mysl, 1999. – 608 p.

В содержание

УДК 159.9(045)
ББК 88.3

ЛИЧНОСТНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ¹

ЯШКОВА АКСАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент,

зав. кафедрой специальной и прикладной психологии,

Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсвеева, г. Саранск, Россия, yashkovaan@mail.ru

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания Минпросвещения России на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Научно-методическое обеспечение ранней профилактики неуспеваемости младших школьников с использованием цифровых образовательных ресурсов».

АННОТАЦИЯ. В статье описываются результаты эмпирического исследования личностных универсальных учебных действий младших школьников, которые сравнивались у обучающихся с учетом их различной академической успеваемости. Оценка личностных универсальных учебных действий осуществлялась с помощью диагностического комплекса образовательной системы «Школа 2100». Полученные результаты позволили утверждать о том, что при высокой и средней академической успеваемости больше учащихся с высоким и средним уровнем развития личностных универсальных учебных действий, которые им способствуют быть успешными в учебной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: личность; учебные действия; младший школьник; успеваемость.

PERSONAL UNIVERSAL LEARNING ACTIONS JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT LEVEL OF ACADEMIC PERFORMANCE

YASHKOVA AKSANA NIKOLAEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
head of the department of department of special and applied psychology, Mordovian
State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article describes the results of an empirical study of personal universal learning activities of primary schoolchildren, which were compared taking into account their different academic performance. The assessment of personal universal educational actions was carried out using a diagnostic complex of methods of the educational system «School 2100». The results obtained allowed us to assert that with high and average academic performance, there are more students with a high and average level of development of personal universal learning activities, which contribute to them being successful in educational activities

KEY WORDS: personality; educational activities; junior schoolchild; academic performance.

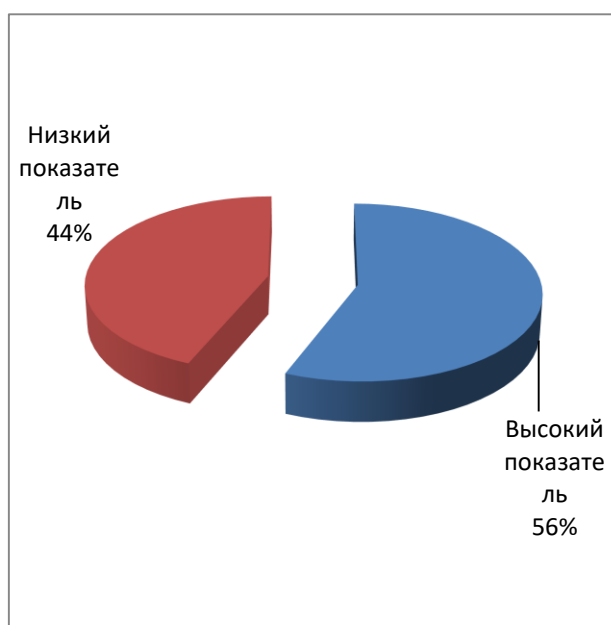
В современной системе общего образования универсальные учебные действия рассматриваются как образовательные результаты школьников. Среди них есть личностные универсальные учебные действия. Они составляют ценностно-смысловую основу личности обучающегося и включают жизненное и профессиональное самоопределение, смыслообразование в действиях и деятельности, нравственно-этическую ориентацию, обеспечивающую моральный выбор в различных ситуациях. А. Г. Асмолов [1] со своими единомышленниками считает данные универсальные учебные действия признаками становления личности в школьном возрасте, а процессы обучения и воспитания – условиями развертывания личностных свойств и качеств обучающихся.

Ребенок, попадая в начальную школу, сталкивается с множеством образовательных условий, соблюдение которых приводит к успешному овладению статуса ученика. В процессе познания, принятия, проб и ошибок выполнения педагогических требований обучающийся испытывает перестройку своей личности. В условиях обучения и воспитания он должен понимать смысл правил учебной деятельности, принять ценность знаний и ответственности за свои результаты в школе, определить мотивы учения и следовать им, соблюдать требования к поведению и др. Все это отражается в процессе и итогах формирования

личностных универсальных учебных действий (далее – УУД) обучающихся, начиная с младшего школьного возраста [3; 5]. С точки зрения Л. В. Блинова и Е. В. Тютюсовой именно в начальной школе эффективно стимулируется развитие социальной компетентности учеников, в контексте которой формируются и личностные УУД [2]. Поведение в общении с одноклассниками и учителями, в учебной деятельности, в различных школьных ситуациях могут влиять на успеваемость детей, поэтому системное и ответственное развитие личностных УУД является целенаправленной профилактикой трудностей в учебной деятельности [4].

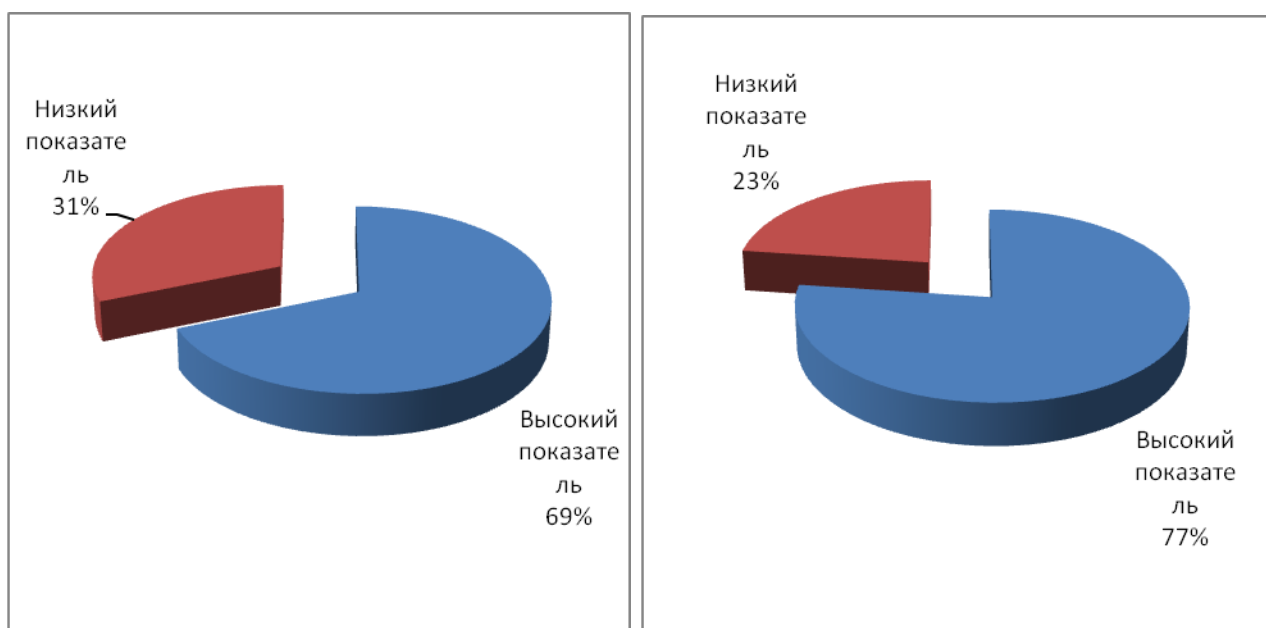
Для изучения развития личностных УУД младших школьников с различным уровнем академической успеваемости было организовано эмпирическое исследование. Оно было построено в начале третьего года обучения в начальной школе. В нем приняло участие 48 младших школьников, которые закончили второй класс с определенной успеваемостью. Для изучения академической успеваемости по каждому ребенку была собрана информация, то есть оценки за второй год обучения по всем школьным предметам. Далее находилось среднее арифметическое значение отметок, что и являлось показателем академической успеваемости. В итоге выявлено три уровня успеваемости: высокий – от 4,5 до 5 баллов, средний – от 3,5 до 4,5 баллов и низкий – менее 3,4 баллов.

Для диагностики личностных универсальных учебных действий были взяты методики из диагностического комплекса, разработанного в рамках образовательной системы «Школа 2100». Они позволили дать оценку по следующим критериям: оценивать поступки с позиции нравственных ценностей; объяснять оценку поступка с позиции нравственных ценностей; определять важные для себя и окружающих правила поведения; выбирать поведение, соответствующее общепринятым правилам; отделять оценку поступка от оценки самого человека; определять поступок как неоднозначный. Опишем полученные эмпирические результаты.



Первая методика направлена на оценку поступка с позиции нравственных ценностей. Было выявлено, что 56,25 % учеников решают ситуацию в рамках нравственных норм, а 43,75 % – проблему решают по ситуации, где могут и нарушить нормы поведения и общения. Результаты наглядно представлены на рисунке 1.

Вторая методика направлена на объяснение оценки поступка с позиции нравственных ценностей. Ее результаты представлены на рисунке 2. Установлено, что большинство (79,1 %) учеников понимают и объясняют свои поступки с точки зрения социальных правил и требований к поведению, а 20,9 % – не справляются с аргументами, которые им трудно подобрать для объяснения поступков.

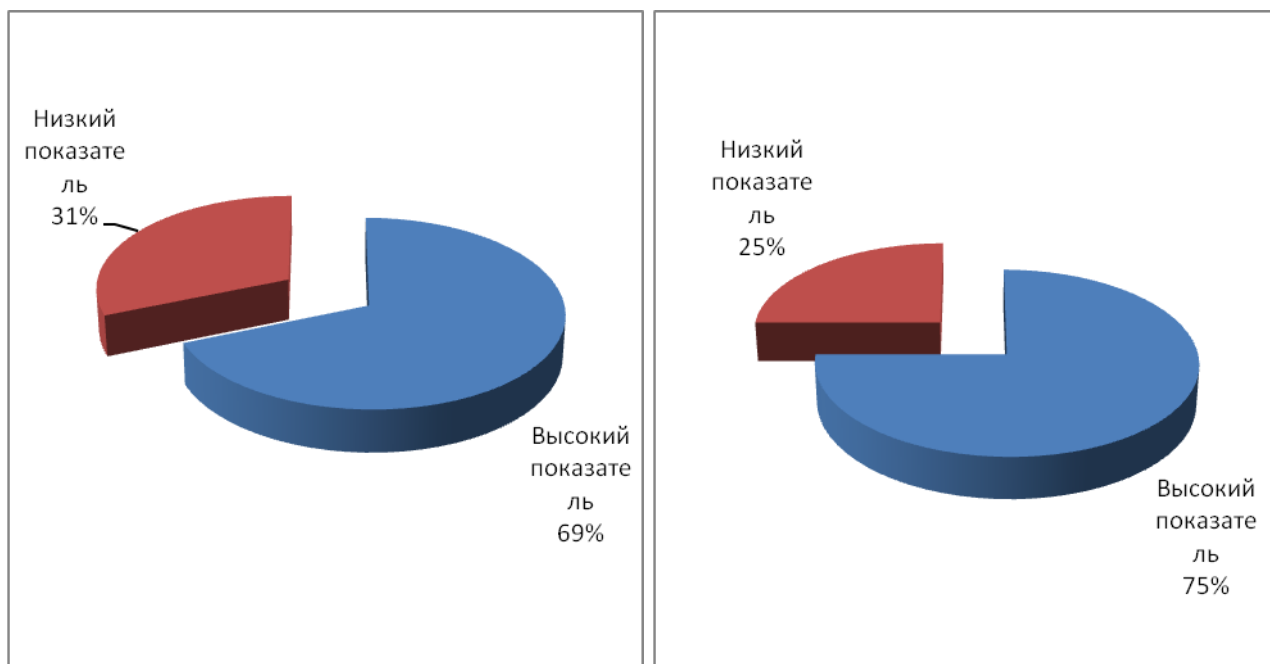


По третьей методике определяли важные для ребенка и окружающих правила поведения (рисунок 3), в рамках которой выявлено, что 68,75 % учеников могут без проблем назвать такие правила, но треть опрошенных (31,25 %) не справились с диагностическими заданиями.

В рамках четвертой методики оценивался выбор поведения, соответствующего общепринятым правилам. По рисунку 4 видно, что значительная часть (77,1 %) младших школьников успешно выполнили задание, а 22,9 % не смогли выбор сделать с учетом общепринятых норм.

Пятая методика направлена на изучение умения отделять оценку поступка от оценки самого человека (рисунок 5). Было выявлено, что 69 % учеников оценивают ситуацию, а не сверстника в рамках нравственных ценностей, а 31 % – смешивают оценку поступка и оценку личности человека.

На рисунке 6 указаны данные изучения умения определять поступок как неоднозначный. В итоге, наблюдается у большинства (75 %) младших школьников неоднозначные оценки поступка, а четвертая часть (25 %) опрошенных не справились с ответами на диагностические задания.



Описанные данные по отдельным личностным УУД были пересмотрены и обобщены. В результате математических подсчетов средних значений по индивидуальным данным респондентов получены уровни сформированности личностных УУД. Они показаны на рисунке 7. Видно, что большая часть младших школьников владеют на высоком, а треть – на среднем уровне развития социального поведения, необходимого для успешной учебной деятельности и эффективного выполнения педагогических требований. Только 11 % (5 человек) обучающихся позволяют считать, что у них есть сложности в демонстрации своих личностных УУД.

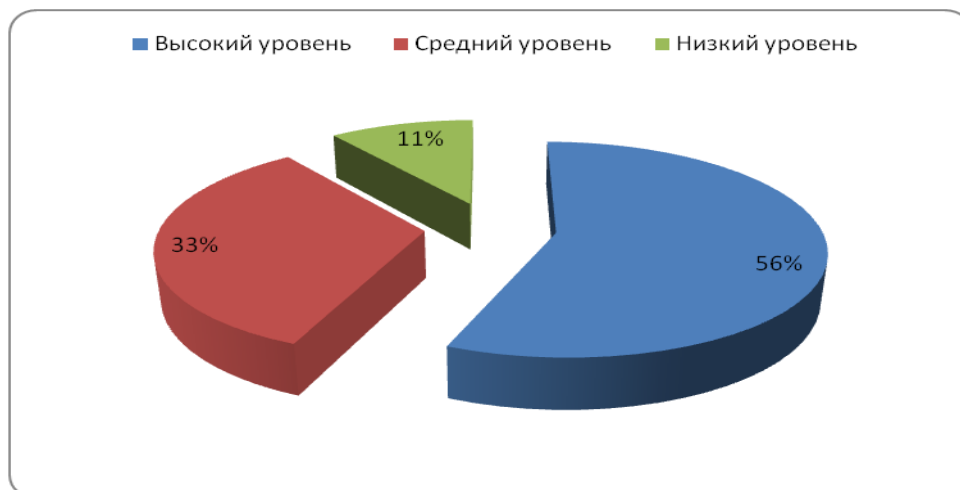


Рис.7. Уровни развития личностных универсальных учебных действий младших школьников
Выявленные уровни развития личностных УДД характеризуются следующим образом.

Высокий уровень развития личностных УУД предполагает, что ученик может и имеет опыт осуществления личностного морального выбора, оценивает события и действия с точки зрения моральных норм, учитывает объективные последствия нарушения моральной нормы. Учеников с таким уровнем развития УУД рекомендуется привлекать к участию в общественно–полезной деятельности (шефская помощь, тимуровское движение, трудовые десанты и т. д.).

Средний уровень развития личностных УУД предполагает, что обучающийся делает попытки осуществления личностного морального выбора, он пробует оценивать события и действия с точки зрения моральных норм. Учеников с таким уровнем развития УУД рекомендуется воспитывать личную ответственность за слово и дело, воспитывать потребность доводить начатое дело до конца через поощрение.

Низкий уровень развития личностных УУД предполагает, что ученик не достаточно знает суть нравственных норм, и они не стали мотивами поведения ребенка, что его отношение к нравственным нормам пока неопределенное. У младших школьников с таким уровнем развития УУД рекомендуется стимулировать чувствительность к переживаниям других, изучать моральные нормы в деятельности (помощь слабым, нуждающимся, забота о природе, животных и т. д.).

Для сравнения уровней сформированности личностных УУД и академической успеваемости младших школьников данные распределили в процентном соотношении. Они указаны в таблице 1, где видно, что при разной успеваемости есть показатели низкого уровня развития личностных универсальных учебных действий, а при низкой успеваемости – высокие данные таких действий. Подобные сведения можно объяснить, с одной стороны, слабой психологической связью интеллектуальных способностей и личностных свойств в младшем школьном возрасте, а с другой стороны, наличием постоянного внешнего контроля со стороны учителя и родителей за поведением учащихся и их дисциплиной в учебной деятельности.

Таблица 1

Соотнесение результатов исследования

Уровни академической успеваемости	Уровни развития личностных УУД			Н-критерию Крускала-Уоллиса
	Высокий	Средний	Низкий	
Высокий	14,6 %	10,4 %	4,2 %	5,994*
Средний	33,3 %	16,7 %	4,2 %	35,46**
Низкий	8,3 %	6,2 %	2,1 %	6,49*

Примечания: *5,991 при $p \leq 0,05$; ** 9,210 при $p \leq 0,01$.

Интересны данные, которые получены после математической обработки результатов с помощью Н–критерия Крускала–Уоллиса. В таблице 1 указаны статистически значимые показатели этого критерия. Они говорят о том, что есть различия в развитии личностных УУД при разной успеваемости. Показатели процентов свидетельствуют о следующей тенденции: при высокой и средней академической успеваемости больше учащихся с высоким и средним уровнем развития социального поведения, которое им позволяет успешно овладевать учебной деятельностью.

В заключение можно отметить, что для профилактики неуспеваемости важно целенаправленно формировать личностные универсальные учебные действия, которые включают в себя не только сформированность нравственных ценностей, умения оценивать поступки свои и других людей, знания социальных норм, но и мотивационный, волевой, эмоциональный компонент личности, что может отражаться на успешности младшего школьника в учебной деятельности.

Список используемых источников

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с. – Текст : непосредственный.
2. Блинов, Л. В. Развитие личностных универсальных учебных действий в контексте социальной компетентности младших школьников / Л. В. Блинов, Е. В. Тютюсова. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 287-289.
3. Рябова Н. В. Формирование универсальных учебных действий младших школьников / Н. В. Рябова, Е. А. Котыкина, О. В. Терлецкая. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13, № 4. – С. 100-107.
4. Яшкова, А. Н. Мониторинг личностных и метапредметных универсальных учебных действий на этапе поступления ребенка в школу / А. Н. Яшкова. – Текст : непосредственный // Научный потенциал. – 2013. – № 3 (12). – С. 74-77.
5. Яшкова, А. Н. Развитие самооценки и мотивации достижения в младшем школьном возрасте / А. Н. Яшкова, В. В. Королева. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2021. – № 4 (100). – С. 8-14.

В содержание

УДК 159.9(045)
ББК 88.3

САМООТНОШЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

ЯШКОВА АКСАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент,
зав. кафедрой специальной и прикладной психологии,
Мордовский государственный педагогический университет

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, yashkovaan@mail.ru

РОДИНА УЛЬЯНА СЕРГЕЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
rodinaau@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема самоотношения личности. Авторами статьи обозначено понимание ведущих понятий, сделан акцент на активное формирование самосознания в школьный период, приводятся результаты эмпирического исследования, в котором обозначены особенности самоотношения школьников с разной академической успеваемостью.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самоотношение; успеваемость школьники; личность.

**SELF-ATTITUDE OF SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT
ACADEMIC PERFORMANCE**

YASHKOVA AKSANA NIKOLAEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
head of the department of department of special and applied psychology, Mordovian
State Pedagogical University, Saransk, Russia

RODINA ULYANA SERGEEVNA

student of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article examines the problem of individual self-attitude. The authors of the article outline an understanding of leading concepts, place emphasis on the active formation of self-awareness during the school period, and present the results of an empirical study that outlines the characteristics of the self-attitude of schoolchildren with different academic performance.

KEY WORDS: self-attitude; school performance; personality.

Проблема самоотношения и его роли в структуре личности является актуальной для психологической науки и практики. Она рассматривалась различными учеными, в их числе Е. А. Андреева [1], К. А. Косенко [2], С. Р. Пантелеев [3] и другими. На сегодняшний день многие фундаментальные научные позиции на понимание, структуру и динамику самоотношения установлены.

Так, с точки зрения, К. А. Косенко под самоотношением понимается особая категория, важный оценочный и эмоционально-ценностный компонент самосознания личности, который аккумулирует в себе разные стороны «Я», закладывает фундамент для любых целей [2].

С. Р. Пантелеев считает, что самоотношение формируется сначала на основе частных самооценок, а потом приобретает уровень обобщенной стабильной самооценки [3].

Наиболее сенситивным периодом для формирования самоотношения личности является подростковый возраст. Это период активного роста, один из самых ярких, эмоциональных и нестабильных этапов жизни. В данном возрасте происходит перестройка ранее сложившихся психологических структур, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. Именно в подростковом возрасте происходят фундаментальные изменения в личности, которые отражаются в оценках и отношениях школьников самим подростком и другими людьми. Все это откладывается в сфере его самосознания [5].

В школьном возрасте происходит активное формирование самосознания, где вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания, более проявляются способности самоанализа, начинается осознание своих особенностей и неповторимости. От отношения личности к себе во многом зависит его успехи в различных видах деятельности, жизненная позиция и образ жизни. Подростковый возраст для такого процесса считается сензитивным, а значит важным для становления позитивного самоотношения.

Положительное отношение к себе означает наличие у человека позитивных оценок своих действий и принятых решений, а также преобладание нравственных ценностей, которыми он руководствуется в социальном взаимодействии. В школьном возрасте система целенаправленного обучения и воспитания, наличие благополучной атмосферы ближайшего окружения, а также личные достижения и уровень возрастного развития становятся ведущими факторами становления позитивного самоотношения школьников, особенно на выпускном этапе, когда важно самоопределиться адекватно своим ресурсам и возможностям [1; 4].

В эмпирическом исследовании по указанной теме рассматривается вопрос изучения самоотношения школьников с разной академической успеваемостью. Последний аспект как постоянно действующий фактор на самосознание обучающихся считаем важным для развития самоотношения личности на выпускном этапе обучения в школе.

С целью изучения самоотношения школьников с разной академической успеваемостью проведен констатирующий эксперимент на базе МОУ «Атемарская средняя общеобразовательная школа» Лямбирского района Республики Мордовия. В исследовании приняли участие учащиеся 9-10 классов в количестве 30 человек. Для изучения самоотношения школьников была подобрана диагностическая методика «Методика исследования самоотношения», разработанная С. Р. Пантелеевым. Он в ней отразил все структурные компоненты самоотношения, которые интересно изучить у школьников.

Рассмотрим результаты опроса школьников. Они представлены в виде таблицы 1, где показана группировка данных по уровню развития компонентов самоотношения и респондентов – по их успеваемости.

Согласно данным таблицы 1, высокий уровень по шкале «замкнутость» проявляется у 5 (16,7 %) школьников с удовлетворительными оценками и 4 (13,3 %) школьников с преимущественно оценками хорошо. У школьников со

средним уровнем замкнутости имеются следующие результаты: 7 (23,3 %) школьников получают оценки хорошо и по 2 (6,7 %) школьника оценки отлично или оценки удовлетворительно. И школьники с низким уровнем самоуважения в основном учатся на оценки удовлетворительно – 7 (23,3 %) человек, у 2 (6,7 %) школьников присутствуют в основном оценки хорошо и у 1 (3,3 %) ребенка преобладают оценки отлично.

Таблица 1

Результаты оценки самооотношения школьников с разной академической успеваемостью

Уровни развития	Преобладание оценки «3»	Преобладание оценки «4»	Преобладание оценки «5»	Н _{эмп.}
1. Замкнутость				
Высокий	2 (6,7 %)	6 (20 %)	1 (3,3 %)	0,5673
Средний	1 (3,3 %)	5 (16,7 %)	5 (16,7 %)	
Низкий	3 (9,9 %)	5 (16,7 %)	2 (6,7 %)	
2. Самоуверенность				
Высокий	1 (3,3 %)	2 (6,7 %)	5 (16,7 %)	8,0081*
Средний	3 (9,9 %)	13 (43,4 %)	2 (6,7 %)	
Низкий	2 (6,7 %)	1 (3,3 %)	1 (3,3 %)	
3. Саморуководство				
Высокий	–	1 (3,3 %)	1 (3,3 %)	9,2147*
Средний	1 (3,3 %)	13 (43,4 %)	7 (23,3 %)	
Низкий	5 (16,7 %)	2 (6,7 %)	–	
4. Отраженное самооотношение				
Высокий	–	9 (30 %)	6 (20 %)	13,1468**
Средний	1 (3,3 %)	7 (23,3 %)	2 (6,7 %)	
Низкий	5 (16,7 %)	–	–	
5. Самоценность				
Высокий	–	1 (3,3 %)	5 (16,7 %)	12,4382**
Средний	2 (6,7 %)	14 (46,7 %)	3 (9,9 %)	
Низкий	4 (13,4 %)	1 (3,3 %)	–	
6. Самопринятие				
Высокий	1 (3,3 %)	2 (6,7 %)	4 (13,4 %)	8,154*
Средний	3 (9,9 %)	11 (36,7 %)	4 (13,4 %)	
Низкий	2 (6,7 %)	3 (9,9 %)	–	
7. Самопривязанность				
Высокий	2 (6,7 %)	7 (23,3 %)	–	8,8554*
Средний	2 (6,7 %)	7 (23,3 %)	2 (6,7 %)	
Низкий	2 (6,7 %)	2 (6,7 %)	6 (20 %)	
8. Внутренняя конфликтность				
Высокий	3 (9,9 %)	1 (3,3 %)	–	3,5524
Средний	1 (3,3 %)	5 (16,7 %)	1 (3,3 %)	
Низкий	2 (6,7 %)	10 (33,5 %)	7 (23,3 %)	
9. Самообвинение				
Высокий	1 (3,3 %)	3 (9,9 %)	–	2,5534
Средний	3 (9,9 %)	10 (33,5 %)	6 (20 %)	
Низкий	2 (6,7 %)	3 (9,9 %)	2 (6,7 %)	

Примечание: $p \leq 0,05^*(7,815)$; $p \leq 0,01^{**}(11,345)$.

Самоуверенность школьников, которые обучаются преимущественно на оценки удовлетворительно, чаще средняя – проявляется у 3 (9,9 %) школьников, самоуверенность с низким уровнем выявлена у 2 (6,7 %) школьников с оценками удовлетворительно. И у 1 (3,3 %) школьника с оценкой удовлетворительно отмечен высокий уровень самоуверенности. У школьников, обучающихся на оценки хорошо, выявлены следующие результаты самоуверенности в соответствии с уровнями: средний уровень выявлен у 13 (43,4 %) школьников, высокий – у 2 (6,7 %) человек и низкий – у 1 (3,3 %) ребенка. У школьников с преобладанием оценок отлично выявлен высокий уровень самоуверенности в 5 (16,7 %) случаях, средний уровень определен у 2 (6,7 %) школьников и низкий – у 1 (3,3 %) ребенка. С помощью H критерия – Крускала-Уоллиса установлены статистические значимые различия ($H_{эмп.} = 8,0081^*$; $p \leq 0,05$).

Саморуководство по у 1 (3,3 %) школьнику из каждой выборки имеют высокий уровень. Средний уровень саморуководства проявляется у 13 (43,4 %) школьников с преобладанием оценок хорошо, у 7 (23,3 %) школьников с преобладанием оценок отлично и у 1 (3,3 %) ребенка с преобладанием оценок удовлетворительно. Низкий уровень саморуководства выявлен у 5 (16,7 %) школьников с преобладанием оценок удовлетворительно и у 2 (6,7 %) школьников с преобладанием оценок хорошо. По данной шкале установлены статистические значимые различия ($H_{эмп.} = 9,2147^*$; $p \leq 0,05$).

Отраженное самоотношение на высоком уровне проявляется у 9 (30 %) школьников с преобладанием оценок хорошо и у 6 (20 %) школьников с преобладанием оценок отлично. Отраженное самоотношение на среднем уровне выявлена у 7 (23,3 %) школьников с преобладанием оценок хорошо, у 2 (6,7 %) школьников с преобладанием оценок отлично и у 1 (3,3 %) ребенка с преобладанием оценок удовлетворительно. Отраженное самоотношение на низком уровне определена у 5 (16,7 %) школьников с преобладанием оценок удовлетворительно. По данной шкале установлены статистические значимые различия ($H_{эмп.} = 13,1468^{**}$; $p \leq 0,01$).

Самоценность на высоком уровне проявляется у 5 (16,7 %) школьников с преобладанием оценок отлично и у 1 (3,3 %) ребенка с преобладанием оценок хорошо. Самоценность на среднем уровне характерна для 14 (46,7 %) школьников с преобладанием оценок хорошо, у 3 (9,9 %) школьников с преобладанием оценок отлично и у 2 (6,7 %) детей с преобладанием оценок удовлетворительно. Самоценность на среднем уровне выявлена у 4 (13,4 %) школьников с преобладанием оценок удовлетворительно и у 1 (3,3 %) ребенка с преобладанием оценок хорошо. По данной шкале установлены статистические значимые различия ($H_{эмп.} = 12,4382^{**}$; $p \leq 0,01$).

Самопринятие высокого уровня выявлена у 4 (13,4 %) школьников с преобладанием оценок отлично, у 2 (6,7 %) детей с преобладанием оценок хорошо и у 1 (3,3 %) ребенка с преобладанием оценок удовлетворительно. Средний уровень самопринятия проявляется у 11 (36,7 %) школьников с преобладанием

оценок хорошо, у 4 (13,4 %) школьников с преобладанием оценок отлично и у 3 (9,9 %) детей с оценками удовлетворительно. Низкий уровень самопринятия выявлен у 3 (9,9 %) школьников с преобладанием оценок хорошо и у 2 (6,7 %) детей с оценками удовлетворительно. По данной шкале установлены статистически значимые различия ($H_{эмп.} = 8,154^*$; $p \leq 0,05$).

Высокая самопривязанность выявлена у 7 (23,3 %) школьников с преобладанием оценок хорошо и у 2 (6,7 %) детей с оценками удовлетворительно. Средняя самопривязанность проявилась у 7 (23,3 %) школьников с преобладанием оценок хорошо, у 2 (6,7 %) школьников с преобладанием оценок отлично и у 2 (6,7 %) школьников с преобладанием оценок удовлетворительно. Низкая самопривязанность отмечена у 6 (20 %) школьников с преобладанием оценок отлично, у 2 (6,7 %) школьников с преобладанием оценок удовлетворительно и у 2 (6,7 %) школьников с преобладанием оценок хорошо. По данной шкале установлены статистически значимые различия ($H_{эмп.} = 8,8554^*$; $p \leq 0,05$).

Внутренняя конфликтность на высоком уровне проявляется у 3 (9,9 %) школьников с преобладанием оценок удовлетворительно и у 1 (3,3 %) школьников с преобладанием оценок хорошо. Внутренняя конфликтность на среднем уровне выявлена у 5 (16,7 %) школьников с преобладанием оценок хорошо, у 1 (3,3 %) ребенка с преобладанием оценок удовлетворительно и у 1 (3,3 %) школьника с преобладанием оценок отлично. Внутренняя конфликтность на низком уровне отмечена у 10 (33,5 %) школьников с преобладанием оценок хорошо, у 7 (23,3 %) школьников с преобладанием оценок отлично и у 2 (6,7 %) школьников с преобладанием оценок удовлетворительно.

Высокий уровень самообвинения отмечен у 3 (9,9 %) школьников с преобладанием оценок хорошо и у 1 (3,3 %) школьника с преобладанием оценок удовлетворительно. Средний уровень самообвинения определен у 10 (33,5 %) школьников с преобладанием оценок хорошо, у 6 (20 %) школьников с преобладанием оценок отлично и у 3 (9,9 %) школьников с преобладанием оценок удовлетворительно. Низкий уровень самообвинения характерен для 3 (9,9 %) школьников с преобладанием оценок хорошо, для 2 (6,7 %) школьников с преобладанием оценок отлично и для 2 (6,7 %) школьников с преобладанием оценок удовлетворительно.

Таким образом, на основе эмпирического исследования можно говорить о том, что школьники, обучающиеся на разные отметки, имеют разное отношение к себе. В числе особенностей самоотношения школьников с разной академической успеваемостью выявлены следующие:

– школьники с преобладанием оценок отлично имеют чаще соответствующий норме или допустимый уровень самоуважения, высокий уровень самоуверенности, средний уровень саморуководства, высокий уровень отраженного самоотношения, высокий уровень самооценности, высокий или средний уровни самопринятия, низкий уровень самопривязанности, низкий уровень внутренней конфликтности, чаще средний или низкий уровень самообвинения;

– школьники с преобладанием оценок хорошо проявляют допустимый уровень самоуважения, средний уровень самоуверенности, средний уровень саморуководства, высокий или средний уровень отраженного самоотношения,

средний уровень самооценности, средний уровни самопринятия, средний или высокий уровень самопривязанности, низкий или средний уровень внутренней конфликтности, чаще средний уровень самообвинения.

– школьники с преобладанием оценок удовлетворительно показали допустимый или низкий уровень самоуважения, средний уровень самоуверенности, низкий уровень саморуководства, низкий уровень отраженного самоотношения, низкий уровень самооценности, низкий или средний уровни самопринятия, возможна самопривязанность разного уровня проявления, возможна внутренняя конфликтность разного уровня проявления, возможно самообвинение разного уровня проявления.

Подобное пилотное исследование будет продолжено на более объемной выборке. Полученные результаты могут быть полезны педагогам и психологам общеобразовательных организаций для решения воспитательных задачи и создания развивающих условий для становления позитивного самоотношения школьников.

Список используемых источников

1. Андреева, Е. А. Особенности самоотношения юношей и девушек / Е. А. Андреева. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 1. – С. 80–83.

2. Косенко, К. А. Самоотношение личности: теоретический аспект исследований / К. А. Косенко. – Текст : непосредственный // Вестник СНО ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2021. – № 3-2. – С. 115–120.

3. Пантелеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантелеев. – Москва : Изд-во Московского университета, 1991. – 108 с. – Текст : непосредственный.

4. Сайтова, А. В. Особенности самоотношения старшеклассников / А. В. Сайтова. – Текст : непосредственный // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2014. – № 9. – С. 50–54.

5. Яшкова, А. Н. Кризисы возрастного развития и психологическое здоровье в детском возрасте / А. Н. Яшкова. – Текст : непосредственный // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2012. – Т. 18. № 2. – С. 95-100.

[В содержание](#)

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015.3(045)
ББК 88.6

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

ВАРДАНЯН ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, julia_vardanyan@mail.ru

ЧИЖОВ ДМИТРИЙ ВАДИМОВИЧ

аспирант кафедры психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, chizhov_dmitry@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены характеристики современного периода (виртуальный мир, снижение безопасности, амбивалентные технологии) и возникающие при этом психологические затруднения подростков. Авторами выделены особенности психолого-педагогических технологий, обеспечивающих распознавание и решение подростками проблем онлайн общения и поведения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интернет-среда; социальные сети; психологическая безопасность; развитие; онлайн собеседник; психологические затруднения; психолого-педагогические технологии.

FEATURES OF PSYCHO-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR DEVELOPMENT OF TEENAGERS SAFETY IN SOCIAL NETWORKS

VARDANYAN YULIA VLADIMIROVNA

doctor of sciences (pedagogy), professor, head of the department of psychology,
Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseyev,
Saransk, Russia

CHIZHOV DMITRY VADIMOVICH

postgraduate student of the department of psychology,
Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseyev,
Saransk, Russia

ABSTRACT. The article examines the characteristics of the modern period (the virtual world, reduced safety, ambivalent technologies) and the psychological difficulties of teenagers that arise in this case. The authors highlight the features of psycho-pedagogical technologies that ensure the recognition and solution of problems of online communication and behavior by teenagers.

KEYWORDS: internet environment; social networks; psychological safety; development; online interlocutor; psychological difficulties; psycho-pedagogical technologies.

Время как объективный индикатор концентрации событий, влияющих на современных подростков, приобретает определенные характеристики, раскрывающие суть происходящего. Современный период можно легко распознавать по совокупности трех подобных характеристик: виртуальный мир, снижение безопасности, амбивалентные технологии.

В первой из этих характеристик отражается усиление доступности, притягательности и влиятельности виртуального мира, в котором разворачивается сетевое взаимодействие подростков. Сами социальные сети обрели всеобщее признание в начале 2000-х годов. В то время они использовались преимущественно для общения и обмена сообщениями между друзьями и знакомыми. Однако с увеличением числа пользователей и возрастающим разнообразием предоставляемых функций стало очевидно, что необходимы меры для защиты несовершеннолетних пользователей от нежелательного и негативного содержания.

Хорошим противовесом могла бы стать устремленность партнеров взаимодействия к поддержанию безопасности. В конце 2000-х и начале 2010-х годов многие социальные сети внедрили механизмы контроля и ограничений, чтобы обеспечить безопасность подростков. Это включало возрастные ограничения для регистрации аккаунтов, фильтры контента, а также инструменты для блокировки, ограничения спама и нежелательных сообщений. Такие меры стали нормой и позволили снизить риск негативных воздействий на подростков в социальных сетях. Однако современные тенденции свидетельствуют о значительном многообразии опасностей и угроз, встречающихся в социальных сетях. Поэтому во главе угла зрения на вторую характеристику находится скудость социального опыта подростков в реальной среде взаимодействия с детьми и взрослыми, что рикошетом приводит к снижению безопасности за счет тиражирования трудностей в вопросах установления и удержания в социальных сетях отношений с партнерами. Возникающие трудности при скудости опыта их преодоления ограничивают возможность подростков распознавать сетевые угрозы, обеспечивать своевременную профилактику разрушительного действия виртуальных опасностей и противодействовать возможности подпадать под влияние вызываемых деструкций.

Третья характеристика связана с технологиями, используемыми амбивалентно в социальных сетях и применение которых может принести подросткам пользу или вред. Появились новые угрозы в информационном мире, с которыми необходимо бороться. Особую опасность таит в себе встреча подростков с технологически обработанным контентом, содержащим препарированное сочетание полуправды, эмоционального вброса и ангажированной оценки. Это приводит к дезориентации обучающихся с помощью завоевания их доверия, усиления притягательности навязываемого контента, повышения референтной значимости подставного сообщества и недобросовестных модераторов. Для адекватного восприятия и переработки такого контента необходимо включение

критического мышления, однако оно легко вытесняется клиповым мышлением и благодаря расставленным эмоциональным акцентам полуправда начинает восприниматься в качестве истины.

Важно отметить, что проблема безопасности (включая ее психологический аспект) появилась намного раньше появления Интернета. В ряде экспериментальных исследований (как отечественных, так и зарубежных) рассмотрены конкретные психические явления, оказывающие непосредственное влияние на субъектные свойства, способствующие достижению психологической безопасности [2]. Ученые уже в начале XX века начали высказывать мысли о необходимости обеспечения еще одного значимого аспекта – безопасности информации в обществе, особенно среди молодежи. В исследованиях и научной литературе было выявлено влияние массовых печатных и аудиальных (а позже – видео и виртуальных) средств информации на личность, а также угрозы, которые они могут представлять для психики и морального состояния индивида. Сегодня в научных исследованиях безопасность информации понимается как одна из основных функций содержащихся в ней сведений, обеспечивающая защиту подрастающего поколения от нежелательного контента в Интернете и возникающих киберугроз. Другая функция связана с осознанием и предотвращением опасностей, связанных с использованием этих сведений в ситуации тотальной гаджетизации [4].

Для реализации безопасности информации, получаемой детьми и молодежью, особое внимание уделяется психолого-педагогическому сопровождению их взаимодействия и деятельности в Интернете. Нельзя не отметить, что с течением времени и неуклонным ростом популярности социальных сетей стали возникать новые вызовы и проблемы, с которыми они сталкиваются (недостаточная саморегуляция подростков [3], растущая интернет-зависимость старшеклассников [5] и др.). Остаются распространены кибербуллинг, онлайн-домогательства, распространение неприемлемого контента [6]. Вслед за этим возникла потребность в новых психолого-педагогических технологиях безопасности, направленных на защиту подростков от данных негативных явлений.

С появлением мобильных устройств и развитием мобильного интернета, вопросы безопасности подростков в социальных сетях стали еще более актуальными. Разработчики и специалисты по безопасности же, в свою очередь, стали разрабатывать специальные приложения и функции, которые позволяли родителям контролировать активность своих несовершеннолетних детей в социальных сетях и ограничивать доступ к нежелательному контенту.

В последнее время активно развиваются такие технологии, как идентификация лица и голоса, использование искусственного интеллекта для анализа контента и выявления потенциально опасного поведения пользователей. Благодаря этим новаторским подходам можно более эффективно обнаруживать и предотвращать негативные ситуации, в которые могут попадать подростки в социальных сетях.

Психолого-педагогические технологии развития безопасности подростков в социальных сетях постоянно совершенствуются вместе с самими социальными сетями. Однако необходимо понимать, что технологии могут быть эффек-

тивными только тогда, когда сами подростки обладают адекватным уровнем цифровой грамотности и осознают основные принципы безопасного использования интернета и социальных сетей. Поэтому важно проводить информационно-профилактическую работу с подростками для повышения их осведомленности о возможных опасностях и методах защиты в онлайн-среде.

Для этого созданы психологически ориентированные программы и инициативы, направленные на повышение осведомленности подростков о потенциальных опасностях в социальных сетях и научении их принципам безопасного поведения онлайн. Это включает проведение тренингов, лекций и консультаций для подростков, родителей и педагогов, а также создание специализированных учебных материалов и руководств.

Цифровая грамотность предполагает умение анализировать и оценивать информацию, развивать этические и безопасные практики использования технологий, а также принимать осознанные решения в онлайн-среде. В рамках психолого-педагогических технологий безопасности подростков в социальных сетях акцент смещается с простого ограничения доступа к нежелательному контенту на обучение подростков этическому и безопасному поведению в онлайн-среде.

В качестве примера приведем программу тренинга развития конструктивности общения подростков в интернет-среде [1], апробированную в 2023-2024 учебном году в одной из общеобразовательных школ г. Саранска при участии 28 подростков VIII класса. Целью программы стало развитие конструктивного общения подростков в интернет-среде средствами психологического тренинга. Задачами программы стали:

- Образовательная: актуализировать, уточнить и стабилизировать представления подростков об основных правилах и приемах эффективного коммуникативного онлайн общения и поведения в различных ситуациях.

- Воспитательная: воспитать ответственное отношение подростков к онлайн общению и поведению.

- Развивающая: освоить способы распознавания особенностей участников онлайн общения и поведения (собственных и своих собеседников) и их учета при необходимости преодоления затруднений, препятствующих конструктивному онлайн взаимодействию.

Участниками тренинга рассматривались паттерны затруднений, включающие, с одной стороны, собственные трудности, а с другой – спровоцированные ими помехи и препятствия, возникающие при этом у собеседников. Основу составили разнообразные онлайн ситуации (беседа в форме диалога и полилога, реакции на высказывания – положительные и отрицательные, обращение с просьбой и формулировка ответа на нее, вербализация чувств и выражение ответной реакции и др.).

Программа была направлена на освоение способов распознавания и преодоления трудностей, возникающих у собеседников в типичных ситуациях общения в социальных сетях. Особое внимание уделялось распознаванию типичного для собеседника способа сетевого общения (зависимого, агрессивного или компетентного), моделированию возможной реакции на каждый из этих способов,

прогнозу пути продолжения и завершения контакта, оценке его конструктивности. Далее осваивались способы саморегуляции и самоконтроля онлайн общения и поведения, способы самозащиты от дезинформации и развития критичности мышления, способы нейтрализации и преодоления деструктивного онлайн влияния.

Направления развития психолого-педагогических технологий безопасности включают создание образовательных программ, психологических тренингов и психолого-педагогических ресурсов, которые помогают подросткам осваивать и развивать способы достижения собственной безопасности в социальных сетях. Важным аспектом является также развитие коммуникативных навыков подростков, чтобы они могли эффективно общаться и решать конфликтные ситуации в онлайн-среде.

Другой важной областью является повышение роли родителей и педагогов в обучении и мониторинге безопасности подростков в социальных сетях. Специалисты разрабатывают программы и ресурсы для родителей, которые помогают им понять особенности онлайн-среды и научиться эффективно взаимодействовать с подростками в этом аспекте. Также проводятся тренинги и консультации для педагогов, чтобы они лучше понимали потребности и проблемы подростков в социальных сетях и могли предоставлять им поддержку и ресурсы.

Кроме того, разработчики социальных сетей сами активно работают над улучшением безопасности платформ и разработкой новых функций, которые позволяют пользователям более эффективно защитить свои данные и контролировать конфиденциальность своего аккаунта. Следует поддерживать связь между разработчиками, специалистами по безопасности, педагогами и подростками, чтобы вместе развивать эти технологии и создавать безопасное и благополучное онлайн-пространство для всех.

На сегодняшний день психолого-педагогические технологии развития безопасности подростков в социальных сетях стали более комплексными и многоуровневыми. Они включают в себя как технические меры поддержания безопасности (блокировки, фильтры, обнаружение и блокировку нежелательного контента), так и образовательные и психологические аспекты (тренинги, консультации, развитие навыков самозащиты и критического мышления), которые непрерывно развиваются и совершенствуются.

Следует отметить, что психолого-педагогические технологии развития безопасности подростков в социальных сетях не являются статичными и продолжают эволюционировать, чтобы соответствовать новым вызовам и требованиям. Эти технологии обладают рядом особенностей:

- обеспечивают ограничение доступа к нежелательному контенту (родительский контроль, психолого-педагогическое просвещение),
- способствуют освоению способов распознавания и преодоления психологических затруднений (психологические тренинги, образовательные интенсивы),

– ориентированы на обучение подростков этическому и безопасному поведению в онлайн-среде (факультативные занятия, комплексные профилактические и развивающие программы и др.).

Список использованных источников

1. Варданын, Ю. В. Исследование коммуникативной компетентности и самоконтроля в общении подростков / Ю. В. Варданын, Т. В. Савинова, С. Н. Чаткина. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 4. – С. 201-218.
2. Варданын, Ю. В. Субъект психологической безопасности в образовании и спорте: отечественный и зарубежный опыт экспериментального исследования / Ю. В. Варданын. – Саранск, 2014. – 128 с. – Текст : непосредственный.
3. Интеграция социальных медиа в ежедневную активность подростков при разных уровнях саморегуляции / Д. С. Корниенко [и др.]. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2022. – Т. 26. – № 1. – С. 130-145.
4. Исакова, И.А. Киберугрозы здоровью школьников в эпоху гаджетизации / И. А. Исакова. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2022. – № 4 (68). – С. 112-117.
5. Кечина, М. А. Профилактика интернет-зависимости старшеклассников в процессе реализации проекта «Психолого-педагогический класс» / М. А. Кечина. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2022. – № 2 (98). – С. 39-44.
6. Собкин, В. С. Подростковая агрессия в социальных сетях: восприятие и личный опыт / В. С. Собкин, А. В. Федотова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 2. – С. 5-18.

[В содержание](#)

УДК 37.015.3(045)

ББК 88.6

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

ВДОВИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, natalex-15@yandex.ru

МИШИНА ВИКТОРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

студент 4 курса факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, yika50702@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается феномен социальной активности личности, подчеркивается актуальность и важность изучения и развития обозначенного явления в современном мире; представлены критерии и компоненты социальной активности, отмечается связь с творческой деятельностью. Представлены результаты экспериментального исследования социальной активности подростков и предложены различные формы и технологии развития социальной активности личности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: активность; социальная активность; компоненты социальной активности; подростковый возраст.

RESEARCH OF SOCIAL ACTIVITY OF ADOLESCENTS

VDOVINA NATALIA ALEKSANDROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
of the department of psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

MISHINA VIKTORIA VLADIMIROVNA

4th year student of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: The article examines the phenomenon of social activity of the individual, emphasizing the relevance and importance of the study and development of the designated phenomenon in the modern world; the criteria and components of social activity are presented, the connection with creative activity is noted. The results of an experimental study of the social activity of adolescents are presented and various forms and technologies for the development of individual social activity are proposed.

KEY WORDS: activity; social activity; components of social activity; adolescence.

В настоящее время, одной из ключевой задач современного образования является развитие социальной активной личности, которая должна иметь такие качества, как инициативность, самостоятельность в принятии решений, способность в преодолении личных и социальных трудностей, а также готовность принимать участие в общественной деятельности.

С одной стороны активность, она выступает ключевой характеристикой процесса взаимодействия человека, с другой – определяется как состояние, которое противоположно состоянию пассивности. Также активность используется для обозначения способности субъекта проявлять инициативу.

Одним из видов активности личности выступает социальная активность. С каждым годом интерес к явлению социальной активности растет. Г. В. Новикова описывает это, как развитие информационного пространства, усложнение технологий в разных сферах жизни, экономическими процессами и духовными кризисами [5].

Л. Г. Пак показывает социальную активность, как свойство личности, которое проявляется в участии процесса социально значимой деятельности, способствующая накоплению знаний, умений, а также расширению социального опыта совместной работы в различных сферах социальной практики [6].

Важнейшим критерием социальной активности является активная жизненная позиция, которая предполагает сознательные и целенаправленные действия, которые дают людям возможность достичь успеха и разработать последовательную жизненную стратегию, ведущую к постоянному самоопределению. Социальный интерес также является одним из важных критериев социальной активности и может быть связан с взаимодействием с другими людьми, группами, а также социальными продуктами. Немаловажную роль играет и социальная позиция, так как она позволяет человеку войти в систему социальных отношений и ориентироваться в конкретном историческом и социальном кон-

тексте.

И. Ф. Бережная, А. О. Зыкова выделяют компоненты, которые способствуют социальной активности: 1) индивидуальные черты и способности личности, к которым относятся ответственность, сила воли, инициативность, независимость в принятии решений; 2) решительность и внутренняя мотивация, представляющая собой вовлеченность в командную работу и желание активного участия в ней; 3) социализация личности, включающая в себя уровень взаимодействия с социумом, а также социальные связи и состояние в социальных группах; 4) степень культурного развития и ценностных ориентаций, включающие в себя культурные знания личности и наличие у нее определенных качеств, таких как честность, порядочность, патриотизм [1].

На структуру социальной активности оказывает влияние социальное настроение, которое представляет собой целостность чувств и эмоций, интересов, что складывается в психическое состояние человека. Как правило, чем больше у людей имеют схожие темы в интересах, тем легче они объединяются для выполнения какой-либо деятельности.

В процессе развития социальной активности не стоит забывать и о воспитании, ведь оно является частью процесса социализации, которая, в свою очередь, влияет на социальную активность личности.

Социализация – постоянный и непрерывный процесс становления личности. Культура, традиции, семья, образование все тесно взаимосвязано, и оказывает непосредственное влияние на социальную активность индивидуума. Социализация характеризует социальную активность личности, которая помогает человеку соблюдать нормы и правила общественной жизни.

Социальная активность, отмечают Ю. В. Варданян и К. А. Кукса, взаимодействует с творческой деятельностью, где ярко выражена личная творческая позиция, активность, а также продуктивно-созидательная ориентация и уникальность создаваемого при этом продукта [2].

А. Б. Купрейченко была предложена следующая классификация социальной активности личности: 1) по сфере заинтересованности сторон социальная активность, может указывать на удовлетворение потребностей отдельного индивида, конкретной группы или общества в целом; 2) по характеру и цели деятельности социальная активность может носить творческий, гуманитарный, демонстративный, восстановительный, миротворческий, поисковый и даже деструктивный характер; 3) по интенсивности социальная активность может варьироваться от пассивности до сверх активности; 4) по сфере реализации социальная активность может осуществляться в различных сферах, таких как культура, образование, семья, спорт, экономика, искусство, политика и др.; 5) социальная активность может происходить на индивидуальном уровне, внутри малых или больших групп [4].

Социальная активность обучающегося показывает качество личности, проявляющееся работу подростка в деятельности, которая в свою очередь, помогает накапливать социальные знания и расширять опыт взаимодействия с социумом. Главный смысл «социальная активность» раскрывается в обширном участии социального мира на совместную деятельность субъектов образования

для выстраивания эффективного сотрудничества учащегося с социальными институтами общества.

Социальная активность подразумевает под собой социальную компетенцию, которая характеризует наличие социальных навыков, способствующие выполнению человеком правил и норм общественной жизни.

Социальная активность связана с коммуникативными способностями личности. Е. А. Горбачева и А. Н. Яшкова отмечают, что коммуникативный потенциал личности закладывается еще в детстве, после чего проявляется в устройстве социальных отношений, оказываясь вспомогательным аппаратом для самореализации личности во многих видах деятельности [3].

Социальная активность подростков предполагает участие в социально значимой деятельности и освоение ими «взрослых» социальных ролей для эффективной интеграции в обществе, реализация собственного потенциала на основе личных интересов и ценностей. Социальная активность подростка может проявляться через его участие в индивидуальных, образовательных и социально значимых занятиях.

Выявленные компоненты социальной активности подтолкнули нас к изучению социальной активности подростков, как важнейшего компонента социализации. На базе МОУ «Гимназия № 19» г. о. Саранска нами было проведено исследование социальной активности подростков, в котором приняли участие 20 обучающихся 14–15 лет.

Для проведения исследования нами были подобраны следующие диагностические методики: «Методика для изучения социализированности личности учащегося» М. И. Рожкова; «Тест коммуникативной социальной компетентности» Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова.

Результаты исследования по методике «Методика для изучения социализированности личности учащегося» по М. И. Рожкову позволили установить, что у большинства участников уровень социализированности представлен на высоком уровне (рис. 1).

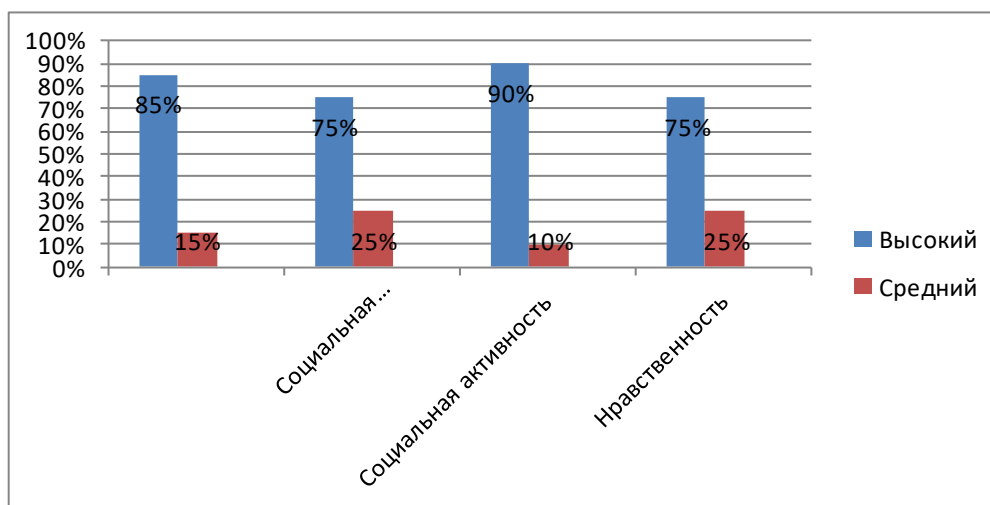


Рис. 1. Уровни социализированности подростков по методике М. И. Рожкова

Полученные данные демонстрируют, что большое количество испытуемых обладает высокой социальной активностью, социальной автономностью, социальной адаптированностью и нравственностью. Это значит, что учащимся интересно заниматься деятельностью, и она благополучно влияет на них и на их развитие в целом. Они достаточно активные, ответственные. Принимают участие в подготовке и реализации различных мероприятий. Кроме того, сами выступают участниками конкурсов, форумов, конференций.

Обобщение результатов по методике «Тест коммуникативной социальной компетентности» Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова показало, что у большинства подростков показатели коммуникативной компетентности находятся на среднем уровне (рис. 2).

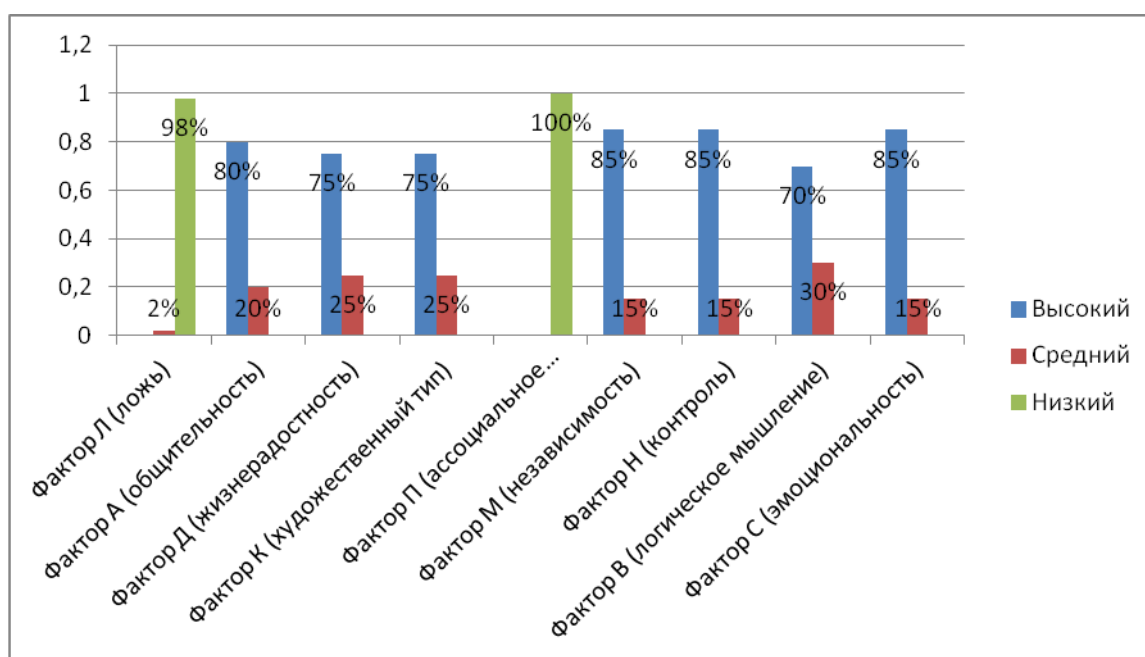


Рис. 2. Показатели сформированности коммуникативной социальной компетентности по Н. П. Фетискину, В. В. Козлову, Г. М. Мануйлову

Полученные данные демонстрируют, что большое количество испытуемых обладает высоким уровнем коммуникативной социальной компетентности. Это значит, что учащиеся имеют открытость и легкость в общении с другими людьми, им комфортно работать как самостоятельно, так и в команде со сверстниками. У испытуемых хорошо развито художественное и логическое мышление, умение поддерживать и сопереживать по отношению к другим. У большинства испытуемых хорошо развит навык самоконтроля и организованности. Учащиеся достаточно эмоционально устойчивы, умеют сохранять спокойствие и найти решение проблемы даже в самых трудных ситуациях. Несмотря на высокий уровень сформированности коммуникативной социальной компетентности, им есть к чему стремиться, стараться проявлять больше желания действовать, саморазвиваться, взаимодействовать с другими людьми, учиться подстраиваться под обстоятельства, адекватно реагировать на какие-либо изменения.

Для развития социальной активности подростков целесообразно использовать следующие технологии:

- технология коллективной творческой деятельности;
- технология группового и коллективного взаимодействия;
- технология Дебаты;
- технология самопрезентации;
- интернет-технологии.

Основной формой работы являются тренинговые занятия на темы: «Я – личность», «Моё свободное время», «Семейные ценности и традиции», «Моё настоящее и моё будущее» и др.

Мероприятия, в которых могут принять участие подростки для развития социальной активности:

- олимпиады различного уровня (районные, городские, региональные, всероссийские, международные);
- участие в волонтерской деятельности (волонтеры Победы, эковолонтеры, волонтеры-медики и т. д.);
- сотрудничество с благотворительными фондами;
- участие в секциях, кружках по интересам (спортивные, творческие, научные и т. д.);
- организация и поддержка в проведении мероприятий в школе (квесты, игры, дискотеки, акции и т. д.);
- международные форумы, конференции («Наука настоящего и будущего», «Мой шаг в науку», «Люблю тебя, мой край родной!» и т. д).

Таким образом, социальная активность представляет собой важный и особый аспект человеческого поведения, который находит свое проявление в действиях, выходящих за рамки нормативного поведения внутри конкретной социальной группы или общества. Кроме того, социальная активность включает в себя демонстрацию творческих способностей, соответствующее поведение, проявление силы воли, участие в общении. Необходимо отметить, что социальная активность включает в себя не только взаимодействие с другими людьми, но также охватывает как личностные, так и общественно значимые аспекты. Важнейшими критериями социальной активности являются активная жизненная позиция, направленность личности, социальный интерес, социальная позиция, а также инициативность, трудолюбие, самостоятельность и ответственность.

Список использованных источников

1. Бережная, И. Ф. Содержание категории «социальная активность» в психологии и педагогике / И. Ф. Бережная, А. О. Зыкова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – Т. 8. – № 10. – С. 171– 77. – Текст непосредственный.
2. Варданян, Ю. В. Психолого-педагогические условия приобщения обучающихся к продуктивно-созидательной деятельности / Ю. В. Варданян, К. А. Кукса. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 3 (146). – С. 184–192.
3. Горбачева, Е. А. Коммуникативный потенциал подростков / Е. А. Горбачева, А. Н. Яшкова. – Текст непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2023. –

№1 (105). – С. 7–13.

4. Купрейченко, А. Б. Проблема определения и оценки социальной активности / А. Б. Купрейченко. – Текст : непосредственный // Психология индивидуальности : сборник статей по материалам IV Всероссийской научной конференции, 22–24 ноября 2012 г. – Москва : Логос, 2012. – С. 181–182. – ISBN 978-5-98704-705-7.

5. Новикова, Г. В. Проблема социальной активности молодежи в отечественной и зарубежной психологии / Г. В. Новикова. – Текст : электронный // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2013. – Т. 1. – № 2 (113). – С. 42–44. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21262810_98620889.pdf (дата обращения: 07.03.2024).

6. Пак, Л. Г. Социальная активности личности как социально-педагогический феномен / Л. Г. Пак // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития : Материалы 12-ой Международной научно-практической конференции (17 мая 2018 г., Казань). В 2-х книгах. Книга 1 / под общей редакцией Р. С. Сафина, Е. А. Корчагина. – Казань : Редакционно-издательский центр «Школа», 2018. – С. 366–372. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35327405> (дата обращения: 06.03.2024).

В содержание

УДК 37.015.3:316.6(045)

ББК 88

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

ВДОВИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, natalex-15@yandex.ru

ПАСТУХОВА КАРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

студент 4 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет имени
М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, karina.pastukhova.2000@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье представлен анализ категории общения как важнейшего фактора развития и саморазвития личности; выделены основные проблемы общения и важность его развития в подростковом возрасте; представлены данные эмпирического исследования общительности подростков; предложены некоторые формы и технологии развития общительности подростков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общение; общительность; подростковый возраст; трудности общения; формы и технологии развития.

STUDY OF SOCIABILITY IN ADOLESCENTS

VDOVINA NATALIA ALEKSANDROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
of the department of psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

PASTUKHOVA KARINA VIACHESLAVOVNA

4th year student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article presents an analysis of the category of communication as the most important factor in the development and self-development of the individual; the main problems of communication and the importance of its development in adolescence are highlighted; data from an empirical study of adolescents' sociability are presented; Some forms and technologies for developing the sociability of adolescents have been proposed.

KEY WORDS: communication; sociability; adolescence; communication difficulties; forms and technologies of development.

Всестороннее и полноценное развитие личности представляется, невозможным без общения. Общение является фундаментом развития личности. Важным этапом в становлении и развитии личности ребенка является подростковый возраст, поэтому исследование в данной работе общительности среди подростков имеет большую актуальность в настоящее время. В подростковом периоде увеличивается радиус общения ребенка, появляются новые социальные связи. Втягивание ребенка в сферу уже не детских интересов заставляет его перестраивать взаимоотношения с окружающей общественной средой. Посредством общения раскрываются основные свойства личности, отвечающие за способность коммуницировать с другими людьми. Здесь могут появиться первые трудности, связанные с установлением социальных связей.

Проблема общения подробно рассматривается в трудах Л. С. Выготского, который представлял его как процесс разумного понимания и сознательной передачи мыслей и переживаний, требующей языковой системы средств [2].

Изучая различные подходы к пониманию категории «общение» можно сделать вывод, что вопросы общения важны, многогранны и актуальны до настоящего времени. Исходя из понятия, которое дано в психологическом словаре, общение – это взаимосвязь двух и более людей, которое заключается в обмене информации познавательного характера, обеспечивающее практическое взаимодействие людей, а также планирование, осуществление и контроль их совместной работы [5].

Несколько ключевых аспектов можно определить, опираясь на данное понятие: общение связано с потребностью человека во взаимосвязи с другими людьми, интерес к общению приводит к коллективной работе, а также общение представлено как процесс межличностного взаимодействия. В общении с другим человеком, личность раскрывает свою активность, в процессе которой, показываются его свойства и качества.

Одним из таких свойств является общительность. Общительность – это индивидуальное свойство личности, развивающееся в процессе общения.

В подростковом возрасте большую роль играет общение и межличностное взаимодействие с другими людьми. Подростки испытывают большие затруднения в общении и со взрослыми, и со сверстниками, что связано с изменением социальной позиции и созданием новых отношений, связанных с основной деятельностью [1].

На этом этапе развития важность отношений с родителями и учителями снижается, а отношения со сверстниками приобретают решающее значение. Подростки вступают в более глубокое и содержательное общение, расширяя свои духовные и интеллектуальные связи. Этот период также знаменует возникновение эмоционально насыщенных форм взаимодействия, таких как дружба и любовь.

В основе проблем в общении в подростковом возрасте лежат такие факторы как наличие неприязни или отсутствие взаимной симпатии, взаимное неприятие, расхождение в системах ценностей, а также несоответствие когнитивных и общих индивидуальных стилей общения.

Г. Н. Иксановой было выделено несколько групп трудностей, проявляющихся в общении в подростковом возрасте:

1) первая группа трудностей возникает из-за неспособности проявлять адекватное поведение и незнания того, что и как говорить;

2) вторая группа трудностей возникает в результате непонимания и неприятия партнера по общению;

3) третья группа трудностей связана с недостаточным пониманием партнера по общению, свидетельствующие о недостаточном развитии собственного восприятия в контексте общения;

4) к четвертой группе относятся трудности, возникающие из-за переживания отрицательных эмоций, раздражения, которые возникают к собеседнику;

5) пятая группа трудностей возникает из-за неудовлетворенности человека своим опытом общения [4].

Очевидно, нельзя забывать о индивидуально-психологических особенностях подростков, которые могут нанести отрицательный отпечаток на общение. Например, низкий уровень развития интеллекта или волевых качеств не дает возможность быть эрудированным при взаимодействии с другим человеком, а так же вести монолог, давать расширенную оценку, и сдерживать свои мысли и эмоции. У некоторых подростков могут проявляться акцентуированные черты характера, проявление которых в разных ситуациях может привести к тому, что на индивида будут влиять определённые действия, вызывая негативную реакцию в процессе общения.

В подростковом возрасте многие компоненты являются качественной характеристикой развития коммуникации. Данные компоненты накапливаются с самого детства и выражаются в системе социальных отношений, в ходе чего становятся средством многих видов деятельности и самореализации личности [3].

Выявленные особенности коммуникативных способностей личности подтолкнули нас к изучению уровня общительности подростков. На базе МОУ «Гимназия № 19» г. о. Саранска нами было проведено исследование уровня общительности подростков, в котором приняли участие 20 обучающихся 14–15 лет.

Для проведения исследования нами были подобраны следующие диагностические методики: «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского; «Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей» («КОС»)

В. В. Синявского, Б. А. Федоришина.

Результаты исследования общительности подростков по методике В. Ф. Ряховского предоставили возможность определить, что у большинства учащихся высокий уровень общительности (рис. 1).



Рис. 1. Уровни общительности подростков по методике В. Ф. Ряховского

Полученные данные демонстрируют, что значительная часть испытуемых (80 %) обладает высоким уровнем общительности. Это значит, что учащиеся общительные и открытые люди. При необходимости легко устанавливают новые контакты и поддерживают их. Они абсолютно комфортно и спокойно чувствуют себя в процессе общения с близкими и друзьями.

Результаты данного исследования коммуникативных и организаторских склонностей по методике «КОС» В. В. Синявского, Б. А. Федоришина представили, что большинство испытуемых имеют достаточно высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей.



Рис. 2. Показатели коммуникативных и организаторских склонностей подростков по методике «КОС» по В. В. Синявскому, Б. А. Федоришину

Полученные данные демонстрируют, что большинство испытуемых обладает очень высоким уровнем коммуникативных (75 %) и организаторских (70 %) склонностей. Это значит, что учащиеся имеют открытость и легкость в общении с другими людьми. Они достаточно любопытны, открыты к новым знакомствам, любят быть в центре внимания, редко отказывают в просьбах и помощи другим людям. Испытуемые могут быстро ориентироваться в трудных ситуациях и найти решение проблемы, а также организовать коллектив для проведения мероприятия, игры и т. д. Могут самостоятельно принимать важные решения, придерживаться своих взглядов и добиваться успеха. Учащимся не трудно справляться с многозадачностью, которая помогала бы удовлетворять их потребность, как в коммуникации, так и в организаторской деятельности.

20 % и 25 % подростков имеют высокий уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей, который показывает, что обучающиеся способны привлечь к себе людей, умеют организовать и направить их деятельность, сплотить коллектив. Кроме того, такие учащиеся стремятся быть лидерами. И лишь у 5 % испытуемых наблюдается средний уровень развития, которых отличает их тем, что они стремятся к контакту не в полной мере, иногда ограничивают свой круг общения, не всегда активно принимают участие в коллективной деятельности.

Для развития общительности подростков могут быть применены различные техники:

- дискуссии «Что такое коммуникативные умения?», «Я-организатор»;
- технология деловой беседы «Собеседование», «Пресс-конференция», «Дебаты»;
- технология группового и коллективного взаимодействия;
- технология актёрской речи «Комплимент»;
- психогимнастика;
- технология ролевой игры «Я, ты, он, она», «Ярмарка достижений».

Основной формой работы являются тренинговые занятия, которые помогут развить общительность подростков с помощью игр, упражнений. Кроме того тренинги помогут учащемуся лучше осознавать свои эмоции и мысли и выражать их, а так же поможет научиться договариваться и выходить из сложных ситуаций в процессе общения: «Эффективные приёмы общения»; «Мои конфликты»; «Я и мир вокруг меня»; «Я и моя команда»; «День самоуправления»; «Мы умеем общаться».

Общительность способствует развитию и саморазвитию личности. В результате социальных контактов с людьми человек раскрывается, обнажает свой субъективный внутренний мир, который складывается под воздействием общения.

Общительность можно определить как устойчивый набор коммуникативных качеств, присущих личности, охватывающий мотивационно-смысловой и регуляторно-динамический аспекты. В подростковом возрасте общительность проявляется снижением общения с родителями, но возрастает стремление к общению со сверстниками.

Для подростков общение представляет собой особую форму межличност-

ных отношений и выполняет множество важных функций, включая информационные и эмоциональные аспекты. В частности, общительность служит важным и специфическим средством обмена информацией и установления эмоциональных связей.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Исследование коммуникативной компетентности и самоконтроля в общении подростков / Ю. В. Варданян, Т. В. Савинова, С. Н. Чаткина. – Текст электронный // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 4. – С. 201–218. – DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-201-218
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология : учебник для вузов / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ, 2005. – 672 с. – ISBN: 5-17-027239-1. – Текст : непосредственный.
3. Горбачева, Е. А. Коммуникативный потенциал трудных подростков / Е. А. Горбачева, А. Н. Яшкова. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2023. – № 1. – С. 7–13.
4. Иксанова, Г. Н. Трудности в общении подростков / Г. Н. Иксанова // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2019. – Т. 5. – № 1. – С. 86–93.
5. Словарь практического психолога : словарь / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2019. – 620 с. – ISBN 985-433-167-9. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 37.015.3(045)

ББК 88.4

[АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ](#)

КЕЧИНА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

старший преподаватель кафедры психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, kechina30@mail.ru

КОМКИН АНТОН ВЛАДИМИРОВИЧ

педагог-психолог, Школа № 2070 имени Героя Советского Союза
Г. А. Вартаняна, г. Москва, komkinanton13@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются особенности реализации технологий арт-терапии в развитии психологической безопасности студенческой молодежи, приведены результаты эмпирического исследования психологических ресурсов, способствующих безопасному поведению личности, представлены психолого-педагогические рекомендации по развитию психологической безопасности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: арт-терапия; психологическая безопасность; студенческая молодежь; коммуникативный контроль; сензитивность; тип реагирования в ситуации опасности; стрессоустойчивость; образовательная программа.

ART-THERAPEUTIC TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF STUDENTS

KECHINA MARINA ALEXANDROVNA

senior lecturer at the department of psychology,
Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk,
Russia, kechina30@mail.ru

KOMKIN ANTON VLADIMIROVICH

teacher-psychologist, School 2070 named after Hero of the Soviet Union
G. A. Vartanyan, Moscow, komkinanton13@mail.ru

ABSTRACT. The article reveals the features of the implementation of art therapy technologies in the development of psychological safety of students, presents the results of an empirical study of psychological resources that contribute to safe personal behavior, presents psychological and pedagogical recommendations for the development of psychological safety.

KEYWORDS: art therapy; psychological safety; student youth; communicative control; sensitivity; type of response in a dangerous situation; stress tolerance; educational program.

Перспективным направлением современной психологии образования является развитие психологической безопасности молодежи. В связи с этим осуществляется поиск различных технологий, позволяющих конструктивно разрешать молодым людям конфликтные ситуации, противостоять манипулированию, не быть вовлечёнными в деструктивные группы.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что наиболее дискуссионным вопросом выступало обеспечение психологически безопасной образовательной среды для оптимального и гармонического развития субъектов образования.

Молодые люди наиболее часто подвержены психологически угрозам в Интернет-среде [2]. Агрессивное поведение, враждебное восприятие окружающего мира может сформировать у молодых людей деструктивные общественные установки [3].

Эффективной профилактической и развивающей технологией работы с молодежью служит арт-терапия, связанная с решением многих психологических проблем (коммуникативность, стрессоустойчивость, снижение тревожного состояния, преодоление деструктивного поведения).

Высокие показатели реализации арт-терапевтических технологий отмечают, при работе с внутриличностным конфликтом, связанный с достижением негативных целей. Также арт-терапевтические технологии позволяют сформировать способность молодежи воспринимать чувства, развивать ассоциативное мышление, творческое воображение

Арт-терапия включает в себя комплекс упражнений, направленных на снижение психоэмоционального напряжения, снижение тревожного состояния, развития творческих способностей, гармонизация детско-родительских отношений [4].

Особым терапевтическим эффектом отличается изотерапия, способствующая осознанию внутреннего мира, пониманию своего эмоционального компонента собственной психологической безопасности, позитивного самовосприятия, саморазвития [1].

На базе факультете психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического вуза им. М. Е. Евсевьева в рамках курса «Технологии арт-терапии в работе с детьми» были реализованы тренинговые занятия, способствующие развитию психологической безопасности.

В программе курса участвовало 18 студентов факультета психологии и дефектологии.

Основные образовательные технологии реализации курса: профилактический митап, образовательный коворкинг, психологический образариум, профилактический дайджест, эко-арт-терапевтический тренинг, психологические интенсивы.

Цикл занятий был посвящен арт-терапии тревожных состояний, самопознания, преодолению эмоционального выгорания, кризисных состояний, гнева, стресса, трудностей общения.

Используемые приемы арт-терапевтических технологий: сочинение сказок, создание картины неудач, рисование нерабочей рукой, создание коллажей, упражнения с цветами, каракулями, чернильными пятнами, автопортрет, маски, рисование себя, процарапывание, парное рисование.

Эффективными используемыми упражнениями являлись «Моя история», «В поиске ресурсов», «Морские сокровища», «Цвет моих чувств», «Семья-территория счастья», «Я спокоен», «Карта моего сердца», «Ваши жизненные ценности», «Палитра эмоций», «Ваша жизненная энергия».

Результаты диагностики психологических ресурсов, способствующих развитию психологической безопасности до и после образовательной программы представлены в таблицах 1-4.

Таблица 1

Тест на определение уровня коммуникативного контроля

Уровень	До образовательной программы		После образовательной программы	
	Абс.	%	Абс.	%
высокий	3	16,7	4	22,2
средний	9	50	12	66,6
низкий	6	33,3	2	11,2

Согласно анализу полученных результатов увеличилось количество студентов с высоким уровнем коммуникативного контроля в общении и межличностном взаимодействии на 5,5%, со средним уровнем на 16,6%.

Таким образом, образовательная программа способствовала эффективно коммуникативному развитию студентов в общении с однокурсниками, друзьями, преподавателями.

Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности

Уровень	До образовательной программы		После образовательной программы	
	Абс.	%	Абс.	%
высокий	3	16,7	4	22,2
средний	9	50	11	61,1
низкий	6	33,3	3	16,7

Согласно анализу полученных результатов увеличилось количество студентов с высоким уровнем стрессоустойчивости на 5,5 %, со средним уровнем на 11,1 %.

Таким образом, реализация образовательной программы способствовала развитию стрессоустойчивости студентов в трудных жизненных и кризисных ситуациях.

Таблица 3

Тест на определение сензитивности к угрозам

Уровень	До образовательной программы		После образовательной программы	
	Абс.	%	Абс.	%
высокий	3	16,7	4	22,2
средний	9	50	12	66,6
низкий	6	33,3	2	11,2

Согласно анализу полученных результатов увеличилось количество студентов с высоким уровнем сензитивности на 5,5 %, со средним уровнем на 16,6 %.

Таким образом, реализация образовательной программы способствовала развитию сензитивности студентов к психологическим угрозам.

Таблица 4

Тест на определение типа реагирования в ситуациях опасности

Тип	До образовательной программы		После образовательной программы	
	Абс.	%	Абс.	%
адекватный	3	16,7	8	44,3
тревожный	11	61,1	9	50
игнорирующий	6	33,3	3	16,7

Согласно анализу полученных результатов увеличилось количество студентов с адекватным типом на 27,6 %.

Таким образом, реализация образовательной программы способствовала развитию адекватного типа реагирования студентов в ситуации опасности.

По завершению образовательной программы с целью развития психологической безопасности студентов были разработаны психолого-педагогические рекомендации: активно внедрять в образовательный процесс арт-терапевтические технологии (социальный театр, профилактический театр, изотерапия, библиотерапия и т. д.); обучать студентов рефлексивному анализу событий, транслирующих в Интернет-среде; проводить арт-терапевтические занятия с академической группой студентов с целью улучшения социально-психологического климата; реализовывать элементы психодрамы, драматерапии для формирования уверенности членов группы; применять на занятиях приемы и техники изотерапии как средства выражения эмоционального состояния студента; использовать техники и приемы арт-терапии в парной работе с целью гармонизации межличностных отношений.

Список использованных источников

1. Асадуллина А. М. Арт-терапия как метод преодоления эмоционального стресса / А. М. Асадуллина, М. А. Мухтарова. – Текст : непосредственный // Казанский вестник молодых учёных. – 2022. – Т. 6. – № 3. – С. 16-22.

2. Кечина, М. А. Проектирование и реализация программы профилактики социально-опасного поведения студентов в интернет-среде / М. А. Кечина, Т. А. Белова, О. В. Кудашкина. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2022. – № 1(101). – С. 21-28. – DOI 10.51609/2079-875X_2022_1_21. – EDN JNBFCI.

3. Кечина, М. А. Профилактика социально-опасного поведения студентов вуза в интернет-среде / М. А. Кечина, Л. Ю. Беленкова. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2020. – № 2(94). – С. 14-20.

4. Репина А. Н. Арт-терапия как средство формирования студенческого коллектива / А. Н. Репина, А. В. Левченко, С. Е. Денисенко. – Текст : непосредственный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11. № 5-1. – С. 280-288.

В содержание

УДК 378(045)

ББК 74.58

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КУДАШКИНА ОЛЬГА ВАСИЛЬевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,

Мордовский государственный педагогический университет

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,

kudashkinao@yandex.ru

БУРМИСТРОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

студентка 3 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет имени
М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, t.burmistrova.27@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье поднимается актуальность проблемы развития памяти в процессе учебной деятельности. Анализ научных исследований доказывает, что период младшего школьного возраста является важным этапом, когда закладываются предпосылки для дальнейшего полноценного развития памяти. В статье отражены экспериментальные данные проведенного исследования по изучению памяти младших школьников. Сделанные выводы доказывают, что педагогам и психологам необходимо создавать условия развития памяти в процессе урочной и внеурочной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исследование; дети младшего школьного возраста; память; приемы и средства запоминания.

STUDY OF THE MEMORY FEATURES OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

KUDASHKINA OLGA VASILYEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor of the department of
psychology of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

BURMISTROVA TATYANA ALEXANDROVNA

3th year student of the faculty of psychology and defectology
of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: The authors raise the relevance of the problem of development. The analysis of scientific research proves that in the primary school age the main stages of memory development are laid. During this period, the prerequisites for further full-fledged development of memory are laid. The article reflects the experimental data of the conducted research on the study of memory of younger schoolchildren. The conclusions prove that teachers and psychologists need to create conditions for the development of memory in the process of regular and extracurricular activities.

KEY WORDS: research; primary school children; memory; mediated memory; memorization; means and methods of memorization.

Проблема исследования памяти является актуальной для педагогической психологии, поскольку влияет на познавательное развитие обучающегося и успешность обучения.

Младший школьный возраст является особым этапом в развитии памяти, что связано с трансформацией социальной ситуации развития и изменением ведущей деятельности. Овладевая учебной деятельностью у ребенка начинают активно формироваться все психические познавательные процессы, в том числе и память, которая необходима ему для приобретения знаний, умений и навыков.

Память младшего школьника имеет познавательный характер. Учебная деятельность способствует развитию новых видов памяти, мнемических процессов и приемов запоминания.

Кроме того, рассматривать особенности развития памяти важно с учетом большого объема учебного материала, который необходимо запомнить и воспроизвести обучающемуся. Современные программы начального образования увеличивают нагрузку на детей, что повышает требования к их познавательным возможностям.

Низкий уровень памяти обучающихся способствует снижению успеваемости, познавательной мотивации, самооценки, появлению тревожности и страхов.

Методологической основой нашего исследования являются подходы к изучению памяти:

- ассоциативная теория (Г. Эббингауз, Г. Мюллер);
- гештальттеория (К. Левин, Б. В. Зейгарник);
- теория бихевиоризма (Дж. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер и др.).

Проблемой изучения и развития памяти младшего школьника в рамках культурно-исторической и деятельностной теории рассматривали такие психологи как Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. А. Смирнов, А. Н. Леонтьев и др. Их исследования доказывают, что в процессе учебной деятельности младшему школьнику необходимо усвоить большой объем материала, что способствует активному запоминанию, которое протекает в трех формах: запечатление, сохранение и заучивание.

П. И. Зинченко указывал на то, что память у младшего школьника является преимущественно произвольной и механической. Обучающиеся запоминают в основном то, что привлекло их внимание, что их заинтересовало и впечатлило [1].

А. Н. Леонтьев отмечал, что память на этом возрастном этапе имеет два вектора развития [2]:

- становление логического и смыслового запоминания;
- формирование способности саморегуляции и управления.

А. Н. Яшкова подмечает, что «дети в начальной школе часто пользуются природными данными мнемических способностей и в процессе овладения учебной деятельностью приобретают новые способы запоминания, сохранения, узнавания и воспроизведения информации» [3].

Перед педагогом ставится задача по развитию разных видов памяти ребенка в процессе учебной и внеучебной деятельности. В связи с этим ему необходимо на достойном уровне владеть всеми необходимыми для этого инструментами и технологиями, которые он сможет использовать при работе с детьми, учитывая их индивидуальные особенности.

По мере усложнения учебных заданий педагог должен обучать детей рациональным приемам и средствам запоминания информации:

- метод локусов;
- мнемоника;
- чанкинг-метод;
- интервальное повторение;
- метод сторителлинга и др.

Все перечисленные методы способствуют развитию логической памяти младшего школьника.

Педагогу очень важно развивать у обучающихся интерес к учебной деятельности. Этому способствует активные методы обучения, например, проектная деятельность, использование проблемных ситуаций, интерактивные формы, логические и дидактические игры и др.

С целью изучения уровня сформированности памяти было проведено исследование, в котором участвовали 40 детей второго класса в возрасте 8–9 лет.

В ходе эксперимента младшим школьникам предлагались три методики:

– «Диагностика опосредованной памяти» [4];

– «Узнай фигуры» (Р. С. Немова) [5];

– «Исследование произвольного запоминания» (методика П. И. Зинченко) [6].

Первая методика исследует уровень опосредованной памяти испытуемых. Данные диагностики представлены на рисунке 1.

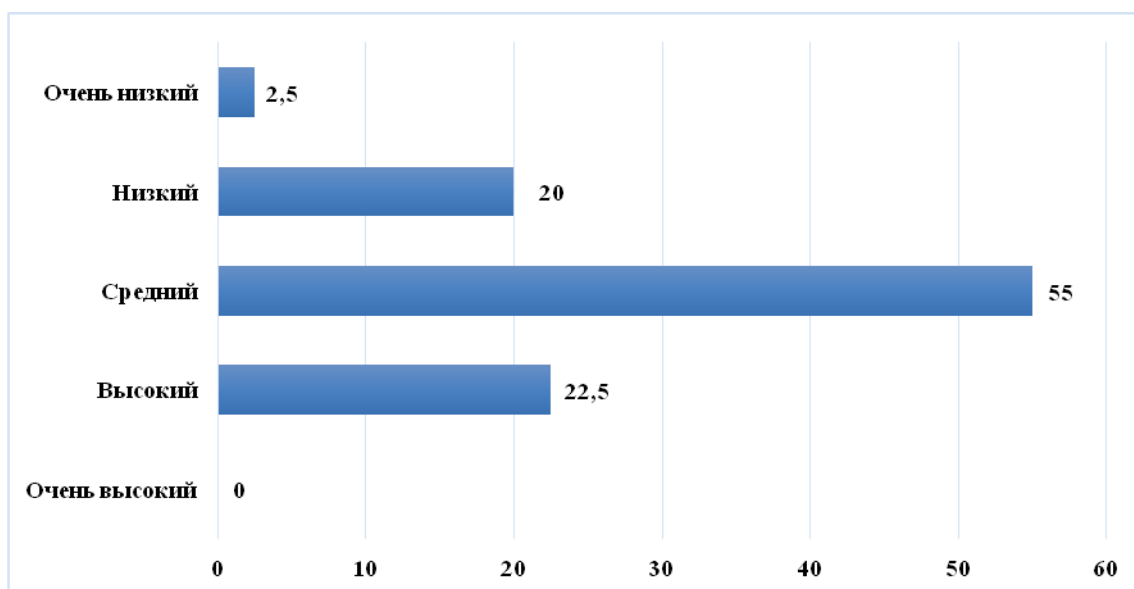


Рис. 1. Экспериментальные данные по методике «Диагностика опосредованной памяти»

Согласно полученным результатам большая часть детей (55 %) имеет средний уровень объёма опосредованной памяти. Они выполнили задание самостоятельно, при этом были сконцентрированы, но допустили ошибки. Их показатели в целом соответствуют возрастной норме.

У 22,5 % опрошенных уровень сформированности памяти высокий, представленное задание выполнили, и оно полностью соответствует эталону.

У 20 % детей был выявлен низкий и у 2,5 % – очень низкий уровень опосредованной памяти. Эти обучающиеся с трудом выполняют задание, допускают ошибки при воспроизведении материала.

Для определения уровня зрительной памяти младших школьников использовалась методика «Узнай фигуры» (Р. С. Немов). Индивидуальные данные обучающихся по указанной методике размещены на рисунке 2.

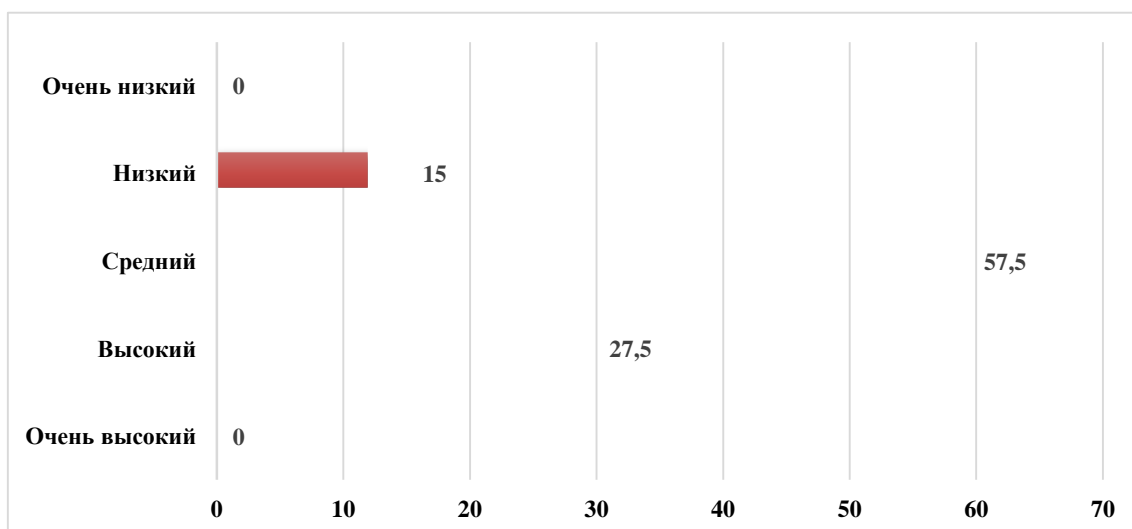


Рис. 2. Экспериментальные данные по методике «Узнай фигуры» (Р. С. Немов)

Таким образом, анализируя данные рисунка 2 можно сказать, что у 27,5 % испытуемых выявлен очень высокий уровень зрительной памяти, они правильно поняли инструкцию и безошибочно справились с заданием. Средний уровень преобладает у 57,5 % младших школьников. Они справились с предложенным заданием, но допустили погрешности в ответах. У 15 % респондентов – низкий уровень зрительной памяти. Ученики не смогли справиться с заданием за отведенное время и допустили ошибки.

С целью исследования продуктивности произвольного запоминания обучающихся была использована методика П. И. Зинченко. Индивидуальные данные младших школьников представлены на рисунке 3.

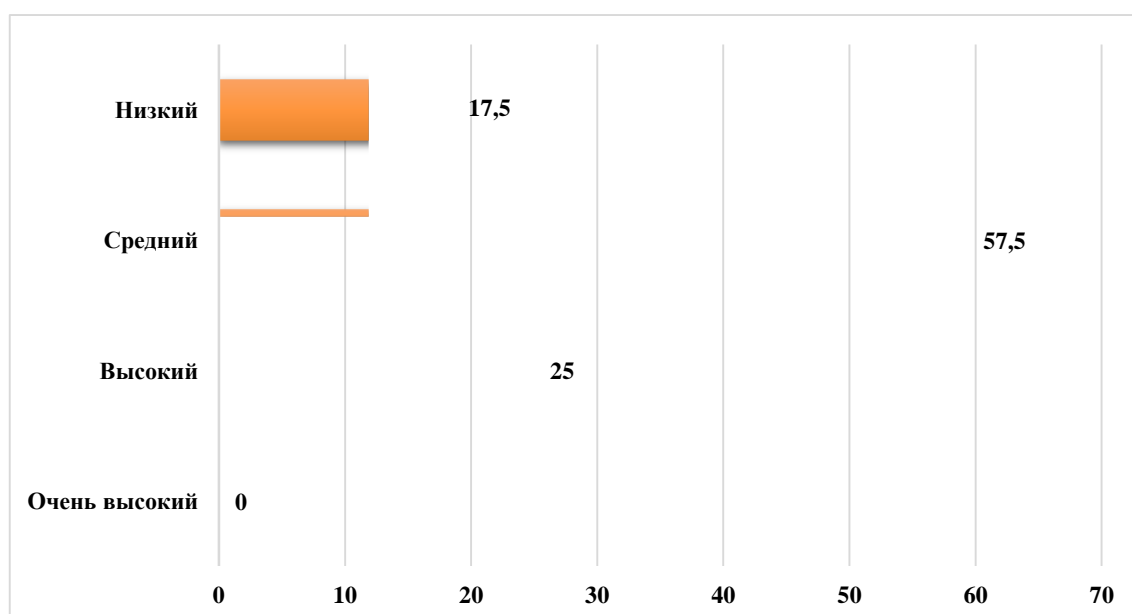


Рис. 3. Экспериментальные данные по методике П. И. Зинченко

Таким образом, обобщая данные экспериментального исследования можно констатировать, что для большинства младших школьников характерен средний уровень опосредованной и зрительной памяти, а также средний уровень произвольного запоминания. Лишь незначительная часть испытуемых имеет высокий уровень памяти, что доказывает необходимость внедрения в учебный процесс психолого-педагогических методов и технологий для развития памяти младших школьников.

Список использованных источников

1. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание : избранные психологические труды / П. И. Зинченко ; под ред. В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова ; Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный институт. – Москва ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 543 с.
2. Леонтьев А.Н. Развитие памяти : Экспериментальное исследование высших психологических функций / А. Н. Леонтьев. – Ленинград : Учпедгиз, 1931. – 278 с.
3. Яшкова, А. Н. Развитие памяти младших школьников / А. Н. Яшкова, С. Г. Баранова, Е. Е. Овчинникова. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2020. – № 3(95). – С. 31–36.
4. Баранова, Э. А. Диагностика познавательного процесса у дошкольников и младших школьников / Э. А. Баранова. – Санкт- Петербург : Речь, 2005 – 128 с. – ISBN 5-86825-002-8. – Текст непосредственный.
5. Богданова, Т. Г. Диагностика познавательной сферы ребёнка / Т. Г. Богданова, Т. В. Корнилова. – Москва : Роспедагентство, 1994. – 68 с. – ISBN 5-86825-002-8. – Текст : непосредственный.
6. Марцинковская, Т. Д. Детская практическая психология / Т. Д. Марцинковская. – Москва : Гардарики, 2000. – 255 с. – ISBN 5-8297-0038-7. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 37.015.3(045)
ББК 88.6

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ МОТИВОВ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

НОВИКОВ ПЕТР ВАСИЛЬЕВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, pet68713266@yandex.ru

ГОРБУНОВА АЛИНА ГЕНАДЬЕВНА

помощник проректора по инновационному развитию,
Российский технологический университет МИРЭА,
г. Москва, Россия, alinenochka@mail.ru

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме учебной мотивации; рассмотрены подходы к пониманию мотивации, виды учебных мотивов; описаны причины снижения учебной мотивации подростков; исследованы особенности учебно-познавательных мотивов подростков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подростковый возраст; учебная деятельность; интимно-личностное общение; учебная мотивация; учебно-познавательные мотивы; диагностика сферы.

FEATURES OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE MOTIVES OF TEENAGE STUDENTS

NOVIKOV PETER VASILYEVICH

candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology, Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

GORBUNOVA ALINA GENNADIEVNA

assistant to the vice-rector for innovative development, Russian Technological University MIREA, Moscow, Russia

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of educational motivation; approaches to understanding motivation, types of educational motives are considered; the reasons for the decrease in educational motivation of adolescents are described; the features of educational and cognitive motives of adolescents are investigated.

KEY WORDS: adolescence; educational activity; intimate and personal communication; socially useful activities; educational motivation; educational and cognitive motives; diagnostics of the motivational sphere.

Увеличение объема информации, ее поиск, обновление средств и способов обработки полученной информации выдвигают новые требования к уровню развития мотивационной сферы обучающихся и прежде всего, развитию учебно-познавательных мотивов современных школьников.

В подростковом возрасте происходит заметное снижение мотивации учебной деятельности, и в частности, значимости учебно-познавательных мотивов. Именно подростки в большей степени проявляют равнодушную либо негативную позицию к школе, потерей интереса к любимым дисциплинам, появлению межличностных конфликтов с одноклассниками и учителями. Подростковый период сопровождается бурным личностным развитием и физиологическими перестройками, сменой ведущего вида деятельности – от учебной к интимно-личностному общению, что отражается на мотивационной сфере личности подростка, в частности мотивах учебной деятельности, и на поведении.

В отечественной и в зарубежной психологии исследованием мотивации занимались многие ученые: Л. И. Божович, А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов, М. В. Матюхина, А. Н. Леонтьева, А. А. Реан, Е. П. Ильин, А. Маслоу, К. Роджерс, Х. Хекхаузен и др.

Анализ научных источников позволил нам определить, что исследователи понимают в качестве мотивации: «намерения, переживания» (Л. И. Божо-

вич) [1]; «сложноструктурная система, смысл учения» А. К. Маркова [3], «динамический процесс формирования мотива» Е. П. Ильин [2]; «склонности, побуждения» (Х. Хекхаузен) [5] и т. д.

Представляет несомненный интерес интерпретация мотива, предложенная Л. И. Божович. Согласно автору, мотив определяет то, ради чего реализуется деятельность. Таким образом, мотив может быть представлен в качестве чувств, идей, предметов, в которых нашла выражение актуальная потребность [1]. Особое внимание уделяется вопросу развития мотивации учебной деятельности, так как именно с ней связываются такие характеристики деятельности, как успешность, эффективность, результативность и такие гуманистические тенденции, как развитие личности в процессе деятельности, ее стремление к самореализации.

Многими учеными доказано, что мотивация является первым и главным структурным компонентом учебной деятельности, которая не только придает своеобразие учебной деятельности, но и характеризует учащегося как личность. Мотивация учебной деятельности имеет сложную структуру и характеризуется устойчивостью, изменчивостью и динамичностью [2; 3].

Учебная мотивация – это один из видов мотивации. Учебная мотивация характеризуется динамичностью, так как может изменяться под воздействием внешних и внутренних факторов, например, таких как: образовательная система, образовательная организация, индивидуально-психологические особенности учащегося и педагога, специфика учебного предмета [3].

Учебная мотивация включает в себя различные виды мотивов. Наиболее распространенной является выделение внешней и внутренней мотивации (А. К. Маркова, Е. П. Ильин и др.). Внутренняя мотивация связана с познавательной потребностью и целью учебной деятельности. Внешняя мотивация не связана непосредственно с процессом и содержанием познания, реализует иные потребности.

Х. Хекхаузен выделил следующие учебные мотивы: гражданские, познавательные (стремление добывать новые знания, приобретать знания и навыки), социальной идентификации с родителями, социальной идентификации с учителем, переживания, материальный, престижный [5].

Выделение категории познавательных мотивов основано на уровне содержания. К ним относятся: – широкие познавательные мотивы, при помощи которых человек удовлетворяет потребность в новых знаниях; процессуальные мотивы, связанные с процессом учения; результативные мотивы, ориентированные на конечный результат; учебно-познавательные мотивы, связанные со способами получения новых знаний [3].

Учебно-познавательные мотивы говорят о направленности подростков на познание, проявление интереса учебным занятиям, желание познавать и «открывать» новые знания, проявлять познавательную активность в учебной деятельности. Познавательные мотивы базируются на познавательных интересах личности, связанных с определенным объектом или предметом и выступают для личности целью деятельности, удовлетворяющей познавательную потребность.

В исследованиях показано, что полнота и глубина учебно-познавательного мотива, его устойчивость характеризуются особой взаимосвязью, единством и когнитивного развития, и эмоционального отношения к учебной деятельностью [2].

Перечислим основные признаки учебно-познавательных мотивов: влечение и интерес к самой учебной деятельности; к познанию чего-то нового; желание принимать активное участие в классной работе; стремление преобразовать учебный материал, продуцирование новых способов работы с ним; стремление анализировать способы и результаты учебной деятельности; положительное отношение к учебной деятельности; понимание личностной и общественной значимости учения; умение ставить цели учебной деятельности [3].

Образовательная практика и психологические исследования показывают, что развитие учебной мотивации обучающихся трудоемкий и длительный процесс. К началу подросткового возраста учебно-познавательные мотивы формируются у незначительной части школьников.

В исследовании П. В. Новикова и А. Г. Горбуновой, посвященному учебной мотивации учащихся оканчивающих начальную школу, выявлено, что у четверти учащихся 24% выявлен низкий уровень учебной мотивации, а у 8% наблюдается негативное отношение к школе. У большей части детей 44% преобладает оценочная мотивация, (не связана с внутренней мотивацией), у 16% респондентов преобладает внешняя мотивация; социальный мотив, характерен для 8% респондентов. Только у пятой части респондентов 20% выражена внутренняя учебная мотивация, непосредственно связанная с учебной деятельностью. [4].

В работе А. К. Марковой, Т. А. Матис, А. Б. Орлова, посвященной учебной мотивации, делается вывод, что устойчивые познавательные интересы свойственны лишь для 25% учащихся-подростков. У подростков 13-14 лет в структуре учебной мотивации преобладает мотив самоутверждения, а у подростков 14-15 лет доминирующими учебными мотивами являются социальные мотивы и мотивы самосовершенствования [3].

А. Н. Яшкова, Т. П. Мещерякова в своем исследовании установили, что только у около трети учащихся 9-х классов преобладают учебно-познавательные мотивы (29 %) [6].

Целью нашего констатирующего эксперимента явилось определение уровня развития учебной мотивации подростков и описание ее особенностей. Эмпирическое исследование проводилось в одной из районных школ Республики Мордовия среди подростков 14-15 лет в количестве 23 человек. В ходе исследования подросткам предлагались следующие методики: «Изучение мотивации учения подростков» (Н. В. Калинина, М. И. Лукьянова), цель: определение доминирующего учебного мотива (учебный; социальный; позиционный; оценочный; игровой; внешний; «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» (И. С. Домбровская), цель: выявить доминирующий вид и уровни сформированности учебных мотивов; «Доминирующая мотивация подростков» (Н. В. Колюцкий, И. Ю. Кулагина), цель: выявление преобладающей учебной мотивации подростков.

Эмпирические данные результатов обследования по вышеназванным методикам представлены в таблицах 1 – 3.

Таблица 1

Данные по методике «Изучение мотивации учения подростков»

Мотивы	Количество подростков	
	абс.	%
Учебный	2	8,7
Социальный	8	34,8
Позиционный	2	8,7
Оценочный	2	8,7
Игровой	-	-
Внешний	9	39,1

Таблица 2

Данные по методике «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы»

Мотивы	Количество подростков	
	абс.	%
Широкие познавательные	2	8,7
Собственно познавательные	2	8,7
Саморазвития	3	13
Широкие социальные	5	21,7
Узкие социальные	4	17,4
Сотрудничества	7	30,5

Таблица 3

Данные по методике «Доминирующая мотивация подростков» (Н. В. Колюцкий, И. Ю. Кулагина)

Мотивы	Количество подростков	
	абс.	%
Познавательные	2	8,7
Коммуникативные	5	21,7
Эмоциональные	2	8,7
Саморазвития	3	13
Позиция школьника	2	8,7
Достижения	3	13
Внешние	6	26,2

Обобщенные данные исследования (по трем методикам) показывают, что среди учебных мотивов подростков в нашем исследовании преобладают: «Социальные мотивы» (широкие и узкие) (34,8 %), «Внешний мотив» (39,1 %), мотив «Сотрудничества» (30,5 %), «Коммуникативные мотивы» (21,7 %). Доля внутренней мотивации очень небольшая среди испытуемых: «Учебные мотивы» (8,7 %); «Собственно познавательные» (8,7 %); «Саморазвития» (13 %);

«Позиция школьника» (8,7 %). Результаты исследования свидетельствуют о том, что внутренняя мотивация, познавательные мотивы представляют значимость для наименьшей части исследуемых подростков.

Рассматривая проблему учебной мотивации подростков и опираясь на научные исследования необходимо учитывать множество причин ее снижения: смена ведущего вида деятельности; неясные планы на будущее; негативное отношение педагога к подростку; личная незаинтересованность в учебных предметах; сниженное умственное развитие подростка; непонимание цели учения; повышенный уровень школьной тревожности, «проблемная» семья и семейные отношения и др. Мотивационная сфера является важнейшей составляющей личности и ее недоразвитие влияет и на личностную зрелость и на развитие профессионального самосознания, определяющего будущую направленность личности.

Список использованных источников

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : монография / Л. И. Божович. – Москва : Питер, 2008. – 398 с. – ISBN 978-5-91180-846-4. – Текст : непосредственный.

2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы : учебное пособие / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 508 с. – ISBN 978-5-459-00574-5. – Текст : непосредственный.

3. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 2010. – 192 с. – ISBN 5-09-001744-1. – Текст : непосредственный.

4. Новиков, П. В. Развитие учебной мотивации младших школьников / П. В. Новиков, А. Г. Горбунова // Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «59-е Евсевьевские чтения», 20–21 апреля 2023 г. / редколлегия: М. В. Антонова, Ю. В. Варданян (науч. ред.), Н. А. Вдовина, С. Н. Чаткина (отв. за вып.) ; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2023. – С. 59 – 64.

5. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность : учебное пособие / Х. Хекхаузен. – Москва : Смысл, 2003. – 859 с. – ISBN 5-94723-389-4. – Текст : непосредственный.

6. Яшкова А. Н. Мотивы учебной деятельности у учащихся среднего профессионального образования / А. Н. Яшкова, Т. П. Мещерякова // Учебный эксперимент в образовании. – 2019. – № 3 (91). – С. 20–23.

В содержание

УДК 37.015.3(045)

ББК 88.6

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

НОВИКОВ ПЕТР ВАСИЛЬЕВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,

Мордовский государственный педагогический университет

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, pet68713266@yandex.ru

КАЛИСТОВА ДАРЬЯ АНДРЕЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия darakalistova@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В работе рассматриваются аспекты агрессивного поведения подростков; анализируются понятия «агрессия и агрессивное поведение»; проведено исследование агрессивного поведения подростков. Результаты исследования помогут лучше понять природу агрессивного поведения в подростковом возрасте и наметить эффективные пути профилактики и коррекции.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: агрессивное поведение; подростковый возраст; общение; агрессивность; причины агрессивности; методики диагностики.

FEATURES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENCE

NOVIKOV PETR VASILIEVICH

PhD in psychology, associate professor at the department of psychology,
Mordovia State Pedagogical University named after M. E. Evseyov, Saransk,
Russia

KALISTOVA DARYA ANDREEVNA

student of the Faculty of Psychology and Defectology, Mordovia State Pedagogical University named after M. E. Evseyov, Saransk, Russia

ABSTRACT. The paper examines aspects of aggressive behavior of adolescents; the concepts of «aggression and aggressive behavior» are analyzed; A study of aggressive behavior of adolescents was carried out. The results of the study will help to better understand the nature of aggressive behavior in adolescence and outline effective ways of prevention and correction.

KEY WORDS: aggressive behavior; adolescence; communication; aggressiveness; causes of aggressiveness; diagnostic methods.

В современном обществе молодой человек живет в сложных условиях, предъявляющих к нему все больше требований, что вызывает трудности в его социализации. Это обуславливается высоким темпом жизни, стремительными экономическими и технологическими преобразованиями, предъявлением новых требований к успешному человеку. Также важно отметить, что на подростка действует большой объем информации, которую он получает в свободном доступе и которая может оказать воздействие на еще несформировавшуюся психику. В это время особенно ярко у ребенка формируется чувство протеста, бунта, происходят первые попытки развития его индивидуальности. Личностные особенности формируются в социуме, под действием окружающих факторов. Большая роль такого взаимодействия отводится малой группе и сверстникам, особенностям построения взаимоотношений. Главенствующую роль здесь отводится семье. Агрессивное поведение выступает своеобразной формой протеста, служит основой непонимания взрослых, не способностью занять свое место в общественной жизни. Своевременно не сниженный высокий уровень агрессивности может деструктивно сказаться на личностных качествах ребенка.

Агрессивное поведение – это многократное выражение агрессивности в ответ на ситуации. Агрессивность выступает чертой личности индивида, в то время как агрессия представляет собой форму поведения, связанную с его особым характером.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью оптимизации процесса воспитания подрастающего поколения, в связи с динамичными изменениями, происходящими в нашем обществе и мире. Подростковый возраст являясь важным этапом в личностном развитии, в тоже время является и очень непростым в плане обучения и воспитания. Это прежде всего связано с большими внутренними изменениями, происходящими с подростком. Цель статьи рассмотреть особенности агрессивного поведения детей подросткового возраста на современном этапе.

Подростковый период дети проходят по-разному. Юноши предрасположены к соперничеству, вступая в схватки из-за первенства. Они кроме того показывают наиболее большую степень враждебности и самоуверждения, в тоже время показывая наибольшее стремление быть самостоятельными и самодостаточными. Одна из причин, по которой мальчики проявляют агрессию, это то, что они чувствуют себя неполноценными и жаждут признания и лидерства. Это может заставить их искать признания, подавляя более слабых членов группы [1; 5]. У девочек, по мере взросления, большую значимость начинает обретать эмоциональная жизнь и переживания. Они испытывают потребность исследовать мир и собственную внешность. Девочки стараются скрыть свою агрессию, потому что общество «одобряет» агрессивное поведение мальчиков и осуждает его у девочек [4].

Мнения исследователей-психологов о личностных качествах мальчиков, исполняющих роль «обидчика», противоречивы. Некоторые считают, что у них проявляются такие характеристики, как страх, тревога, конформизм и неуверенность в себе, в то время как другие предполагают, что они импульсивны и, возможно, научились агрессивному поведению в семье, особенно если их семейная обстановка неблагоприятная, нестабильная, а воспитание связано с применением физических наказаний [2].

В целом агрессивное поведение в подростковом возрасте является сложным и многогранным, и на него могут влиять различные индивидуальные (низкая самооценка, не развитые социальные навыки и агрессивные тенденции личности и т. п.), социальные (авторитарный стиль семейного воспитания, давление сверстников и др.) и культурные факторы (признание агрессивного поведения как нормы). Понимание этих факторов, а также причин проявления буллинга и других деструктивных форм поведения, может помочь родителям, педагогам и другим взрослым справиться с негативными последствиями, а также способствует улучшению характера социального взаимодействия в подростковой среде [3]. Изучение причин и механизмов развития агрессивного поведения у подростков позволит находить эффективные методы его предотвращения и коррекции.

В рамках обозначенных проблем было разработано и проведено эмпирическое исследование уровня агрессивности обучающихся средней школы. В нем приняли участие 20 подростков 9-го класса, одной из школ г. Саранска.

Психодиагностический инструментарий состоял из двух методик, направленных на изучение уровня агрессивности (автор А. Ассингер) и особенностей агрессивных и враждебных реакций (авторы А. Басс и А. Дарки).

Результаты эмпирического исследования представлены в таблице № 1 и на рисунках №№ 1 и 2.

Таблица 1

Уровень агрессивности подростков по тесту А. Ассингер

Уровень агрессивности	абс.	%
Высокий	7	35
Средний	12	60
Низкий	1	5

Анализируя результаты полученные по первому тесту, мы видим, что у более трети подростков в нашем исследовании уровень агрессивности выше нормы. Подростки проявляют чрезмерную агрессию по отношению к окружающим, часто бывают импульсивными, неуравновешенными и проявлять «жесткое», неадекватное поведение. Часто основная причина такого поведения самоутвердиться, добиться уважения, успеха и авторитета среди сверстников, любыми средствами, даже если это выходит за рамки «нормы» негативно скажется на взаимоотношениях со взрослыми и другими сверстниками. Низкий уровень агрессивности установлен у 5 % учащихся. Такое состояние показывает, что подростки стараются избежать конфликтов, конфронтацию и не показывать «враждебность» со своей стороны. Демонстрируют в целом «мирное» поведение, но они и внутренне как правило спокойны и миролюбивы, их поведение не угрожающее. У большей части испытуемых выделен нормальный уровень агрессивности.

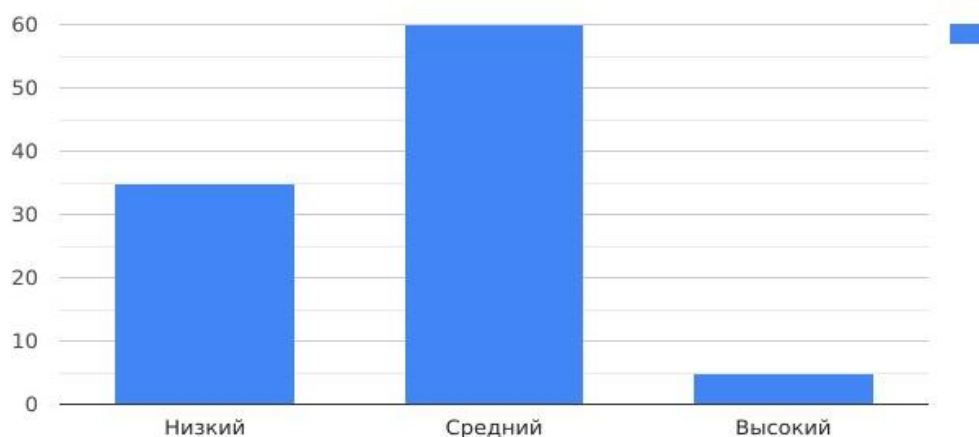


Рис. 1. Уровень агрессивности подростков по тесту А. Ассингер

Проанализируем данные по тесту, выявляющему типы агрессии у подростков, представленные на рисунке 2.

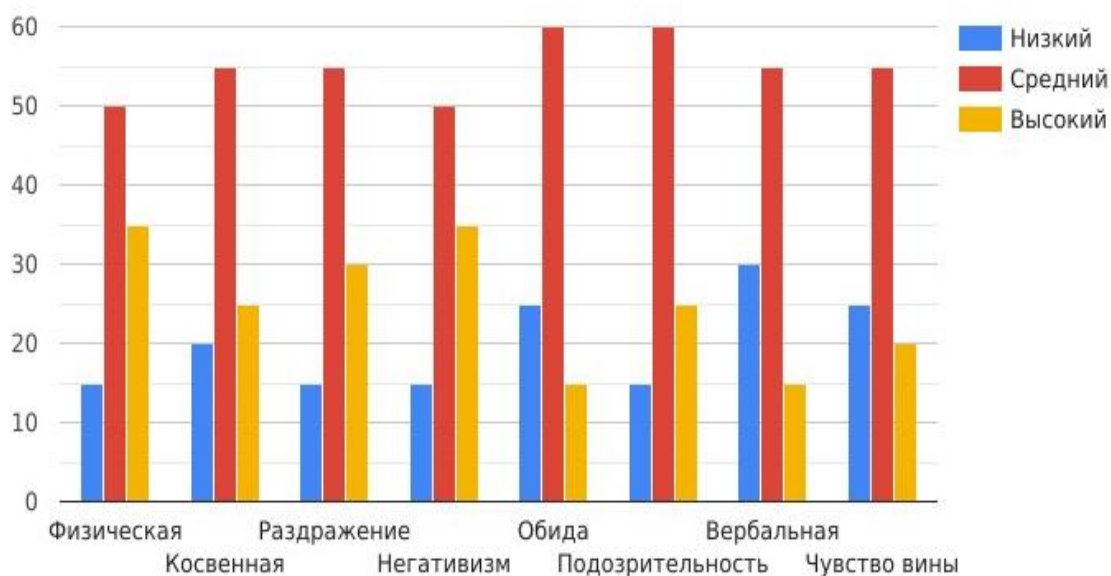


Рис. 2. Обобщенные данные по методике «Опросник исследования уровня агрессивности» А. Басс и А. Дарки

Из рисунка видно, что большинство наших респондентов (от 50 % до 60 %) показали средний уровень выраженности агрессивных составляющих: раздражительность, обидчивость и др.

Значительная часть подростков (35 %) продемонстрировали такой тип агрессии как физическая. Такая агрессия по отношению к другому человеку, (или на предмет или ситуацию в целом) деструктивна. Такой человек стремится нанести окружающим определенный вред, может что-то разрушить или уничтожить. Такое поведение связано с проявлением у подростка отрицательных эмоций и неадекватных, часто асоциальных поступков и действий.

Четвертая часть испытуемых (25 %) продемонстрировали высокий уровень косвенной агрессии, которая проявляется в виде насмешек, унижений, угроз, различных оскорблений, а иногда и в виде критики. Данная агрессия также может быть направлена как на другого человека, так и на ситуацию в целом. Как правило агрессия (физическая, косвенная, вербальная или другая) подростка направлена на ту «действительность», которая не соответствует его «взглядам и пониманию», т. е для него не приемлема.

Взаимодействуя с подростком необходимо учитывать его объективное, сложное состояние. Глобальные изменения на психологическом, физиологическом, физическом и социальном уровнях влияют на его психическое состояние, делая его импульсивным, нестабильным, реактивным и агрессивным.

Родителям и педагогам необходимо учитывать, что среди личностных причин агрессивного поведения могут скрываться чувство вины (среди наших респондентов таких было 20 %), подозрительность (у нас выявлено 25 %), негативизм (в нашем исследовании 35 %), раздражение (30 %).

Подростковый возраст очень специфической этап развития личности, поэтому необходима профилактическая и коррекционная работа с подростками, направленная на нивелирование негативных качеств и в целом на личностное развитие обучающихся.

Список использованных источников

1. Вдовина, Н. А. Проектирование программы психопрофилактики девиантного поведения подростков / Н. А. Вдовина, А. В. Комкин // Учебный эксперимент в образовании. – 2019. – № 2 (90). – С. 24–29.
2. Сухарева, Н. Ф. Психолого-педагогические проблемы детства в провинциальном социуме / Н. Ф. Сухарева, М. В. Алаева // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12. – № 3 (47). – С. 101-109.
3. Баранова, Е. В. Проявление девиаций в подростковой субкультуре / Е. В. Баранова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – № 3. – 2023. – С. 41–55.
4. Ковальчук, А. В. Педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков / А. В. Ковальчук, Н. Г. Рукавишникова, Д. Н. Журавлев. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет, 2021. – 116 с. – ISBN 979-6-354-20886-8. – Текст : непосредственный.
5. Одинцова, О. В. Психодиагностика : учебник / О. В. Одинцова. – Москва : Академия, 2020. – 352 с. – ISBN 978-5-7695-9549-3. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 159.922.6:373.2(045)

ББК 88.4

СНИЖЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ

САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, stanya2610@yandex.ru

ГОРДЕЕВА АННА ДМИТРИЕВНА

студентка 4 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия;
педагог-психолог, Школа № 171, г. Нижний Новгород, Россия,
gordeevaanna651@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема тревожности младших школьников. Авторами обоснована актуальность исследования, выделены причины возникновения тревожности в младшем школьном возрасте, представлены результаты диагностики тревожности младших школьников; показаны возможности сказкотерапии для снижения тревожности детей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тревожность; тревога; страх; младший школьник; сказкотерапия.

REDUCING ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF FAIRY TALE THERAPY

SAVINOVA TATYANA VIKTOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk, Russia

GORDEEVA ANNA DMITRIEVNA

4st year student of the faculty of psychology and defectology, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk, Russia; educational psychologist school № 171, nizhny novgorod, Russia

ABSTRACT. The article examines the problem of anxiety in younger schoolchildren. The authors substantiate the relevance of the study, highlight the causes of anxiety in primary school age, and present the results of diagnosing anxiety in younger schoolchildren; the possibilities of fairy tale therapy for reducing anxiety in children are shown.

KEY WORDS: anxiety; anxiety; fear; junior schoolchild; fairytale therapy.

Проблема тревожности является одной из актуальных в современной психологии. Тревожность приводит к снижению продуктивности деятельности, отсутствию или снижению работоспособности, обуславливает возникновение трудностей в общении. Человек, отличающийся повышенной тревожностью, зачастую сталкивается с многочисленными соматическими заболеваниями.

Как правило, тревожность возникает еще в детстве и в дальнейшем проявляется на протяжении всей жизни. В работах Н. Н. Васягиной подчеркивается важность данного периода в формировании тревожных состояний у ребенка, исследуется взаимосвязь тревожности с самооценкой и агрессивными проявлениями [1].

Проблеме изучения тревожности большое внимание уделяет Ч. Спилбергер. В рамках его исследования выделены два основных вида – тревожность как состояние, когда оно возникает в определенной ситуации под стечением конкретных факторов, и тревожность как устойчивая личностная черта. Такое деление достаточно прочно вошло в психологическую науку, нашло эмпирическое применение и широко используется в процессе диагностики [4].

В отечественной психологии широкое распространение получила концепция А. М. Прихожан. На основании ее взглядов тревожность рассматривается как эмоциональное состояние, которое выражается, прежде всего, в бесконтрольном чувстве опасности и беспокойства. Тревожность, по мнению автора, личностная устойчивая черта, которая проявляется у человека на протяжении длительного периода времени. Тревожность способна побуждать человека к действию, или наоборот, блокировать его поведение, связанное с различными защитными реакциями и проявлениями. Тревожность может прояв-

ляться как ответная реакция организма на игнорирование доминирующих потребностей человека, непринятие взросления и прохождения возрастных кризисов [3].

Младший школьный возраст представляет особый период в формировании личностных новообразований, таких как произвольность, учебная мотивация, чувство умелости и др. Современное общество ставит перед подрастающим человеком довольно трудные задачи, которые иногда не под силу даже взрослому человеку. Возложенные школьные обязанности, высокие требования, игнорирование индивидуальных особенностей часто приводят к тому, что ребенок начинает чувствовать беспокойство по любому поводу, они вызывают неуверенное поведение и порождают формирование тревожности как личностного состояния [5].

Тревожность, как личностная характеристика, заключается в том, что человек способен испытывать тревогу в различных ситуациях, даже в объективно не располагающих к этому. Человек, имеющий высокий уровень личностной тревожности, постоянно находится в ситуации страха, подавленности, часто он не способен выстраивать конструктивные взаимоотношения с окружающими его людьми. Весь мир для него опасен и враждебен. Если тревожность проявляется в детстве и впоследствии не корректируется, то у ребенка формируется заниженная самооценка, отрицательное восприятие людей и социального мира, и как следствие низкий уровень уверенности в себе.

В настоящее время существует широкий выбор различных методов, которые позволяют улучшить психическое состояние младших школьников. Эти методы представлены в разнообразной форме и являются популярными средствами коррекции психологических нарушений у детей младшего школьного возраста, так как они проверены, эффективны и интересны для детей. Одним из таких методов является сказкотерапия.

Влияние сказок на формирование личности ребенка подробно рассматривали А. Адлер, В. П. Аникин и Э. Берн, Т. Д. Зенкевич-Евстигнеева и др. Т. Д. Зенкевич-Евстигнеева отмечает, что сказкотерапия основывается на передаче духовных знаний и социальной реализации личности с использованием образа духовной сущности человека как воспитательной системы [2].

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет два подхода в сказкотерапии.

Директивный подход предполагает руководство терапевтическим процессом, включая обозначение темы и интерпретацию поведения ребенка. Недирективный подход ориентирован на создание атмосферы принятия чувств ребенка и условий для спонтанного выражения этих чувств [2].

Сказка выполняет следующие функции: функция установления контакта с детьми, идентифицирующая функция, воспитательная функция, функция самоанализа, функция гармонизации внутренней жизни ребенка, функция развития и ресурсная функция.

Сказкотерапия является эффективным способом коррекции эмоциональных расстройств у детей младшего школьного возраста. С помощью воображения, активизации мыслительной деятельности, памяти и внимания, дети могут быстро выбрать наиболее верные варианты решения проблемной ситуации.

Идентификация со сказочными персонажами помогает детям понять, что у других людей есть такие же проблемы и переживания, что и у них. Сказки способствуют личностному развитию ребенка.

Сказки могут оказывать влияние на детей при соблюдении определенных правил. Сказка должна соответствовать проблемам ребенка, предоставлять альтернативный опыт и развиваться в определенной последовательности [2].

Таким образом, эффективность использования сказок в младшем школьном возрасте связана с их привлекательной силой и способностью восприятия детьми.

С целью изучения тревожности младших школьников и возможностей ее снижения средствами сказкотерапии разработано и реализовано экспериментальное исследование. В исследовании приняли участие 20 младших школьников – учащихся 4 классов. Были использованы методики:

- «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич);
- «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен).

По методике «Несуществующее животное» выявили, что у 60 % детей младшего школьного возраста ярко выражен средний уровень тревожности. Для их рисунка характерны эскизные линии, рисунок средних размеров и расположен ниже центра. У 23,3 % детей младшего школьного возраста преобладает высокий уровень тревожности. В рисунке преобладают штриховые линии, он имеет увеличенный размер. У 16,7 % детей младшего школьного возраста выражен низкий уровень тревожности. Отмечается средний или легкий нажим карандаша, рисунок средних размеров и расположен по центру.

По методике «Тест тревожности» выявили, что у 35 % детей доминирует высокий уровень тревожности. Высокий уровень тревожности у младших школьников проявляется в форме сильных и длительных переживаний, которые мешают их повседневной жизни. Они могут испытывать страх перед социальными ситуациями, неуверенность в себе, страх остаться в стороне от сверстников. Возможно, они также могут переживать проблемы со сном или аппетитом.

У 50 % детей преобладает средний уровень тревожности, который проявляется в переживаниях перед контрольными работами, страхе не успеть выполнить задания или не соответствовать ожиданиям учителей и родителей. Они могут быть беспокойными и нервными во время учебы или перед началом нового учебного года.

У 15 % детей выражен низкий уровень тревожности. Младшие школьники с низким уровнем тревожности чувствуют себя в основном комфортно и безопасно. Они могут проявлять активность и интерес к новым заданиям и социальным ситуациям без существенного страха или опасений.

Таким образом, большинство испытуемых имеют средний и высокий уровни тревожности.

С целью снижения тревожности младших школьников была разработана программа, предусматривающая использование сказкотерапии.

Задачи программы:

- снижение уровня тревожности;
- формирование умений преодолевать тревожные состояния;

– овладение способами снятия психоэмоционального напряжения.

Программа состоит из 10 коррекционных занятий, которые соответствуют сказкотерапевтической структуре занятия Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой [2]. Частота проведения занятий – 1 раз в неделю, продолжительность занятия – 35–40 минут.

В содержание программы в зависимости от цели и этапа занятия включались следующие сказки:

– с целью формирования доверительных отношений между участниками, создания благоприятной атмосферы: «Мой сказочный герой»; Сказка про братьев Бом и Минь; «Росточек под солнцем»; «Все у кого...»; «Трамвайчик»; «Что я люблю делать»; «Поменяйтесь местами»; «Щепки на реке» и другие;

– с целью снижения тревожности и состояния напряжения: Сказка «О веселом Памси», Сказка «Полезная Боюська», Сказка «Девочка Надя и Баба Яга», «Сказка о Ежонке», Сказка «Мышонок и темнота», «Сказка о Котенке или чего мне волноваться?» и другие.

– с целью формирования уверенности в себе, повышения самооценки: «Сказка о Вороненке», Сказка «Маленький котенок», Сказка «Кенгуренок Вася» и другие.

После реализации программы с целью оценки ее эффективности был проведен контрольный срез по изучению уровня тревожности младших школьников, участвующих в формирующем эксперименте. Диагностика осуществлялась посредством тех же методик, что и на этапе констатирующего исследования.

По методике «Несуществующее животное» выявили, что у 70 % испытуемых доминирует средний уровень тревожности. У 20 % детей выражен низкий уровень тревожности. У 10 % младших школьников преобладает высокий уровень тревожности.

По методике «Тест тревожности» выявили, что у 60 % детей доминирует средний уровень тревожности, у 20 % – низкий уровень, у 20 % испытуемых – высокий уровень тревожности.

Данные контрольного этапа эксперимента свидетельствуют о снижении уровня тревожности младших школьников экспериментальной группы.

Полученные результаты исследования и разработки представляют интерес и практическую значимость для педагогов-психологов, социальных педагогов, организующих работу с младшими школьниками по снижению тревожности.

Список использованных источников

1. Васягина, Н. Н. Исследование эмоционального развития дошкольников на основе параметров триады «тревожность – самооценка – агрессивность» / Н. Н. Васягина, Е. Н. Григорян, К. В. Адушкина. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2022. – № 4 (104). – С. 7–17.

2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : Речь, 2021. – 320 с. – Текст : непосредственный.

3. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЕК»,

2000. – 304 с. – Текст : непосредственный.

4. Спилбергер, Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Спилбергер // Тревога и тревожность : хрестоматия / составитель В. М. Астапов. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 256 с. – Текст : непосредственный.

5. Умхажиева, Х. Т. Тревожность младших школьников в учебном процессе / Х. Т. Умхажиева. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2019. – № 52 (290). – С. 244–247. – URL: <https://moluch.ru/archive/290/65732/>. – Дата публикации: 26.12.2019.

В содержание

УДК 159.922.6(045)

ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ ПОДРОСТКОВ

САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, stanya2610@yandex.ru

КЕЛИНА ЛИДИЯ АНДРЕЕВНА

магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, angelika11992@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема развития уверенности в себе подростков. Авторами проанализированы основные подходы к изучению уверенности в себе, определены факторы, влияющие на ее развитие в подростковом возрасте. Представлена программа психологического тренинга развития уверенности в себе подростков, раскрыто ее содержание и этапы реализации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: уверенность; уверенность в себе; подростковый возраст; метод; психологический тренинг.

PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A TECHNOLOGY FOR DEVELOPING TEENAGERS' SELF-CONFIDENCE

SAVINOVA TATYANA VIKTOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology,
Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk,
Russia

KELINA LIDIYA ANDREEVNA

2st year master' student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk,
Russia

ABSTRACT. The article discusses the problem of developing self-confidence in adolescents. The authors analyzed the main approaches to the study of self-confidence and identified the factors influencing its development in adolescence. A program of psychological training for the development of self-confidence in adolescents is presented, its content and stages of implementation are revealed.

KEY WORDS: confidence; self-confidence; adolescence; method; psychological training.

Уверенность в себе – это одно из важнейших свойств личности позволяющее человеку позитивно относиться к самому себе и достигать поставленных целей. Уверенность в себе имеет вариативный характер, во многом обусловлена социальными факторами, связана с другими чертами, отвечающими за общительность, волю, деятельность.

Т. В. Якубовская отмечает, что уверенность является непостоянным свойством и требует регулярного самоанализа, работы над собой и развития. Потенциалом для повышения уверенности являются внешние причины (близкие, окружающие; ситуации, в которых человек оказывается) и внутренние (процессы, которые протекают в самом человеке, включают в себя работу со страхами ошибок, новых обстоятельств, будущего, чужого мнения, неудач и др.; со стрессами; с состоянием здоровья; с проработкой существующих психологических травм). Автор определяет уверенного человека как того, кто верит в свои способности, умения, таланты, знает, что справится с трудностями, находит в себе опору и поддержку. Уверенность в себе – это позитивная оценка собственных навыков и способностей. Фундаментом уверенности является самооценка [5].

В. Г. Ромек, исследовавший тему уверенности в себе, выделил признаки уверенного человека: он умеет планировать и действовать; не сравнивает себя с окружающими, и если допускает редкие сравнения, то с соответствующими по уровню развития людьми; не беспокоится излишне о мыслях других людей; знает свои права и умеет их отстаивать в семье, коллективе, обществе; настойчив в достижении своих целей; может отказаться от предложений, противоречащих его интересам и желаниям; дает себе право на ошибку, и если это случилось, то ведет себя достойно; верит в себя и свои возможности, абстрагируясь от чужих мнений; демонстрирует уверенное поведение, даже если внутри испытывает волнение; не превращает свои страхи в агрессивные нападки на других людей; с удовольствием пользуются комплиментами, умеет их делать и принимать; испытывает чувства радости и благодарности при построении новых контактов и умеет поддерживать старые связи [4].

Развитие уверенности в себе – это ключ к успеху во многих сферах жизнедеятельности. Основа для развития уверенности – самопознание, понимание того, в чем заключаются выигрышные стороны характера, а какие качества требуют дальнейшего развития или коррекции. Неуверенность в себе часто формируется в результате болезненного негативного опыта. Слабая вера в себя порождает самоподкрепляемое поведение. В случае слабой уверенности в себе страдает умение анализировать и оценивать ситуацию, поэтому человеку сложно контролировать свои чувства, мысли, ответные действия. В исследованиях М. И. Каргина установлена взаимосвязь уверенности в себе и стиля поведения

подростков в конфликтных ситуациях [1].

В. А. Колосов подчеркивает, что основным принципом развития уверенности в себе является волевое действие, ориентированное установкой: «хочу – могу – делаю». Основной формой проявления недостатка уверенности в себе является застенчивость, которая приводит к бездействию в жизни и поведении. Для снижения застенчивости автор рекомендует, во-первых, преодолевать личный «тормоз»: входить в общение с людьми при подходящей возможности. Во-вторых, рекомендуется исполнение своих социальных ролей с преодолением робости и вхождением в роль уверенного, знающего человека, обладающего чувством собственного достоинства. Третьей рекомендацией по приобретению уверенности в себе является развитие умений включиться в общество и пригласить к взаимодействию других людей, как можно чаще инициировать контакты, заводить беседу [2].

Уверенность в себе – это источник самоуважения, его причина и его следствие. Уверенный в себе человек свободен от мнения окружающих, так как имеет свободу внутри себя, самодостаточность и независимость. Развитие уверенности в себе возможно путем осознания своих качеств, действий, ошибок, своего положения в обществе. Развитие уверенности в себе в подростковом возрасте возможно при поддержке близких, взятии ответственности за себя, осмыслении и принятии всего происходящего в жизни как событий, имеющих цель закалить характер, сделать человека сильнее и счастливее. Общение с людьми добрыми, искренними, умными, успешными и уверенными в себе, влияет на развитие собственных достижений подростка и как следствие, развитие его уверенности в своих силах.

В настоящее время одним из эффективных методов, применяемых для личностного развития, в том числе и уверенности в себе, является психологический тренинг. Тренинг – многофакторная модель работы, оказывающая влияние на участников через совершаемые ими действия, имеющая целью получение ими нового эмпирического опыта, дающего возможность проработать проблемы, приобрести новые навыки, понять возможность изменения ситуации и принять новые обстоятельства. Тренинг всегда имеет цель и проводится под руководством и контролем специалиста-психолога. Тренинговые занятия, как правило, включают процедуру приветствия, разминку – задания «на разогрев», основную часть, где происходит теоретическая и практическая работа с детьми в соответствии с целью тренинга, подведение итогов и рефлексии.

Тренинг – интенсивное обучение, при котором происходит тесное взаимодействие и общение участников между собой и с педагогом. Для оптимальной работы количество участников тренинга составляет 10–12 человек.

В ходе исследования нами была спроектирована программа развития уверенности в себе подростков, которая была реализована в форме психологического тренинга.

В содержание программы тренинга включены задания и упражнения, способствующие развитию уверенности в себе и достижению успеха. К ним относятся:

- умение предвидеть последствия своих поступков и принятых решений,

их значение для себя и других людей;

– способность представлять последствия не только интеллектуально, но и эмоционально, то есть понимать, какие эмоции в дальнейшем вызовет у них то или иное их действие или бездействие.

Также были использованы упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков, умений отстаивать свое мнение и свои границы, понимать свою ценность и уникальность, дифференцировать межличностные и половые различия, уметь принимать себя и ценить как личность.

При разработке программы психологического тренинга развития уверенности в себе подростков мы опирались на работы А. М. Прихожан [3], В. Г. Ромека [4], Т. В. Якубовской [5] и других.

Первый блок психологического тренинга включал упражнения на достижение целей, на тактильную передачу эмоций, на развитие уверенности в отношениях и решении конфликтов, на умение проявлять себя через жесты, обучение эмпатии, общению, получение удовольствия от контактов, снижение стресса, на развитие самоконтроля, на сплоченность команды, на обучение уверенному общению, на совместную работу.

Во втором блоке использовались упражнения на развитие способности к определению жизненных целей и качеств, необходимых для их достижения; упражнения на развитие и проработку уверенного поведения, эмпатии, умения выражать свои чувства и определять стиль общения; упражнения на взаимодействие в ходе совместной деятельности; на обучение навыкам самопрезентации и др. Были проведены просмотры и обсуждения видеороликов по обучению техникам кинетического имиджа и невербальной коммуникации, а также арт-терапевтические упражнения на повышение самооценки, на постановку целей и их достижение в перспективе 1–2 лет.

В процессе реализации психологического тренинга осуществлялось информационное сопровождение программы, анализ литературных источников, в которых рассматриваются способы развития уверенности в себе. Его целью являлась психологическая поддержка подростков, укрепление их веры в себя и уверенности в своих силах, психологическое просвещение подростков по актуальным для их возраста темам, подкрепляющее тренинговое занятие и расширяющее его. Материалы были представлены в виде коротких, ярких и содержательных сообщений.

Особое внимание уделялось самопознанию, развитию умения анализировать различные аспекты личности, умения ставить цели на ближайшее время, планировать дальнюю перспективу, находить способы достижения поставленных целей. Подчеркивалась важность саморазвития, формирования адекватной самооценки, умения регулировать свое эмоциональное состояние, подростки определяли не только актуальный уровень развития личности, но и свои возможности.

В ходе проведения тренинга можно отметить активность учащихся, подростки с интересом включались в занятия, выполняли упражнения, на этапе рефлексии давали положительную оценку проведенного занятия и подчеркивали его полезность для личностного развития. Включение в программу тренинга

результатов современных исследований, комбинирование их с уже проверенными эффективными упражнениями способствует достижению поставленных целей, позволяет разнообразить содержание занятий, повышает включенность подростков на разных этапах работы тренинговой группы.

Уверенность в себе и своих силах помогает подросткам проявлять больше активности, раскрывать свои возможности и реализовывать способности, способствует личным и профессиональным достижениям.

Список использованных источников

1. Каргин, М. И. Исследование стилей поведения подростков в конфликтных ситуациях в рамках системно-контекстной психодиагностики / М. И. Каргин, А. М. Лукьянова. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – Текст : непосредственный. – 2021. – № 3 (99). – С. 14–20.
2. Колосов, В. А. Победы застенчивость, создай уверенность в себе. Рекомендации для студентов ссузов и вузов 1-го курса // В. А. Колосов. – Москва : Ridero, 2024. – 46 с. – Текст : непосредственный.
3. Прихожан, А. М. Психология неудачника. Тренинг уверенности в себе / А. М. Прихожан. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 240 с. – Текст : непосредственный.
4. Ромек, В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Г. Ромек. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 175 с. – Текст : непосредственный.
5. Якубовская, Т. В. Уверенность в себе. Как перестать зависеть от чужого мнения и повысить самооценку. Книга-практикум / Т. В. Якубовская. – Москва : Автор. – 2023. – 84 с. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 159.922.6(045)
ББК 88.4

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА

САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, stanya2610@yandex.ru

ТИЩЕНКО ВАЛЕНСИЯ ИЛЬИНИЧНА

студентка 3 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия;
педагог-психолог, Школа № 30 имени Антоновой Лоры Леонидовны,
г. Нижний Новгород, Россия, valensiatishenko@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В статье приводятся результаты исследования самооценки подростков с различными типами акцентуации характера. Авторами описываются виды самооценки

подростков, типы акцентуаций характера, определяются взаимосвязь самооценки и типов акцентуации характера подростков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самооценка; характер; акцентуация характера; типы акцентуации характера; подростки.

STUDY OF ADOLESCENTS' PROPENSITY TO BULLYING A STUDY OF THE SELF-ESTEEM OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT TYPES OF CHARACTER ACCENTUATION

SAVINOVA TATYANA VIKTOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology, Mordovian State Pedagogical University University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

TISHCHENKO VALENSIA ILYINICHNA

3st year student of the faculty of psychology and defectology, Mordovian State Pedagogical University University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia; educational psychologist School № 30 named after Antonova Lora Leonidovna, Nizhny Novgorod, Russia

ABSTRACT. The article presents the results of a study of the self-esteem of adolescents with different types of character accentuation. The authors describe the types of self-esteem of adolescents, types of character accentuations, and determine the relationship between self-esteem and types of character accentuation of adolescents.

KEY WORDS: self-esteem; character; character accentuation; types of character accentuation; adolescents.

Исследование самооценки подростков представляет собой актуальную тему в современной психолого-педагогической литературе, предполагающую комплексное изучение и анализ воздействия данного феномена на различные аспекты развития подростков. Научные исследования в этой области акцентируют внимание на многообразии аспектов формирования самооценки подростков и ее воздействии на социальную адаптацию, поведенческие модели и психологическую устойчивость детей данной возрастной группы.

Под самооценкой подростков понимается многомерное психологическое образование, включающее в себя внутренние и внешние факторы, оказывающие влияние на формирование положительного или отрицательного восприятия собственной значимости, ценности, возможностей. Исследования самооценки выявляют роль социокультурных стереотипов, семьи, уровня образования и взаимодействия с социальными группами в формировании данного психологического конструкта [5].

Самооценка – это внутреннее оценочное суждение личности о себе, о внутренних возможностях, качествах личности, оценка своего положения в обществе. Данная сторона самосознания личности является наиболее существенной, именно благодаря самооценке происходит регуляция поведения и деятельности личности [3].

В узком контексте термин «самооценка» можно трактовать как степень соответствия идеального и реального «Я» личности, выражающуюся в стремлении к уже достигнутым или потенциально возможным результатам. Степень несоответствия между идеальным и реальным «Я» непосредственно влияет на поведение человека и отражает уровень его самооценки. Незначительные расхождения между реальными достижениями и личными амбициями свидетельствуют о высокой самооценке. В противоположность этому, чем больше различий между идеальным и реальным «Я», тем ниже уровень самооценки. Таким образом, самооценка представляет собой осознание индивидом соответствия своих возможностей реальным сценариям и восприятие себя в контексте существующих условий. Самооценка может быть заниженной, завышенной и адекватной (нормальной).

У людей с завышенной самооценкой формируется идеализированное представление о своей личности, собственной ценности для окружающих, они не хотят признавать свои ошибки, лень, недостаток знаний, неправильное поведение, зачастую становятся грубыми, бестактными, агрессивными, неуживчивыми. У людей с заниженной самооценкой формируется неуверенность в себе, стеснительность, застенчивость, неумение использовать собственный потенциал, задевать задатки и способности [5].

В работах Е. А. Горбачевой, А. Н. Яшковой подчеркивается, что на формирование самооценки в подростковом возрасте значительную роль оказывает успешность взаимодействия со сверстниками, уровень развития коммуникативных способностей подростка [2].

Акцентуация характера – это психологическое понятие, которое обозначает усиление и выделение определенных черт личности, делая их более выраженными и заметными. Акцентуации личности представляют собой не только особенности, выделяющиеся на фоне общей индивидуальности, но и черты, обладающие потенциалом к патологическим проявлениям, если они становятся более выраженными и начинают оказывать заметное влияние на жизнь индивида [4].

В психологии наиболее известны классификации типов акцентуации характера, разработанные К. Леонгардом и А. Е. Личко. Рассмотрим типы акцентуаций характера и их взаимосвязь с самооценкой личности.

Демонстративный тип: стремятся оказаться в центре внимания, представляя окружающим свои таланты и достижения. Их самооценка, как правило, высока, поскольку они зависят от внешнего признания и похвал.

Педантичный тип: отличаются аккуратностью, порядком и вниманием к деталям. Самооценка может быть высокой в контексте организации и порядка, но они могут страдать из-за слишком высоких требований к себе.

Застревающий тип: характеризуется упорством в своих убеждениях и сложностью в изменении точек зрения. Самооценка может быть высокой, если человек видит устойчивость своего мировоззрения как положительное качество.

Возбудимый тип: легко возбуждаются и подвержены вспышкам эмоций. Самооценка может быть переменчивой, изменяясь в зависимости от текущих

эмоциональных состояний.

Гипертимический тип: характеризуется оптимистичным взглядом на будущее и общительностью. Самооценка, как правило, высокая, основанная на уверенности в своей активности и способности привлекать внимание.

Дистимический тип: тип, склонный к угрюмому и пессимистичному настроению. Самооценка может быть низкой из-за тенденции видеть негативные стороны себя и окружающего мира.

Тревожный тип: чрезмерно беспокойны и осторожны. Самооценка может страдать из-за постоянных опасений и осторожности.

Циклотимический тип: характеризуется периодическими сменами настроения. Самооценка переменчива и может колебаться в зависимости от текущего эмоционального состояния.

Экзальтированный тип: склонен к возвышенным переживаниям и энтузиазму. Самооценка высока, основана на способности к глубоким переживаниям.

Эмотивный тип: обладают интенсивными эмоциональными реакциями и высокой чувствительностью. Самооценка может быть высокой, если человек ценит свою способность к глубокому переживанию эмоций [1].

С целью исследования самооценки подростков с различными типами акцентуаций характера была проведена опытно-экспериментальная работа, в которой приняли участие 25 учащихся подросткового возраста (14–15 лет) МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. Саранска.

Диагностика проводилась в форме группового исследования. В ходе исследования были использованы следующие методики: Тест «Самооценка» Л. Д. Столяренко; «Методика диагностики акцентуаций характера» К. Леонгарда–Г. Шмишека.

Для исследования самооценки личности подростков был проведен тест «Самооценка» (Л. Д. Столяренко). Полученные результаты представлены на рисунке 1.

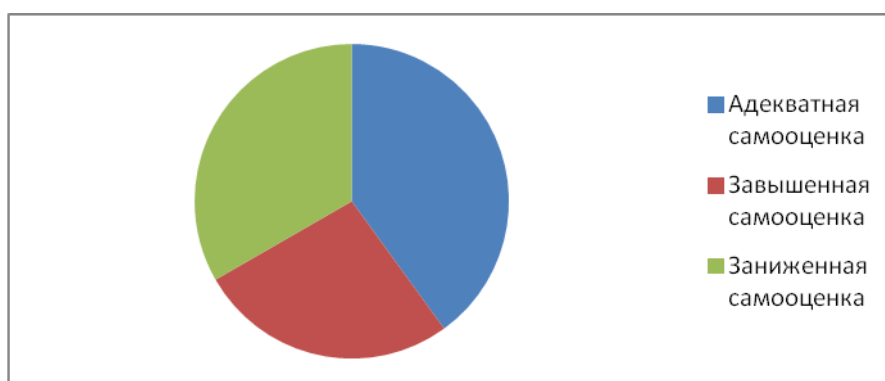


Рис. 1. Показатели уровня самооценки подростков

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о следующем:

Адекватный уровень самооценки – у 40 % испытуемых. Подростки используют конструктивную критику в суждениях, реально смотрят на свои возможности, объективно оценивают собственные способности, а также свое ме-

сто в обществе.

Завышенный уровень самооценки – у 26,7 %. Подростки с завышенной самооценкой склонны переоценивать собственные возможности, имеют завышенные ожидания к реальному миру, склонны к избеганию неудач.

Заниженная самооценка – у 33,3 %. Подростки с низкой самооценкой боятся действовать, склонны к сравнению себя с идеальными образами, имеют трудности в определении собственных желаний, не умеют говорить «нет», скептически относятся к комплиентам в свою сторону.

С целью исследования типов акцентуаций характера подростков использовалась «Методика диагностики акцентуаций характера» К. Леонгарда–Г. Шмишека. Полученные результаты представлены на рисунке 2.

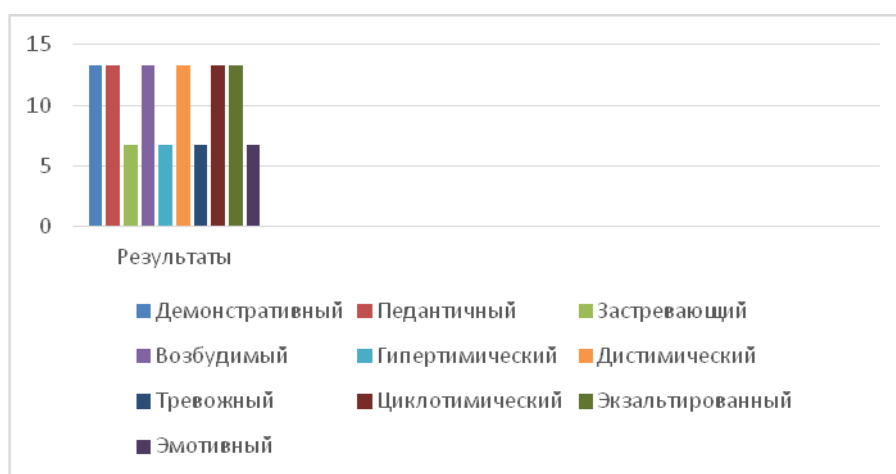


Рис. 2. Типы акцентуаций характера подростков

В ходе исследования получены следующие данные о выраженности типов акцентуаций характера у подростков:

- демонстративный тип (Де) – выявлен у 13,3% (2 чел.)
- педантичный тип (П) – выявлен у 13,3% (2 чел.)
- застревающий тип (З) – выявлен у 6,7% (1 чел.)
- возбудимый тип (В) – выявлен у 13,3% (2 чел.)
- гипертимический тип (Г) – выявлен у 6,7% (1 чел.)
- дистимический тип (Д) – выявлен у 13,3% (2 чел.)
- тревожный тип (Т) – выявлен у 6,7% (1 чел.)
- циклотимический тип (Ц) – выявлен у 13,3% (2 чел.)
- экзальтированный тип (Эк) – выявлен у 13,3% (2 чел.)
- эмотивный тип (Эм) – выявлен у 6,7% (1 чел.)

Акцентуация характера представляет собой психологическое явление, которое характеризуется чрезмерным выражением определенных черт личности.

Исходя из представленных данных, можно сделать следующие выводы относительно взаимосвязи между уровнем самооценки и акцентуацией характера подростков:

Подростки с завышенной самооценкой проявляют акцентуации, характе-

ризующиеся выраженными активными, подвижными, чертами характера. Гипертимический тип – характеризуется оптимизмом и высоким уровнем эмоциональности, что может объяснить их склонность к завышенной самооценке. Также выделяется демонстративный тип, что указывает на стремление привлекать внимание и демонстрировать свои качества. Экзальтированный тип также связан с яркой эмоциональностью и стремлением к тому, чтобы выделиться на фоне других сверстников.

Подростки с адекватной самооценкой демонстрируют разнообразные акцентуации, что может указывать на вероятность слияния различных черт характера. Педантичный тип может свидетельствовать о систематичности и ответственности, а возбудимый тип может отражать активность в повседневной жизни.

Подростки с заниженной самооценкой часто проявляют акцентуации, связанные с инертными, ригидными и импульсивными чертами характера. Дистимический тип отражает угрюмость и склонность к меланхолии, тревожный тип связан с чувствительностью к стрессам и беспокойству, застревающий тип может указывать на упорство в своих убеждениях. Возбудимый тип также может способствовать неуверенности и снижению самооценки.

Таким образом, между типами акцентуации характера и уровнем самооценки существует определенная взаимосвязь. Однако в каждом конкретном случае влияние различных факторов может быть индивидуальным. В процессе учебно-воспитательной деятельности родителям и педагогам необходимо учитывать характерологические особенности подростков и формировать у них адекватную самооценку.

Список использованных источников

1. Бадиев, И. В. Типология акцентуаций характера у подростков / И. В. Бадиев. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2015. – № 6. – С. 14–19.

2. Горбачева, Е. А. Коммуникативный потенциал трудных подростков / Е. А. Горбачева, А. Н. Яшкова. Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2023. – № 1 (105). – С. 7–13.

3. Кечина, М. А. Исследование и формирование психологического здоровья подростков / М. А. Кечина, Т. В. Савинова // Научно-методическое обеспечение региональной системы общего образования в условиях реализации национального проекта / под ред. Т. И. Шукшиной. – Саранск : Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, 2019. – С. 24–39.

4. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Москва : ЭКСМО–Пресс, 2001. – 446 с. – ISBN 5-04-008782-9. – Текст : непосредственный.

5. Рожкова Е. А. Формирование адекватной самооценки у старших подростков / Е. А. Рожкова. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2015. – № 10. – С. 21–25.

[В содержание](#)

УДК 159.922.6(045)
ББК 88.4

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО
КОМПОНЕНТА БЕСПОМОЩНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

ФАДЕЕВА ОЛЬГА ВАЛЕНТИНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии,
Мордовский государственный педагогический университет имени
М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, ofadeeva71@yandex.ru

МАЛЯВИНА СВЕТЛАНА СЕРГЕЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития,
Волгоградский социально-педагогический университет,
г. Волгоград, Россия

ШВЕЧКОВА СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА

преподаватель, Краснослободский медицинский колледж,
г. Краснослободск, Россия

АННОТАЦИЯ. В статье представлены и проанализированы результаты эмпирического исследования проявлений выученной беспомощности подростков одной из общеобразовательных школ. Выявлено, что у части подростков изучаемой выборки наличествуют проявления поведенческого компонента беспомощности. Обозначены основные аспекты работы по развитию самостоятельности и нивелированию беспомощности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: выученная беспомощность; поведенческий компонент; копинг-стратегии; самостоятельность; подростки.

**A STUDY OF THE MANIFESTATIONS OF THE BEHAVIORAL
COMPONENT OF ADOLESCENT HELPLESSNESS**

FADEEVA OLGA VALENTINOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

MALYAVINA SVETLANA SERGEEVNA

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology, Volgograd Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russia

SHECHKOVA SVETLANA NIKOLAEVNA

teacher, Krasnoslobodsk Medical College,
Krasnoslobodsk, Russia

ABSTRACT. The article presents and analyzes the results of an empirical study of the manifestations of learned helplessness of adolescents in one of the secondary schools. It was revealed that some adolescents in the studied sample have manifestations of helplessness. The main aspects of the work on the development of independence and leveling helplessness are outlined.

KEY WORDS: learned helplessness; behavioral component; coping strategies; teenagers.

Соотношение проявлений самостоятельности и беспомощности в подростковом возрасте на протяжении долгого времени остается одним из важных аспектов внимания педагогов, психологов, родителей. Как говорят родители подростков: с одной стороны, дети стремятся к самостоятельности, порой даже не осознавая свои возможности, а, с другой, как только они сталкиваются с трудностями, то они становятся беспомощными. Эти противоречия во много и обуславливают объект и предмет нашего исследования.

В исследованиях О. Волковой, Д. А. Циринг представлены различные аспекты изучения самостоятельности и беспомощности [2, 6]. В некоторых современных исследованиях рассматривается феномен беспомощности в такой категории как интернет-зависимые подростки [3].

Исследование проводилось на базе МБОУ «Краснослободский многопрофильный лицей» Краснослободского муниципального района Республики Мордовия. Респондентами выступили 46 подростков в возрасте 12-13 лет. Его цель – диагностика поведенческого компонента выученной беспомощности подростков. Технология организации и проведения программы диагностики была ранее нами апробирована в работе в учащимися среднего профессионального образования [5].

Первоначально нами был исследован спектр трудных жизненных событий подростков и их степень выраженности, которые могут привести к формированию поведенческого компонента выученной беспомощности. Для этого использовался опросник «Лист жизненных событий подростков» (А. И. Подольский, О. А. Идобаева).

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение подростков по иерархии трудных жизненных ситуаций

Сфера ЖС	Уровень развития / Количество школьников					
	Позитивное влияние		Среднее позитивное влияние		Отрицательное влияние	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Семья	12	26,1	22	47,8	12	26,1
Отношения со сверстниками	10	21,7	11	23,9	25	54,3
Личная жизнь	7	15,2	22	47,8	17	36,9
Школа и внешкольная жизнь	8	17,4	11	23,9	27	58,7

Согласно полученным результатам, позитивные события в большей степени у подростков связаны с семьей (26,1 %) и отношениями со сверстниками

(21,7 %), что во многом определяется социальной ситуацией развития подростков.

Однако настораживает тот факт, что большое количество школьников отметили негативное влияние в своих жизненных событиях «Отношения со сверстниками» (54,3 %) и «Школа и внешкольная жизнь» (58,7%). Это свидетельствует либо о наличии конфликтов в этих сферах, либо разногласиях в отношениях. Полученные данные были обсуждены с школьным психологом с целью выяснения причин и дальнейшей работы с данной выборкой подростков по нивелированию причин.

Таким образом, система взаимоотношений, которая выстраивается у подростков в кругу сверстников в школе и за ее пределами для многих подростков становится фактором стресса. А низкий уровень умений контролировать и изменять события жизни, формулировать и достигать цели, преодолевая различного рода трудности, или отсутствие их становится благоприятной почвой для формирования выученной беспомощности.

Результаты исследования по методике «Тест жизнестойкости» в адаптации Д. А. Леонтьева представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение подростков по уровню жизнестойкости

Показатели	Уровень развития / Количество школьников					
	Высокий		Средний		Низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Вовлеченность	15	32,6	14	30,4	17	37,0
Контроль	14	30,4	14	35,4	18	34,2
Принятие риска	16	34,8	15	32,6	15	32,6
Общий уровень жизнестойкости	15	32,6	15	32,6	16	34,8

При высоком уровне вовлеченности подростки (32,6 %) стремились активно решать трудную проблему, при низком (37 %) – отмечается снижение активного участие в разрешении проблемы, приоритет отдается кому-либо из взрослых или отдается на волю случая, что свидетельствует о проявлении беспомощности. Высокий уровень контроля демонстрировали подростки (30,4 %) с убеждением, что выход из сложившейся жизненной ситуации принадлежит только им, низкий (34,2 %) – показатель беспомощности. При высоком уровне принятия риска подростки (34,8 %) были убеждены, что трудная ситуация способствует их дальнейшему развитию, формированию определенного опыта, при низком (32,6 %) рассматривается как нарушение комфорта.

Сравнивая в целом значение показателей можно сделать вывод, что высокий уровень жизнестойкости характеризуется вовлеченностью и самоконтролем за ситуацией, стремление самостоятельно (возможно с риском) разрешать

жизненные проблемы. Низкий уровень жизнестойкости демонстрируют подростки, у которых снижен уровень вовлеченности и контроля, что свидетельствует о проявлениях дискомфорта и неуверенности, что в свою очередь снижает социальную мобильность и приводит к ситуациям избегания.

Результаты исследования по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана представлены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение подростков по выбору копинг-стратегий

Копинг-стратегии	Уровень развития / Количество школьников					
	Высокий		Средний		Низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Разрешение проблем	15	32,6	16	34,8	15	32,6
Поиск социальной поддержки	14	30,4	18	39,2	14	30,4
Избегание	15	32,6	16	34,8	15	32,6

Самостоятельность в разрешения существующих проблем как компонент поведения показали 32,6 % подростков, они считают, что обладают личностными ресурсами для эффективного разрешения проблем. Возможно, как мы считаем, для некоторых из этого числа это неадекватно завышенные представления о своих возможностях. В целом, характерным является позитивный настрой в проявлении самостоятельности как стратегии поведения. Такое же количество обучающихся (32,6 %) считают себя неуверенными в том, что смогут решить все проблемы самостоятельно. Оптимистичным является факт, что большая часть подростков (69 %) выбирают активную поведенческую стратегию, для которой характерно обращение за помощью и поддержкой к окружающим людям: друзьям, семье, другим значимым людям. С другой стороны, для 30 % подростков данной выборки не свойственна такая стратегия, что свидетельствует о низком уровне доверия со значимыми взрослыми и сверстниками, проявлении интровертированности. При обсуждении результатов диагностики совместно со школьным психологом была разработана тактика проведения психологической поддержки данной категории подростков.

Анализ полученных экспериментальных данных позволил определить группу подростков, в большей степени имеющих проявления поведенческого компонента выученной беспомощности: тяжело переживали ситуации общения со сверстниками, их травмировали школьные ситуации, проявляли низкий уровень жизнестойкости, выбор неэффективных копинг-стратегий.

Для подростков совместно с психологом школы была разработана программа по развитию самостоятельности и нивелированию проявлений беспомощности. При построении программы мы учитывали, что «личностная беспомощность связана с психологическими особенностями субъекта: интровертированностью, склонностью к экстрапунитивным реакциям, реакциям с фиксацией

на самозащите, все это проявляется в неблагополучном социометрическом статусе в группе сверстников, в меньшей адаптированности к социальному окружению» [6]. Также в контексте программы рассматривались вопросы развития самостоятельности подростков в обучении с опорой на исследования Л. Н. Алексеевой, Н. Б. Трофимовой [1; 4].

Разработанная нами программа содержала несколько разделов. Реализация одного из которых предполагает включение во взаимодействие родителей, так как именно они часто определяют и создают условия по формированию беспомощности подростка или, наоборот, его самостоятельности.

Список использованных источников

1. Алексеева, Л. Н. Проблема самостоятельности и смыслообразования у подростков / Л. Н. Алексеева. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2013. – Том 18. № 1. – С. 50–56.
2. Волкова, О. В. Особенности развития личности, характеризующейся состоянием выученной беспомощности на разных этапах онтогенеза / О. В. Волкова. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2020. – Т. 22. – № 2 (82). – С. 397–408.
3. Сухарева Н. Ф. Особенности эмоциональной сферы интернет-зависимых подростков / Н. Ф. Сухарева, А. А. Чекайкин. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2023. – № 2. – С. 14-23.
4. Трофимова Н. Б. Возможность развития самостоятельности подростка в учении: миф или реальность? / Н. Б. Трофимова, И. В. Медведева. – Текст : непосредственный // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (285). – С. 258–263.
5. Фадеева, О. В. Особенности проявления беспомощности и самостоятельности учащихся среднего профессионального образования / О. В. Фадеева, О. В. Кудашкина, С. Н. Швечкова // International Journal of Medicine and Psychology. Журнал медицины и психологии. – 2023. – № 2. – С. 115-121.
6. Циринг, Д. А. Психология личностной беспомощности : исследование уровней субъектности : монография / Д. А. Циринг. – Москва : ACADEMIA, 2020. – 409 с. – ISBN 978-5-7695-6157-3. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 159.922.6(045)
ББК 88.4

ИССЛЕДОВАНИЕ РИСКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

ЦАРЕВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

кандидат философских наук, доцент кафедры психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, docent69@bk.ru

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты эмпирического исследования риска суицидального поведения подростков. Выделены виды, признаки, личностные и социальные факторы риска подросткового суицида.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подростковый возраст; суицидальное поведение; факторы риска; исследование.

STUDY OF THE RISK OF SUICIDAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

TSAREVA ELENA VIKTOROVNA

candidate of philosophical sciences, associate professor
of the department of psychology, Mordovian State Pedagogical University named
after M.E. Evseviev, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article presents the results of an empirical study of the risk of suicidal behavior in adolescents. Types, signs, personal and social risk factors for adolescent suicide are highlighted.

KEY WORDS: adolescence; suicidal behavior; risk factors; study.

Одной из современных глобальных проблем человечества является «суицид», особенно в подростковом возрасте. В настоящее время Россия входит в тройку лидеров по показателям самоубийств.

Дети подросткового возраста имеют много трудностей в жизни, которые взрослые люди не воспринимают всерьез, но для самих подростков эти трудности являются большими проблемами, решение которых они не могут найти.

Можно говорить о том, что суицидальное поведение подростков имеет характерные отличия, вызванных особенностью их психологических и физиологических изменений.

Суицидом можно назвать причинение себя вреда, которое привело к смерти. Психологическим смыслом самоубийства можно назвать уход от проблем и трудностей в жизни, попытку снять эмоциональное напряжение.

В трудах отечественных ученых суицид описывают, как действия, содержащие намерения лишить себя жизни. Есть такой термин, как «пубертатный суицид», представляющий собой явление – подростковый суицид [2].

Поиск решения – общая цель суицида. Суицидальное поведение не бывает бесцельным и бессмысленным. Акт самоубийства для человека является выходом из проблем [2].

Суицидальное поведение состоит из суицидального покушения, попытки и проявления [4].

Контент-анализ источников позволяет выделить следующие виды суицидального поведения.

1. Демонстративное поведение. При таком поведении подросток, обычно, совершает опасные для жизни действия для привлечения внимания окружающих на свою жизнь и проблемы, у него нет истинной цели лишить себя жизни (отравление неядовитыми лекарствами).

2. Аффективное поведение. Подросток не имеет никакого плана, просто в состоянии аффекта совершает жизненноопасные действия (например, отравление токсичными и сильнодействующими препаратами).

3. Истинно суицидальное поведение. У подростков есть план действий, они часто оставляют записки с объяснениями. Чаще всего такие попытки заканчиваются летальным исходом [3].

Выделим признаки, по которым можно определить будущий суицид:

- поиск решения является целью людей, решившихся на суицид. Человек хочет найти выход из какой-то проблемной для него ситуации, которая вызывает в нем негативные переживания;

- психическую боль можно рассматривать, как стимул при попытке совершения самоубийства. Боль можно описать, как тяжелые душевные переживания и страдания. Соответственно, человеку хочется избавиться от такой душевной боли и поэтому он может в порыве совершить самоубийство;

- беспомощность можно назвать суицидальной эмоцией. Человек, решившийся на суицид, чувствует состояние депрессии, уныния, апатии;

- двойственность является внутренним отношением человека к самоубийству. Двойственность – это, когда человек переживает два противоположных чувства одновременно;

- общим смыслом суицида можно назвать избегание чего-либо, а общим действием является бегство (агрессия) [1].

Подростковый возраст – самый сложный этап становления взрослой личности. Этот возраст характеризуется эмоциональными нарушениями, отклонениями в поведении, социальной дезадаптацией [5].

В подростковый кризис ребенок конфликтует не только с собой, но и с окружающим миром. Подросток пытается войти во взрослый мир, но в нем появляются проблемы, с которыми ребенок не может справиться сам и не может объяснить их окружающим.

Суицидальное поведение детей подросткового возраста способно обладать разным психологическим смыслом и выступать как:

- способ избегания проблем, преодоления безвыходной ситуации;

- месть кому-то;

- способ получения внимание и помощь от близких;

- протест против чего-то или кого-то.

Взрослые люди могут недооценивать проблемы подростка, считая их несерьезными, а для самого подростка его проблемы являются очень важными и серьезными, он сильно переживает из-за них.

В основном подростки не могут адекватно оценить все последствия после самоповреждающего поведения, и поэтому какое-либо несуйцидальное самоповреждение может привести к летальному исходу и выглядит как суицид.

Любой вред, нанесенный самому себе, может быть опасным для жизни из-за того, что подросток не может оценить риск потенциальной смерти. Суицидальное поведение у подростков часто сочетается с некоторыми видами де-

виантного поведения – пропусками уроков, потребления спиртных напитков или наркотических средств, уходами из дома, преступлениями.

Можно выделить следующие личностные факторы риска:

– наличие суицидальных попыток в прошлом. Чем больше и серьезней было попыток, тем выше риск;

– импульсивность, непостоянство эмоциональной сферы, неспособность справляться с трудностями;

– восприятие самоубийства, как единственное правильное решение ухода от проблемных ситуаций, избавления от физических и душевных страданий;

Факторы риска, присущие школьной обстановке: буллинг, кибербуллинг; дискриминация из-за каких-либо отличий; завышенные школьные требования; стигматизация учащегося уже после попытки самоубийства.

Суицидологи отмечают некие изменения в поведении подростков, которые говорят о суицидальных попытках: повышенная сонливость; нарушение аппетита; вспышки раздражительности; повышенная тревожность; попытки изолироваться от окружающих; разговоры о смерти и др.

Человек, решившийся на суицид, также может раздаривать свои личные вещи, улаживать конфликты с родными и близкими, просить прощения и прощаться.

В рамках заявленной проблемы нами проведено изучение риска суицидального поведения подростков. В исследовании приняли участие 36 респондентов.

Диагностический инструментарий представлен двумя методиками: «Выявление суицидального риска у детей» (А. А. Кучер, В. П. Костюкевич), «Карта риска суицида» (модификация для подростков Л. Б. Шнейдер), которые направлены на исследование проявления аутоагрессивных направленностей и выраженности факторов риска суицидального поведения.

Рассмотрим данные диагностики по методике «Выявление суицидального риска у детей». Наглядно они представлены на рисунке 1.

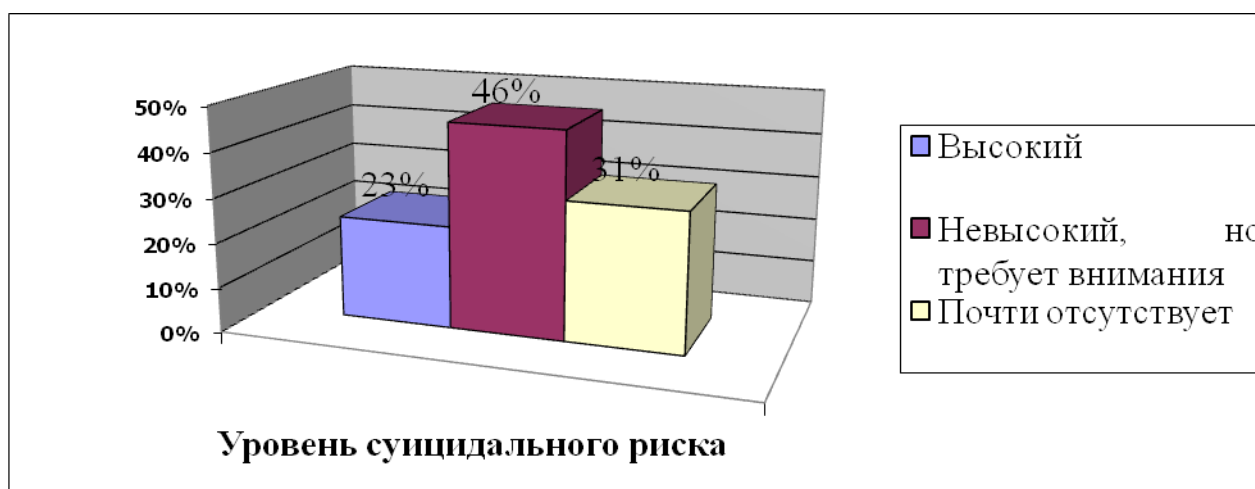


Рис. 1. Данные диагностики суицидального риска подростков

Анализ данных показывает, что у большинства испытуемых (50 %) присутствует суицидальный риск. Значительный уровень суицидального риска характерен для 23 % респондентов, незначительный уровень суицидального риска выявлен у 27 % подростков.

Далее рассмотрим данные диагностики риска суицида по методике «Карта риска суицида». Наглядно они представлены на рисунке 2.

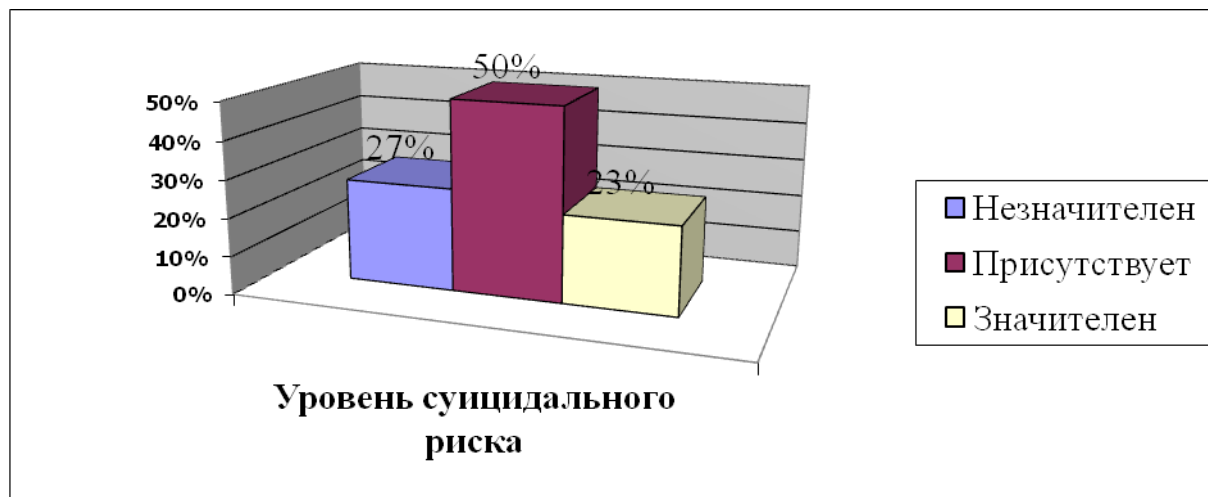


Рис. 2. Данные диагностики риска суицида

Анализ данных рисунка 2 показывает, что у 46 % испытуемых суицидальный риск невысокий, но требует внимания. Высокий уровень суицидального риска у 23 % испытуемых, суицидальный риск почти отсутствует у 31 % респондентов.

Таким образом, результаты проведенного психодиагностического исследования приводят нас к выводу, что у большинства подростков присутствует риск суицидального поведения, у некоторых он более высок. Поэтому необходима своевременная специально организованная работа профилактики суицидального поведения подростков.

У подростков, склонных к суициду, как правило, существует негативное социальное окружение, такое как неблагополучная семья, одиночество, отсутствие поддержки взрослого.

Психологическим значением суицида подростка является крик о помощи, стремление привлечь внимание к себе и своим трудностям. Чаще всего, у подростков отсутствует истинное желание покончить с жизнью.

Поэтому подросткам в первую очередь необходима поддержка родителей. Родителям в отношениях со своим ребенком нужно оставаться самим собой, так как все остальное подросток воспринимает как преднамеренный или непреднамеренный обман. Необходимо наладить со своим ребенком доверительные отношения, чтобы ребенок чувствовал себя на равных с родителями. Перед родителями стоит задача показать ребенку свою заинтересованность в его проблемах, они должны быть внимательны к чувствам и эмоциям своего ребенка, разговаривать с ним искренне, дать возможность подростку «излить душу».

Для предупреждения попыток суицида подростком родителям следует сохранять контакт со своим ребенком, говорить о его будущих перспективах в жизни, обсуждать с подростком волнующие его проблемы.

Если по каким-то обстоятельствам родителям не удастся найти и сохранить контакт с подростком, следует обратиться к психологу, так как в работе с ним, можно освоить необходимые навыки, которые помогут вернуть тепло, доверие и мир в отношениях с ребенком.

Список использованных источников

1. Артамонова, Е. Г. Обеспечение психологической безопасности в детско-подростковой среде / Е. Г. Артамонова, О. И. Ефимова – Москва : ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2018. – 52 с. – Текст : непосредственный.
2. Бойченко, О. В. Подростковый суицид: причины, профилактика и диагностика / О. В. Бойченко. – Текст : непосредственный // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2012. – № 1. – С. 1–4.
3. Попов, Ю. В. Суицидальное поведение подростков / Ю. В. Попов. – Москва : СпецЛит, 2017. – 368 с. – Текст : непосредственный.
4. Шемпелева, Н. И. Ресурсная модель профилактики суицидального поведения обучающихся общеобразовательных организаций / Н. И. Шемпелева. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2023. – № 3 (107). – С. 23–35.
5. Царева, Е. В. Исследование уровня тревожности подростков / Е. В. Царева, Ю. Д. Микулец, Е. С. Чапанова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА. – 2023. – Вып. 81. – Ч. 3. – С. 370–373.

В содержание

УДК 159.922.6(045)
ББК 88.4

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ И ОБЩИТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

ЦАРЕВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

кандидат философских наук, доцент кафедры психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, docent69@bk.ru

БЕЛОВА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА

студентка 3 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, ksyusha.belova.103@mail.ru

ПАВЛЕНКО ТАТЬЯНА ЮРЬЕВНА

педагог школы № 10 (им. А. С. Пушкина),
г. Ташкент, Шайхантаурский район, Республика Узбекистан

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены теоретические аспекты изучения проблемы тревожности и общения старшеклассников. Отмечена их связь с моральными ценностями и переживаниями. Представлены результаты исследования тревожности и общительности общения старшеклассников и их интерпретация.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: старшеклассники; специфика возрастных изменений; переживания; сочувствие; тревожность; общение; понимание; эмоциональная сфера.

STUDY OF ANXIETY AND SOCIABILITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

TSAREVA ELENA VIKTOROVNA

candidate of philosophical sciences, associate professor
of the department of psychology, Mordovian State Pedagogical University named
after M.E. Evseviev, Saransk, Russia

BELOVA KSENIA SERGEEVNA

3st year student of the Faculty of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk,
Russia

PAVLENKO TATIANA YURIEVNA

teacher of school № 10 (A. S. Pushkin),
Tashkent, Shayxontohir district, Republic of Uzbekistan

ABSTRACT. The article discusses the theoretical aspects of studying the problem of anxiety and communication of high school students. Their connection with moral values and experiences is noted. The article presents the results of a study of anxiety and sociability of communication among high school students and their interpretation.

KEY WORDS: high school students; specifics of age-related changes; experiences; empathy; anxiety; communication; understanding; emotional sphere.

Тревожность как эмоциональное состояние становится более выраженной в период подросткового возраста и старшего школьного возраста из-за сложности социальных отношений и неопределенности в будущем. Психологи и педагоги обращают внимание на то, как тревожность может оказать негативное влияние на их способность эффективно общаться. Страх перед осуждением, неуверенность в себе и опасение отклонения социальных норм могут привести к изоляции и затруднить установление доверительных отношений с окружающими.

Рассматривая проблему общения и тревожности прежде всего стоит обратиться к трудам Л. С. Выготского и его школы. Контент-анализ его трудов показывает, что все функции, связанные с психикой, имеют место быть и их развитие происходит не отделяясь друг от друга, в этом развитии не ставится во главе автоматизм, развитие происходит в плотной взаимосвязи с основными функциональными особенностями индивида. Он распределил по группам увлечения детей старшего школьного возраста, которые он назвал доминантами [4].

Также, в парадигме нашего исследования будет полезна система взглядов Д. Б. Эльконина о раннем юношеском возрасте, которая связана с новыми проявлениями, возникающими из основного взаимодействия с окружающей средой, которое было в предыдущем периоде. Обучение позволяет по-новому посмотреть на свое существование, вместо того, чтобы направлять свое внимание на то, что окружает нас, мы получаем возможность сфокусироваться на самом себе [5].

Активное социальное взаимодействие в жизни, которая реальна, дает школьнику возможность для осознания своих определенных личностных качеств.

Общение с теми, кто старше проявляет индивидуальные особенности развития школьника, к ним могут относиться: чрезмерное сопротивление страшикам, которое зачастую не несет в себе какой-либо пользы, особенно сильное упорство в проявлении какой – либо деятельности, безразличное отношение к оцениванию достижений. Это говорит о его внутреннем диалоге. Коммуникация с другими людьми имеет большую значимость для процесса развития психики [2].

Л. И. Божович говорила о том, что к периоду взросления и перехода из младшего школьного возраста в старший, проявляется тенденция к расширению интересов, появляется больше сугубо личностных увлечений, возникает желание стать более взрослым, происходит переоценка ценностей. Однако, стоит заметить, что данный возрастной период не позволяет реализовать желание во взрослости [3].

Основываясь на ее размышлениях, мы делаем вывод, что на данном возрастном отрезке происходит изменение взгляда на мир и свое самосознание. Происходит развитие всех внутренних процессов, и по сравнению с прошлым периодом, ребенок становится более осознанной личностью. В соответствии с данной осознанностью школьник начинает свой путь к взрослению и жизни, в которой он может полагаться не только на своих родителей и близких, но и на самого себя [3].

В данной статье мы относим старший школьный возраст к подростковому – очень важному периоду в жизни каждого человека. Ведь именно в этот период формируются нравственные основы личности, социальные установки и его отношение к себе и окружающим

Также в подростковом возрасте устойчивость качеств личности и основных типов человеческих взаимоотношений находится на высоком уровне. Все эти качества можно правильно сформировать только тогда, когда подросток общается с окружающими его людьми. Развитие и перестройка организма, неравномерность физического приводят к негативным эмоциональным реакциям на высказывания по поводу внешних данных [6].

Это в свою очередь порождает тревожность и возникновение агрессии. Это может проявляться в общении со своими товарищами, но особенно сильно это начинает проявляться в процессе коммуникации с родственниками и другими людьми старшего возраста. Если старшеклассник зависит от них, это проявляется гораздо более остро, потому что ему приходится слушаться, что в

большинстве своем происходит не по собственной воле, ведь он как было сказано выше уникален и неповторим, и никто его понять не может, он сам все знает и уже постиг этот мир [6].

При появлении определенных затруднений и появлении противоречий в процессе реализации определенных ценностей, подростки и старшие школьники начинают испытывать стресс, у них опускаются руки и пропадает желание продолжать работу из-за чувства неудачи, что негативно сказывается на их психологическом здоровье [1]. Напротив, успешная их реализация вызывает одухотворенность, прилив сил и чувство удовлетворения.

Процесс оценки самого себя занимает важную роль в процессе становления подростков и старшеклассников как личности. Она зачастую используется в качестве психологической защиты. Также, еще одной важной особенностью старшеклассников, которые обладают повышенным уровнем тревожности является неуверенность в себе. Этот недостаток уверенности приводит к неспособности инициировать контакты и активно участвовать в социальных группах. Страх оценки, как субъективной, так и со стороны других, ограничивает их способность открыто выражать свои мысли и эмоции. Старшеклассники с тревожностью сталкиваются с постоянным внутренним напряжением и ожиданием негативных реакций со стороны окружающих.

Кроме того, перфекционизм является одним из распространенных аспектов психологических особенностей старшеклассников с тревожностью. Они стремятся к идеалу в своем общении, но при этом испытывают постоянное беспокойство из-за недостаточности своих достижений и соответствия высоким стандартам. Страх отвержения исключает возможность активной коммуникации, делая их молчаливыми и избегающими общения [6].

Таким образом, именно особенности возрастного развития, обостренные отношения со старшими влияют на общение и развитие тревожности. Исследование влияния переходного возраста и отношений со старшими на общение и тревожность старшеклассников подчеркивает сложность этапа подросткового развития.

Период интенсивных физических и психических изменений сопровождается стремлением подростков к одобрению и поддержке со стороны старших. Однако, конфликты и сложные отношения с взрослыми могут вызвать тревожность и неуверенность, что ограничивает возможности общения и социальной адаптации. В соответствии с поставленной нами проблемой подготовлено и проведено исследование тревожности и общительности старшеклассников. В качестве респондентов выступили 26 обучающихся в возрасте 15–16 лет. Инструментарий представлен двумя методиками: методика Ч. Д. Спилберга на выявление личностной и ситуативной тревожности; методика оценка уровня общительности. Данные диагностики тревожности старшеклассников наглядно представлены на рисунке 1.

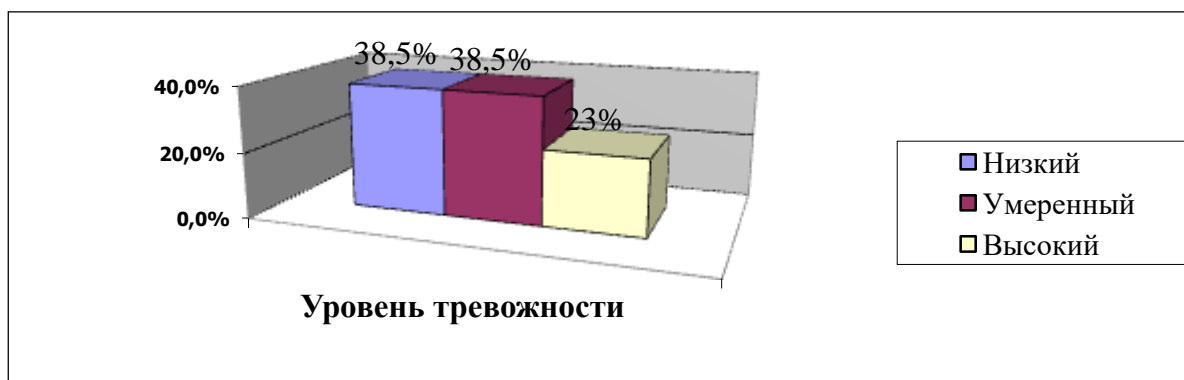


Рис. 1. Данные диагностики тревожности

Анализ данных диагностики, представленных на рисунке 1 показал, что для 38,5 % учеников характерен низкий уровень тревожности. Это означает, что они обычно чувствуют уверенность и спокойствие в различных ситуациях. Им легко справиться со стрессом, не испытывая излишнего беспокойства.

У 38,5 % учеников выявлен умеренный уровень тревожности. Иногда они могут ощущать беспокойство в определенных ситуациях. Это нормальное состояние, которое может влиять на их реакции на стрессовые ситуации.

У 23 % учеников обнаружен высокий уровень тревожности, т. е. они склонны переживать беспокойство и напряжение в различных ситуациях.

Перейдем к анализу данных исследования общительности старшеклассников. Наглядно они представлены на рисунке 2.

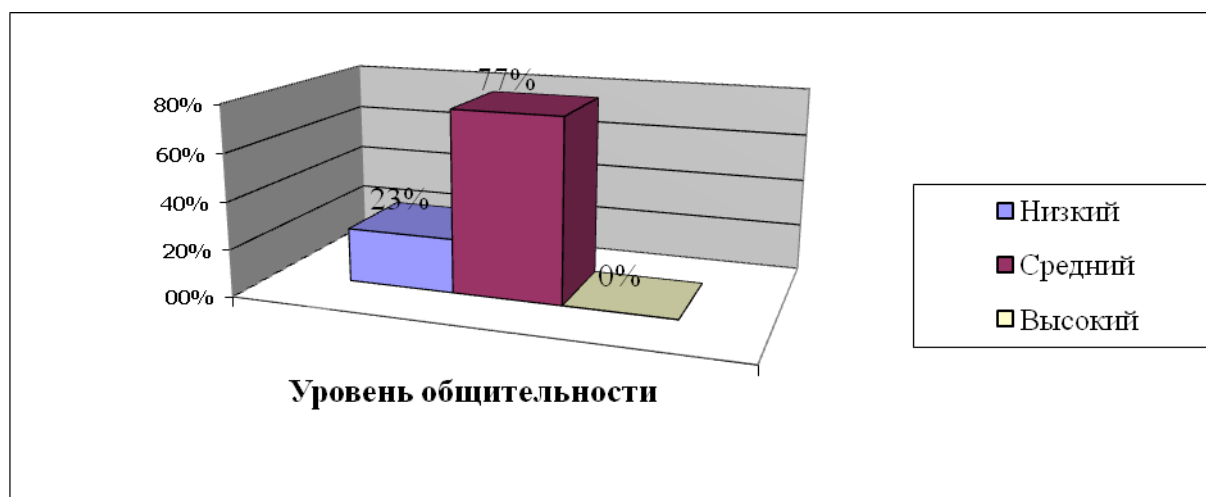


Рис. 2. Данные диагностики общительности старшеклассников

Согласно данным таблицы у 23 % испытуемых низкий уровень общительности. Для них характерны такие черты как неразговорчивость и замкнутость. У них могут возникать трудности в установлении новых контактов, и новые ситуации могут выводить их из равновесия. Стоит обратить внимание, что для данной группы учащихся характерен высокий уровень тревожности.

У 77 % выявлен средний уровень общительности, что свидетельствует о нормальной коммуникабельности. Они достаточно уверенно чувствуют себя в незнакомой обстановке с новыми людьми. У данной выборки учащихся уровень тревожности низкий и умеренный.

Таким образом, характеристикой личности старшеклассников, которые часто сталкиваются с проблемами в общении, является высокий уровень тревожности, проявляющийся в сильной реакции на ситуации, изменчивом настроении, желании контролировать общение и затруднениях в работе в команде.

Главными факторами появления проблем межличностного общения в подростковом и старшем школьном возрасте почти всегда являются индивидуально-психологические особенности в процессе общения, то есть волевые, личностные и интеллектуальные показатели личности, а также некомпетентность учащихся в вопросах построения конструктивных взаимоотношений с окружающими, в следствии отсутствия достаточного опыта или неумении применить знания и навыки полученные из наблюдения за окружающими.

Эффективными методами взаимодействия со старшеклассниками в образовательных организациях с целью развития коммуникативных навыков и снижения тревожности являются игры, способствующие развитию взаимодействия, игры, направленные на выявление лидерского потенциала, совместное творчество, мелкие групповые задания, забавные активности, соревнования и другие.

Выбор методов работы со старшеклассниками зависит от поставленных перед педагогом целей на данный момент времени. На различных этапах образовательного процесса педагоги ставят перед собой конкретные задачи, которые могут перекрываться или быть уникальными для каждого этапа

Список использованных источников

1. Алаева М. А. Психологическое здоровье современных детей: представления педагогов о факторах его развития и риска / М. А. Алаева, Н. Ф. Сухарева, С. А. Михалкина. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2022. – № 3. – С. 7–14.
2. Барыльник, С. Н. Феномен подростковой тревожности и его взаимосвязь с эмоциональным интеллектом / С. Н. Барыльник. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 6. – С. 683–686.
3. Божович, Л. И. Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Международная педагогическая академия, 2015. – 423 с. – Текст : непосредственный.
4. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский – Текст : непосредственный // Собрание сочинений : В 6 т. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с. – Текст : непосредственный.
5. Эльконин, Д. Б. Психология развития / Д. Б. Эльконин. – Москва : Владос, 2009. – 360 с. – Текст : непосредственный.
6. Царева, Е. В. Исследование уровня тревожности подростков / Е. В. Царева, Ю. Д. Микулец, Е. С. Чапанова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА. – 2023. – Вып. 81. – Ч. 3. – С. 370–373.

СЕКЦИЯ 3. СОВРЕМЕННАЯ ДЕФЕКТОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

УДК 376.3
ББК 74.5

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

АБРАМОВА ИННА ВИКТОРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, iva-76@yandex.ru

БЫКОВА ДАРЬЯ АНДРЕЕВНА

магистрант 1 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, bykova.dascha2013@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В данной статье раскрыта роль формирования словарного запаса у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью с использованием игровых технологий на основе современных авторских подходов. Проведено теоретическое исследование игр, способствующих развитию и расширению словарного запаса у детей с умственной отсталостью.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: формирование словарного запаса; младшие школьники; умственная отсталость; игровые технологии.

THE FORMATION OF VOCABULARY IN YOUNGER STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION BY MEANS OF GAMING TECHNOLOGIES

ABRAMOVA INNA VIKTOROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of special education and medical bases of defectology
Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev,
Saransk, Russia

BYKOVA DARYA ANDREEVNA

1st year undergraduate student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. This article reveals the role of vocabulary formation in primary schoolchildren with mental retardation using gaming technologies based on modern author's approaches. A theoretical study of games that promote the development and expansion of vocabulary in children with mental retardation was carried out.

KEYWORDS: vocabulary formation; primary school children; mental retardation; gaming technologies.

Формирование словарного запаса у детей школьного возраста с умственной отсталостью имеет большое значение, так как через речь человек может передать другому человеку информацию, просьбу, рассказать свои мысли и эмоции. Но у детей с интеллектуальными нарушениями развитие речи происходит своеобразно и в значительной степени отличается от развития нормотипичных детей. При условии раннего выявления у ребенка умственной недостаточности и начала работы над формированием словарного запаса на базе сформированных невербальных навыков в дошкольном возрасте, есть большие шансы, что ребенок в младшем школьном возрасте сможет общаться со своими сверстниками в одной знаковой системе. Это повысит результативность его работы в классе образовательной организации, наладит контакт и взаимодействие, снизит количество конфликтных ситуаций. Для формирования словарного запаса желательно разработать коррекционно-развивающую программу с использованием игровых техник и технологий, направленную на формирование понимания самих слов и их значения, постепенное усвоение более сложной формой слова и понимания его назначения.

Итак, одной из важных задач в обучении младших школьников является формирование словарного запаса. Однако, для детей с умственной отсталостью, это может быть более сложным процессом. В таких случаях использование игровых технологий может оказаться эффективным и интересным способом развития лексических навыков. Одним из ключевых элементов для эффективного повышения словарного богатства у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями является укрепление связей между словом, его произнесением и анализом его звуковой структуры. Пополнение словаря должно активно основываться на введении существительных, прилагательных и глаголов, что является более понятным для обучающихся с учетом их возрастных особенностей. Крайне важно увеличивать количество слов в их словаре за счет использования прилагательных, основанных на принципах сравнения, например, по форме, размеру, цвету. Это не только способствует расширению и обогащению их словаря, но и обучает их сопоставлять предметы по разным характеристикам, выявлять сходства и различия между ними.

Роль словарного запаса в человеческой жизни представляет собой важный аспект, получивший признание в работах выдающихся психологов, включая известного отечественного ученого Л. С. Выготского. В его теории развития человеческого интеллекта акцент делается на тесной взаимосвязи между языком и мышлением. Л. С. Выготский высказывает утверждение, что знание слов играет ключевую роль в восприятии окружающего мира [5].

По мнению Г. В. Бобровской, активный словарь состоит из повседневных слов, которые имеют понятное значение для всех носителей языка. Такая лексика не имеет признаков устаревания. К пассивной лексике относятся слова, утратившие свое значение в силу явной устаревшей окраски или, наоборот, слова, которые еще не получили широкого распространения и употребления в

обществе и быту в силу своей новизны [4].

В работе А. А. Лодыгиной отмечено, что пассивный словарный состав языка можно понимать как часть лексики, которую конкретный человек может понять. Под активной частью словарного запаса понимается лексика, которую конкретный человек не только понимает, но и свободно использует в своей обычной жизни [7].

Умственная отсталость оказывает влияние не только на скорость, но и на качество усвоения лексики. Лица с умственной отсталостью зачастую испытывают трудности в глубоком контекстуальном восприятии новых слов, что требует дополнительных усилий и времени для полноценного усвоения. Исследование А. Н. Гвоздевым словарного запаса у людей с умственной отсталостью выявляет выраженную особенность в ограниченности лексических ресурсов по сравнению с их более обычными сверстниками. Данный феномен обусловлен некоторыми уникальными аспектами учебного процесса в контексте когнитивных ограничений [6]. Наблюдается, что процесс усвоения новых слов сопряжен с увеличенной трудностью, требуя наиболее интенсивного обучения, чтобы достичь того же уровня лексической компетентности.

Анализ языкового поведения умственно отсталых обучающихся позволяет отметить, что контекст играет ключевую роль в их способности правильно понимать и интерпретировать языковые конструкции. Отсутствие четкого контекста приводит к недопониманию, даже если слова известны. Недостаток слов ограничивает возможности коммуникации, учебной деятельности и социального взаимодействия. Однако, с развитием игровых технологий, которые становятся все более доступными и эффективными, появляется возможность использовать их в педагогических целях для восприятия, лучшего понимания и пополнения запаса выражений и слов детьми с умственной отсталостью.

Возвращаясь к исследованиям Л. С. Выготского, стоит отметить взаимосвязь между восприятием процессов умственного развития и обучения детей младшего школьного возраста. Автор подчеркивает необходимость сознательного обучения на основе игровых технологий приемов для формирования и пополнения словарного запаса у детей с особенностями психофизического развития [5].

Некоторые иные ученые, изучающие данную тему, также подчеркивали роль игровых технологий в формировании словарного запаса детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Например, исследования показывают, что использование игровых элементов в обучении позволяет детям легче запоминать новые слова, ассоциировать их с конкретными объектами и ситуациями, а также активировать речь и коммуникативные навыки [1; 3; 8].

Н. Г. Андреева предполагает, что каждый этап логопедической работы должен проходить в определенном направлении. На первом этапе расширяется понимание речи, стимулируется поддержание речи, общение осуществляется с помощью аморфных корней. На втором этапе развивается понимание разговорной речи, дети начинают отрабатывать построение предложений и чтение предложений из двух слов. Третий этап направлен на совершенствование фразовых глаголов, исправление произношения, коррекцию и развитие словообра-

зования, подготовку к обучению грамоте и овладения элементами грамотности [2].

Рассмотрим принципы, лежащие в основе использования игровых технологий в рамках развития словарного запаса у детей младшего школьного возраста:

- психолингвистический принцип осмысления процесса формирования речевых извлечений как сложного многоактного процесса;

- принцип современных представлений о словарном запасе и его развитии в контексте индивидуального развития;

- принцип системности, рассматривающий развитие лексических навыков в единении с другими компонентами языковой системы, а также характер системности лексической иерархии языка;

- принцип деятельности: учитывая то, что игра является основным видом деятельности младшего школьника, уточняется формирование лексических операций языкового производства;

- учет структуры языковых барьеров детей, тесной взаимосвязи между развитием словарного запаса и развитием мыслительной деятельности, а также принципов классификации, анализа, синтеза, сравнения и других логических операций;

- принцип процессуальности: обеспечение перехода от выполнения отдельных действий к выполнению всей речевой деятельности в соответствии с определенной процедурой;

- принцип постепенности.

При организации обучения важно привлекать внимание обучающихся с помощью наглядности: игр, иллюстраций, макетов и воссоздания реальных ситуаций для более глубокого погружения в учебный процесс. Значительную роль в этом играет также аудиальное восприятие, то есть анализ звучания слов, их усвоение в различных контекстах – от сочетания со словами до использования во фразах и текстах, а также укрепление их взаимосвязей. В случаях, когда стандартные образовательные методы оказываются неэффективными для пробуждения интереса у обучающихся с особыми образовательными потребностями, важно креативно применять разнообразные и инновационные подходы, включая игровые методы и технологии. В таблице 1 описана технология формирования словарного запаса с помощью игр, основанная на развитии словарного запаса у детей школьников младшего возраста с речевыми проблемами.

Таблица 1

Применение игровых технологий для формирования словарного запаса у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Игровые технологии	Краткая характеристика
Визуальные подсказки	Использование ярких, цветных изображений и картинок может помочь в ассоциации слов с их значениями. Игры могут визуально отображать предметы и их названия, что стимулирует запоминание

Интерактивные задания	Сенсорные технологии, такие как тачскрины, позволяют детям взаимодействовать с учебным контентом напрямую, что улучшает моторику и память
Повторение и рефлексия	Игры, нацеленные на повторение новых слов в разных контекстах и ситуациях, могут способствовать закреплению материала. Это особенно важно для детей с умственной отсталостью, для которых повторение является ключевым фактором обучения.
Аудиальные подсказки	Интерактивные задания с аудио-, видео- и графическими материалами помогут ребенку выучить и отработать новые слова. Другие возможные элементы включают в себя систему наград и достижений, которая стимулирует игроков продолжать изучать или выполнять задания, а также социальные функции, такие как возможность соревноваться или сотрудничать с другими пользователями.
Игровые сценарии	Добавление игровых элементов, таких как бонусы, достижения и уровни, делает обучение более веселым и мотивирующим для детей.
Игровые приложения и программы	Могут использоваться аудиальные подсказки, такие как звуковые эффекты или музыку, чтобы создать ассоциации и усилить впечатление.
Адаптивное обучение	Когда дети быстро осваивают материал, им предлагаются более сложные задания, чтобы продолжать стимулировать их интеллектуальное развитие. Когда дети идут медленнее и испытывают трудности, им предоставляются задачи, которые соответствуют их текущим навыкам и знаниям. Такая индивидуализированная дифференциация материала позволяет каждому ребенку получить подходящий уровень сложности задач, что способствует их успеху в обучении и развитии.
Ролевые игры	Он позволяет детям погрузиться во взрослую реальность, испытать различные взаимодействия и ситуации, а также активно использовать новую лексику и концепции в контексте. Ролевая игра позволяет детям не только учиться новым словам и фразам, но и применять их на практике, обучаясь контекстуальному использованию языка и развивая коммуникативные навыки.

Таким образом, формирование словарного запаса детей младшего школьного возраста с особенностями и умственной отсталостью требует специальных навыков, как вариант с применением игровых технологий. Хотя можно утверждать, что развитие речевого словарного запаса у детей с умственной отсталостью происходит разными путями, коррекционно-образовательный потенциал игровых технологий для активного и пассивного формирования словарного запаса до конца не изучен. Обучающие игры могут стать эффективным средством формирования словарного запаса у детей с данным видом отклонений.

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Подготовка будущих логопедов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с речевыми нарушениями / И. В. Абрамова, Е. Ю. Безбородова, Е. Ю. Маркелова, Н. А. Четайкина. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14. – № 3 (55). – С. 7–15.

2. Андреева, Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников / Н. Г. Андреева, Р. И. Лалаева. – Москва : Владос, 2006. – 182 с. – ISBN 5-691-01504-4. – Текст : непосредственный.

3. Архипова, С. В. Научно-методические аспекты развития связной речи дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования / С. В. Архипова, О. Р. Лазуткина. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14. – № 2 (54). – С. 7–15.

4. Бобровская, Г. В. Обогащение словаря младших школьников / Г. В. Бобровская – Текст : непосредственный. // Начальная школа. – 2002. – № 6. – С. 76–80.

5. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный – Москва : Лабиринт, 2019. – 366 – ISBN: 978-5-4461-1109-1, 978-5-496-02453-2.

6. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. Москва : Просвещение, 2004. – 345 с. – ISBN 978-5-89814-379-4. – Текст : непосредственный.

7. Лодыгина, А. А. Особенности развития словаря у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальные нарушения) / А. А. Лодыгина. – Текст : непосредственный // Научное Образование. – 2020. – №. 2. – С. 114–122.

8. Рябова, Н. В. Научно-практические основы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Н. В. Рябова, Е. В. Назарова, О. В. Терлецкая. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Том 12. – № 1. – С. 91–96.

[В содержание](#)

УДК 376.37

ББК 74.5

[ОСОБЕННОСТИ УМЕНИЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ](#)

АМЕРХАНОВА ЭЛИЗА ИСЛАМОВНА

студентка 5 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, elis.viktory9@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены современные взгляды на проблему нарушений словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Показаны результаты констатирующего исследования, направленного на выявление особенностей умения словообразования у старших дошкольников с ОНР. Представлены уровни сформированности умений словообразования у дошкольников с ОНР.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, логопедическая работа, развитие речи, словообразование, умения словообразования.

FEATURES OF WORD FORMATION SKILLS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

AMERKHANDOVA ELIZA ISLAMOVNA

5st year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article examines modern views on the problem of word formation disorders in children of senior preschool age with general speech underdevelopment (GSD). The results of a confirmatory study aimed at identifying the characteristics of word formation skills in older preschool children with ODD are shown. The levels of development of word formation skills in preschoolers with ODD are presented.

KEY WORDS: preschool age, general speech underdevelopment, speech therapy work, speech development, word formation, word formation skills.

Проблема словообразования в современной логопедии поднимается многими учеными-дефектологами, такими как Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. В. Серебрякова, Т. В. Туманова, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и др. Все они указывают на недостаточные способности детей с тяжелыми нарушениями речи к образованию новых форм слов, к изменению слов в соответствии с правилами родного языка, использованию производных форм слов в активной речи. Учитывая то, что овладение навыками словообразования является одним из основных средств пополнения словарного запаса детей, развивает лексику, способствует успешной готовности к овладению грамматикой, считаем, что необходимо искать новые подходы в логопедической работе по словообразованию.

Словообразование является важным компонентом общей языковой способности ребенка. Готовность к словообразованию проявляется у детей уже в младшем дошкольном возрасте. Известно, что в возрасте от 2,5 до 4 лет образование новых слов детьми имеет случайный, ситуативный характер. Уже в это время дети начинают выделять некоторые словообразующие морфемы, ориентируясь на общую звуковую их характеристику.

В период от 4 до 6 лет дети с нормальным речевым развитием наиболее активно овладевают словообразовательными умениями и навыками. Это период регулярного словотворчества, когда дети практическим путем в процессе общения, взаимодействия со взрослыми усваивают морфемные конструкции. В процессе словотворчества у детей появляются производные слова, которые они создают, используя словообразовательные аффиксы. А. М. Шахнарович отмечает, что дошкольники в этом возрасте, благодаря активному словотворчеству, овладевают определенной моделью-типом словообразования. Под моделью-типом он понимает такую модель звукоформы, которая приложима для всех явлений данного типа [5]. Р. И. Лалаева определяет, что словообразование заключается в умении ребенка находить, различать и синтезировать морфемы. В возрасте 5,5–6 лет дошкольники практическим путем усваивают правила словообразования, могут в соответствии с правилами образовывать различные слова [2].

Психическое и речевое развитие детей с ОНР происходит по тем же закономерностям, что и у детей с нормальным речевым развитием. Словообразование как компонент общей речевой способности ребенка является необходимым и важным этапом речевого развития этих детей. Его отсутствие чревато непреодолимыми трудностями в дальнейшем речевом развитии ребенка, проблемами в процессе усвоения лексико-морфологической, грамматической сторон родного языка.

У детей с ОНР в различной степени нарушены все стороны речи, в том числе лексика и словообразование. Особенности словообразования детей с ОНР изучали Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др. Отмечается, что у детей с ОНР навыки словообразования формируются в более позднем возрасте, наблюдается бедность представлений о морфологическом составе слова, недостаточность морфологических обобщений.

По мнению исследователей, у детей с ОНР ведущим механизмом усвоения новых слов является семантический, т. е. они ориентируются главным образом на семантическое значение слова. Тогда как дети с нормальным речевым развитием, начиная с раннего возраста, ориентируются на звуковую форму слова, вычленяя соответствующие смыслообразующие морфемы. Очевидно, что дети с ОНР, имея нарушения фонематического восприятия, звукопроизношения, недостаточную сформированность операций анализа, синтеза, сравнения, классификации и обобщения лексических и грамматических элементов, с самого начала оказываются в ситуации нарушения усвоения базовых принципов словообразования [1]. Т. В. Туманова подчеркивает, что в речевом развитии дошкольников с ОНР недостает периода словотворчества, столь важного для формирования словообразовательных навыков у детей [4]. Попытки словотворчества у детей с ОНР весьма слабые и непродуктивные, для них важен только корень слова, они не вычленяют другие морфемные элементы, аффиксы в их восприятии звучат порой одинаково, в результате – неумение создавать производные слова, использовать словообразовательные конструкции [4].

Изучая проблему словообразования у детей с ОНР, мы провели констатирующее исследование, целью которого было выявление уровня сформированности умений словообразования у старших дошкольников с ОНР. В нем приняло участие 12 воспитанников подготовительной логопедической группы в возрасте 6–6,5 лет с ОНР III уровня.

Для проведения констатирующего исследования нами были использованы в адаптированном варианте диагностические задания, описанные в работах Г. А. Волковой, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Г. В. Чиркиной.

Испытуемым было предложено 5 серий заданий, посредством которых мы выявляли особенности образования уменьшительно-ласкательной и увеличительной форм имен существительных, существительных со значениемместилища чего-либо с помощью суффикса -ниц-, существительных со значением профессии с помощью суффиксов -тель-, -щик-, особенности образования качественных, притяжательных и относительных имен прилагательных, уменьшительно-ласкательных форм имен прилагательных, глаголов приставочным способом. Речевой материал был подобран с учетом программных требований дошкольной образовательной организации.

Задания предлагались детям индивидуально в игровой форме. Были предложены такие задания, как «Большой – маленький», «Страна Великанов», «Диковинное животное», «Чей предмет?», «Варим варенье», «Прогноз погоды», «Великан и гномик» и др.

Количественная обработка экспериментальных данных предполагала че-

тырехбалльную оценку каждого диагностического задания.

– 3 балла – правильное самостоятельное выполнение всех единиц задания;

– 2 балла – правильное самостоятельное выполнение большинства единиц задания, возможно допущение 1–2 ошибок;

– 1 балл – выполнение не менее 50 % единиц задания при стимулирующей помощи экспериментатора, возможно допущение 3–4 ошибок;

– 0 баллов – частично правильное выполнение менее 50 % единиц задания при значительной помощи экспериментатора или невозможность выполнения задания.

Результаты исследования показали, что выполнение всех заданий вызвало у испытуемых большие сложности, что свидетельствует о недостаточной сформированности у них словообразовательных умений. Выделим некоторые из них.

Наиболее успешно дети справились с заданиями на словообразование имен существительных с уменьшительно-ласкательным значением. Исследование показало, что испытуемые в целом умеют осуществлять словообразование уменьшительно-ласкательных форм имен существительных. Тем не менее, большинство детей использовали наиболее простые и известные им способы с помощью суффиксов -ик-(-ек-), -чик-(-чек-). Слова «домик», «столик», «носик», «цветочек», «носочек» почти все дети образовали правильно. Некоторые затруднения возникали при использовании суффиксов -ок-(-ёк-), -очк- (слова «пенек», «снежок», «сапожок», «шапочка», «курточка»). Дети затруднялись при необходимости чередования согласных в словах «снег – снежок», «сапог – сапожок». Образовывали такие слова, как «снежик», «снежинка», «снегочка», «сапожка». Сложнее всего удавалось образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных с помощью суффикса -ц-. Слова «платице», «зеркальце» смогли образовать лишь несколько испытуемых с помощью экспериментатора. Дети предлагали такие варианты, как «зеркальчик», «платишко». Чаще всего, они не находили правильного варианта и, либо повторяли исходное слово, либо отказывались давать ответ.

При выполнении задания по словообразованию увеличительной формы имен существительных с помощью суффиксов -ин-, -ищ- мы отметили, что для многих дошкольников наиболее предпочтительным оказалось использование увеличительного суффикса -ин- («доми́на», «двери́на»). Часто дети предлагали неправильные варианты, (например, «глазача»), использовали составные сочетания: «большая дверь», «большой стол». В большинстве случаев дошкольники не давали никакого ответа. Не зная, какое слово использовать, некоторые дети пытались показать руками, что предмет большой («вот такой стол»).

Большие трудности возникли у испытуемых при выполнении задания, по словообразованию существительных со значением вместилища чего-либо с помощью суффикса -ниц-. Лишь некоторые дети были способны образовывать данные слова. Большинство дошкольников давали неправильные варианты: «сухарная», «мыльчина». Были попытки объяснить назначение посуды без ее правильного названия: «тарелка для салата», «горшок для супа».

Очень сложным для испытуемых оказалось задание, требующее образования существительных со значением профессии от глаголов с помощью суффиксов -тель-, -щик-. Многие дети выполняли данное задание с помощью экспериментатора и допускали большое количество ошибок. Правильно они называли лишь наиболее известные им профессии («водитель», «воспитатель», «учитель»). Применить данный способ словообразования к другим словам дети не могли. Встречались такие варианты, как «кирпичник» (кто строит дома?), «часовой» (кто чинит часы?).

Словообразование имен прилагательных также вызвало у испытуемых большие трудности. Так, при образовании притяжательных прилагательных с помощью суффиксов -ин-, -ач- и др. дошкольники с ОНР наиболее часто пытались использовать более привычный суффикс -ин- («черепашинная», «свининная»). Некоторые дети не понимали, какое слово они должны образовать, предпочитали указывать принадлежность частей тела животных, используя имена существительные: «хвост от собаки» вместо «собачий хвост» или «голова от лошади» вместо «лошадиная голова». Также было допущено много грубых ошибок: «лошадина голова», «кошачьи ноги», «тигровый хвост».

При образовании относительных имен прилагательных у детей возникали трудности при использовании суффикса -н-. Так, вместо «бумажный» они говорили «бумаговый», «бумаженный»; вместо «железный» – «железовый», «железанный». Затруднения возникали у испытуемых при образовании прилагательных «клюквенное», «грушевое», «сливовое». Дети говорили «клюканое», «грушиное», «сливочное». Часто, избегая назвать неправильное прилагательное, они просто говорили, что «это варенье из смородины» или «варенье из клубники».

При образовании качественных прилагательных от существительных с использованием суффиксов испытуемые так же допускали много ошибок и неверных вариантов. Так, вместо «снежная» дети говорили «снеговая», вместо «дождливая» – «дождевая», «дождивая». При образовании качественных прилагательных от глаголов с помощью суффиксов дети давали такие варианты слов, как «болтаечная» вместо «болтливая», «обижливая» вместо «обидчивая».

При выполнении задания на образование сравнительной степени имен прилагательных с помощью суффиксов -ше-, -ее- многие дети использовали не правильный суффикс. Вместо «тяжелее» говорили «тяжёльше», вместо «длиннее» – «длинньше». К прилагательным «мягкий», «тонкий», «прозрачный» дети не сумели образовать сравнительную степень.

При словообразовании уменьшительно-ласкательной формы имен прилагательных испытуемые часто употребляли неправильные варианты. Так, они говорили «розонькая» вместо «розовенькая», «жёлточный» вместо «желтенький», «зеленовый» вместо «зеленький».

Словообразование глаголов приставочным способом вызвало значительные сложности у испытуемых. Многие дошкольники не могли самостоятельно образовывать глаголы, не понимали значения приставок (-в-, -при-, -вы-, -подо-, -у-). Чаще всего, во всех случаях они использовали слово «идет» или «шёл». Большинство испытуемых не смогли справиться с данным заданием.

По результатам выполнения всех диагностических заданий мы разделили испытуемых на четыре группы по уровню сформированности умений словообразования.

Высокий уровень – дети, набравшие по результатам констатирующего исследования от 30 до 39 баллов. Дети, самостоятельно и полно осуществляющие словообразование.

Средний уровень – дети, набравшие по результатам констатирующего исследования от 20 до 29 баллов. Дети в целом умели осуществлять словообразование, но допускали небольшое количество ошибок.

Уровень ниже среднего – дети, набравшие по результатам констатирующего исследования от 10 до 19 баллов. Дети затруднялись в словообразовании, допускали многочисленные ошибки, часто использовали помощь педагога.

Низкий уровень – дети, набравшие по результатам констатирующего исследования менее 10 баллов. Дети не владеющие умениями словообразования.

По уровням сформированности умений словообразования испытуемые распределились следующим образом.

Высокий уровень сформированности умений словообразования не был зафиксирован ни у одного испытуемого. То есть старшие дошкольники с ОНР не обладают умениями свободно и самостоятельно, пользуясь нормативными требованиями русского языка, образовывать имена существительные суффиксальным способом, имена прилагательные суффиксальным способом, глаголы префиксальным способом.

В группу со средним уровнем сформированности умений словообразования мы отнесли 33,3 % испытуемых. Это старшие дошкольники с ОНР, которые в целом умеют образовывать имена существительные, имена прилагательные суффиксальным способом глаголы с помощью префиксов, но допускают небольшое количество ошибок в словообразовании менее встречающихся и менее употребляемых слов. Иногда в процессе словообразования они допускают замены суффиксов на более привычные им. Но произносимое слово кажется им не правильным, и они стараются подобрать другой вариант, чаще всего, правильный.

В группу с уровнем сформированности словообразования ниже среднего мы отнесли 37,2 % испытуемых. Это дети, у которых умения словообразования сформировано плохо. При этом образовывать существительные им удается лучше, чем прилагательные и глаголы. При словообразовании они допускают такие ошибки, как использование неверных суффиксов, замена словообразования словоизменением, лексические замены, наложение или усечение суффиксов и др. Словообразование глаголов им практически не удается, не понимают значения приставок.

В группу с низким уровнем сформированности навыка словообразования мы отнесли 29,5 % испытуемых. У этих детей навык словообразования не сформирован. При попытках словообразования они допускали множество ошибок, аналогичных предыдущей группе. Часто отказывались от выполнения задания. Помощь педагога не воспринимали.

Таким образом, проведенное нами констатирующее исследование показало

ло, что дети дошкольного возраста с ОНР имеют значительные недостатки словообразовательной системы. Старшие дошкольники с ОНР не обладают достаточным уровнем сформированности умений словообразования, они не владеют закономерностями словообразования на практическом уровне, допускают множество ошибок. Учитывая важность словообразовательных умений в развитии речи детей, в овладении грамматикой и орфографией родного языка, считаем необходимым проведение систематической работы по коррекции словообразования у дошкольников с ОНР, поиск наиболее эффективных методических приемов организации логопедических занятий, облегчающих процесс усвоения детьми навыков словообразования и способствующих развитию их речи в целом.

Список использованных источников

1. Архипова, С. В. Научно-методические аспекты развития связной речи дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования / С. В. Архипова, О. Р. Лазуткина. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14. – № 3. – С. 7–15.
2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 255 с. – Текст : непосредственный.
3. Основы теории и практики логопедии : учебное пособие / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Альянс, 2013. – 367 с. – URL : <http://pedlib.ru/Books/4/0286>
4. Туманова, Т. В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с ОНР : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Т. В. Туманова ; Московский гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2005. – 45 с. – URL : <https://search.rsl.ru/ru/record/01003254583> (дата обращения: 01.02.2024).
5. Шахнарович, А. М. Детская речь в зеркале психолингвистики / А. М. Шахнарович. – Москва : Современный писатель, 1999. – 166 с. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 37.012.8

ББК 88.62-7

[ОПРЕДЕЛЕНИЕ РОЛИ ПЕРВИЧНОЙ ДИАГНОСТИКИ СОСТОЯНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВАНИИ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ ГОАОУ «ЦЕНТР ОБРАЗОВАНИЯ, РЕАБИЛИТАЦИИ И ОЗДОРОВЛЕНИЯ» ГОРОДА ЛИПЕЦКА](#)

АНДРЕЕВА АЛЁНА АЛЕКСЕЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии,
Тамбовский государственный университет
имени Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия, andreevaliona@mail.ru

ЧЕКРЫЖОВА ОЛЬГА АЛЕКСЕЕВНА

магистрант 2 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия, cekolga@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается процесс первичной диагностики слабовидящих детей младшего школьного возраста, реализуется констатирующий этап педагогического эксперимента, на основании которого формируются выводы о роли диагностики состояния зрительного восприятия в процессе проведения коррекционно-педагогической поддержки слабовидящих детей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: слабовидящие дети младшего школьного возраста; диагностика; педагогический эксперимент; визуально-зрительные показатели.

DETERMINING THE ROLE OF PRIMARY DIAGNOSTICS OF THE STATE OF VISUAL PERCEPTION IN THE PROCESS OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE BASED ON A STUDY OF STUDENTS «OF THE CENTER OF EDUCATION, REABILITATION AND HEALTH» OF THE CITY OF LIPETSK

ANDREEVA ALENA ALEKSEEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
of the department of defectology,

Tambov State University named after G.R. Derzhavina, Tambov, Russia

CHEKRYZHOVA OLGA ALEKSEEVNA

2nd year master's student in «Special (defectological) education»,

Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia

ABSTRACT. The article discusses the process of primary diagnosis of visually impaired children of primary school age, and implements the ascertaining stage of the pedagogical experiment, on the basis of which conclusions are drawn about the role of diagnosing the state of visual perception in the process of carrying out correctional and pedagogical support for visually impaired children.

KEY WORDS: visually impaired children of primary school age; diagnostics; pedagogical experiment; visual indicators.

Эффективность образовательного и воспитательного процесса ребенка в ходе деятельности школы, многомерно зависит от первичной оценки существующих возможностей, навыков и особенностей учащегося. От результативности, безукоризненности и репрезентативности, полученных в ходе диагностики педагогом итогов исследования зависит надежность и целесообразность специализированных мер по коррекционно-педагогической поддержке учащихся. Именно достоверно проведенное диагностическое обследование обучающегося перед началом учебно-воспитательного процесса, позволяет сформировать правильную образовательную траекторию для ребенка, что дает возможность откорректировать текущие особенности здоровья и развить имеющиеся личностные качества, таланты и интересы. В соответствии с этим одним из основных

этапов деятельности педагога-дефектолога сегодня, является проведение диагностических мероприятий по оценке состояния ребенка с особенностями развития на первоначальном этапе образовательно-коррекционного процесса. В ходе данного исследования его теоретической и экспериментально-прикладной частей, реализуется рекогносцировочный процесс диагностических мероприятий в отношении слабовидящих детей младшего школьного возраста с качественным и количественным оцениванием результатов исследования зрительного восприятия детей, осваивающих образовательную программу в специализированном учебном заведении, направленном на дифференцированное и коррекционное обучение [5, с. 35].

Основной целью данного исследования является определение роли первичной диагностики состояния зрительного восприятия в процессе проведения коррекционно-педагогической поддержки слабовидящих детей младшего школьного возраста и инструментов анализа, применяемого в ходе оценки визуально-зрительных показателей.

Деятельность по оценке зрительного восприятия имеет интегральный характер и систематизирует в себе комплекс инструментов, направленных на всеобъемлющее рассмотрение каждого из элементов, входящих в состав процесса визуального мировосприятия ребенком. Одновременно с этим, данный процесс обеспечивает педагога наличием предпосылок и сигналов, на основании которых, при достоверном и качественном их распознавании, можно прийти к выводам о будущих метоморфизмах связанных с текущим отклонением зрения и направлениями прогрессирования существующих негативных аспектов, которые оказывают влияние на функционирование психофизиологических и нейрокогнитивных процессов жизнедеятельности ребенка [1, с. 39].

Среди системообразующих основ диагностики нарушений зрительных функций у детей младшего школьного возраста можно выделить: общие аспекты исследования (соответствие аналитической базы и методов исследования: возрасту, заранее сформированной медицинским специалистом патологии или группы нарушений зрения целевым направлениям диагностики); обособленные аспекты, которые включают в себя комплекс полифункциональных направлений зрительного процесса (контрольно-регулирующей, ориентировочно-поисковой, информационно-познавательной ролей зрения) [2, с. 19].

Для проведения аналитической работы в ходе данного исследования, был выбран метод педагогического эксперимента, скомплектованы экспериментальная и контрольная группы из 20 слабовидящих детей младшего школьного возраста, являющиеся обучающимися ГОАОУ «Центр образования, реабилитации и оздоровления» г. Липецк. Помимо основной группы участников исследования (первенствующее ядро), также эксперимент включал в себя вторичных участников эксплицированного этапа, в их состав были включены воспитатели групп обучающихся, которые являлись участниками в ходе педагогического эксперимента [4, с. 127]. Данный метод исследования был выбран не случайно. «В отличие от рядового исследования педагогических процессов в натуральных условиях путем их прямого наблюдения, только эксперимент позволяет целенаправленно совершенствовать и видоизменять обстоятельства педагогическо-

го воздействия на исследуемого» – утверждал профессор Василий Васильевич Налимов. Педагогический эксперимент от иных его видов, отличен в главном, формирующем факторе – это объекте изучения, так как в данной области он является высоко изменчивой сущностью и обладает сознанием, в следствии этого в ходе проведения эксперимента необходимо следует прибегнуть безошибочно и корректно описать цель, задачи, гипотезу исследования, а также сформировать ограничения и категорию контингента, задействованного в исследовании. Категориальной формой эксперимента в данном исследовании, является констатирующий тип, который основан на диагностировании наличия нарушением зрения с одновременным определением актуального уровня состояния зрительного восприятия у группы слабовидящих детей младшего школьного возраста, что обуславливается констатацией исходных параметров для дальнейших целевых установок формирующего эксперимента. В процессе дальнейшего исследования ставится цель создания и проверки эффективности методов коррекционно-педагогической поддержки слабовидящих детей младшего школьного возраста, которые в соответствии с гипотезой могут, повысить показатели, зафиксированные у исследуемого ядра на констатирующем этапе педагогического эксперимента [2, с. 20]. Диагностический комплекс обследования зрительного восприятия слабовидящих детей младшего школьного возраста в рамках констатирующего педагогического эксперимента представляет собой три направления оценки зрения исследуемой группы детей: контрольно-регулирующее, ориентировочно-поисковое, информационно-познавательное зрения; которые состоят из одиннадцати параметров изучения.

Для трактовки полученных в ходе диагностики результатов обследования была установлена бальная шкала определения уровня развития зрительного восприятия, а также описаны критерии качественного оценивания итогов. Основные критерии оценивания действий ребёнка представляют собой: 3 балла – задание полностью выполнено самостоятельно, правильно и/или с единичной мотивационной помощью; 2 балла – выполнено не менее половины задания, как с мотивационной помощью, так и единичной в виде словесных указаний/уточнений в сочетании с показом образца выполнения; 1 балл – задание выполнено частично или с помощью постоянной словесной мотивации, или в сочетании с показом образца, или в непосредственно совместной практической деятельности с ребёнком. Итоговые показатели в виде оценочной шкалы представляют собой: низкий уровень (12-20 баллов); средний уровень (20-28 баллов); высокий уровень (28-36 баллов) [4, с. 31]. Среди участвовавших в исследовании слабовидящих детей младшего школьного возраста в количестве фокусной группы, являющейся репрезентативной для контингента ГОАОУ «Центр образования, реабилитации и оздоровления» г. Липецк, на основании которого производится научно-педагогическое изучение представлены следующие зрительные диагнозы, представленные в таблице 1.

**Зрительные диагнозы слабовидящих детей младшего школьного возраста
(участников в исследовании)**

Зрительный диагноз	Количество обучающихся	Удельный вес в %
Миопия 1 степени, сложный миопический астигматизм, амблиопия 1 степени	1	5
Миопический астигматизм, амблиопия 1 степени	3	15
Миопия 3 степени, врожденная амблиопия 1 степени	1	5
Миопия высокой степени с астигматизмом, амблиопия 1 степени	2	10
Гиперметропия 1 степени, астигматизм, амблиопия 1 степени	5	25
Врожденная оперированная катаракта, нистагм. артификация	1	5
Ретинопатия недоношенных 4 стадия	1	5
Ретинопатия недоношенных 3 стадия, артификация, отслойка сетчатки оперированная	1	5
Частичная атрофия зрительных нервов, гиперметропия 1 степени	1	5
Гиперметропия 2 степени, амблиопия 1 степени	1	5
Сходящее содружественное косоглазие, амблиопия 3 степени	1	5
Ретинопатия недоношенных 4 стадия, артификация, отслойка сетчатки оперированная	1	5
Миопия высокой степени с астигматизмом	1	5

На основании данных, полученных в ходе первичного анализа информации, относящейся к зрительным диагнозам слабовидящих детей из фокус-группы данного исследования, можно прийти к выводу, что у большинства детей (25 %) имеется зрительный диагноз- Гиперметропия 1 степени, астигматизм, амблиопия 1 степени, миопический астигматизм, данное отклонение от зрительной нормы является одним из самых трудных в корректирующем воздействии, оно на момент исследования к тому же осложнено недополучением мозгом с рождения информацией переросшей в установленный диагноз – амблиопию. Миопический астигматизм, амблиопия 1 степени диагностирован у 15 % детей из фокус-группы, все это говорит о необходимости включения в корректировочно-педагогическую деятельность по работе с данной фокус-группой исследования, мероприятий, направленных на работу именно с этими диагнозами, так как они представляют половину из респондентов педагогического эксперимента.

Так же более половины исследуемых детей имеют различные зрительные диагнозы, что подтверждает необходимость универсальных коррекционно-педагогических подходов, помимо этого указывает на потребность в индивидуальный подход к каждому ребенку и его диагнозу.

Результаты, полученные в ходе обследования, после выполнения детьми заданий представляется возможным представить в виде диаграммы (рис. 1).

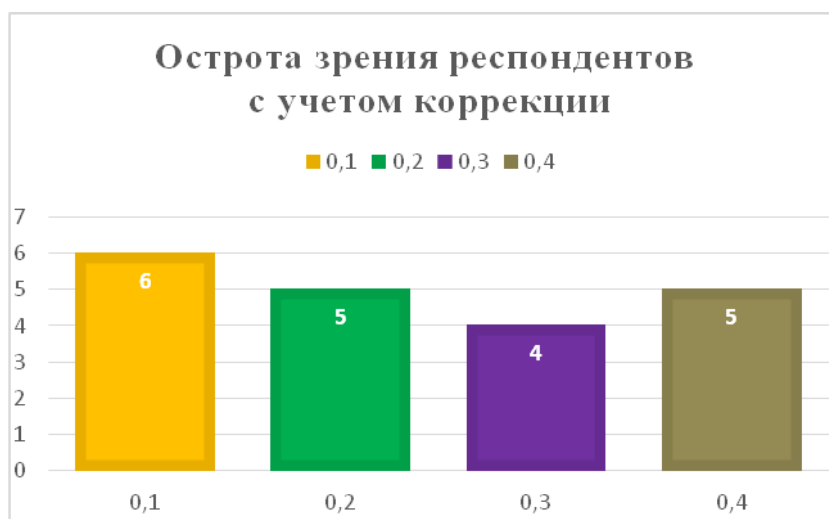


Рис. 1. Острота зрения респондентов с учетом коррекции

На основании диаграммы, представленной на рисунке 2, можно сделать вывод, о том, что 30 % исследуемых респондентов имеют показатели остроты зрения с учетом коррекции 0,1. Равное количество диагностируемых слабовидящих детей (25 %) имеют показатели остроты зрения 0,2 и 0,4 соответственно. Наименьшее количество детей имеют показатели остроты зрения 0,3. В соответствии с нормами остроты зрения детей Сивцева и Головина, является для детей младшего школьного возраста – от 0,9 до 1,0 дптр, что демонстрирует разительные отклонения у исследуемой группы детей.

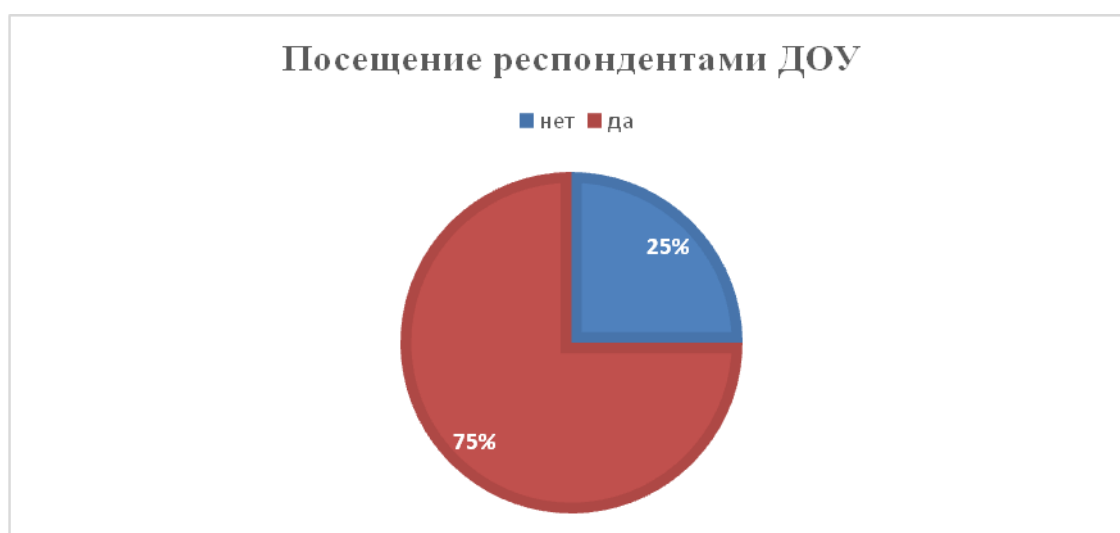


Рис. 2. Посещение респондентами дошкольных образовательных учреждений (ДОУ)

Из показателей диаграммы можно сделать вывод о том, что большинство детей из исследуемой группы (15 человек) посещают дошкольные образова-

тельные учреждения – это указывает на высокую мотивацию к коррекции отклонения от зрительной нормы, а также участия в социализации ребёнка помимо агентов первого уровня (родителей и родственников), но и взаимодействия с группой социализации через друзей, наставника и тифлопедагога.



Рис. 3. Итоговые баллы уровня дефектов зрительного восприятия респондентов

На основании данных столбчатой диаграммы, представленной на рисунке 4, можно прийти к выводу, что 10 % процентов респондентов, задействованных в исследовании, имеют высокий уровень дефектов зрительного восприятия, что требует особого внимания при разработке методических материалов и плана занятий, а также осмотрительности в ходе проведения коррекционно-педагогических занятий. В силу, того, что 90 % исследуемой группы имеют либо средний, либо низкий уровень дефектов зрительного восприятия, можно утверждать о наличии высокой возможности эффективной коррекции и приближение существующих зрительных показателей у слабовидящих детей к зрительной норме детей младшего школьного возраста.

В заключение произведенного констатирующего исследования, возможно установить, что роль первичной диагностики состояния зрительного восприятия в процессе проведения коррекционно-педагогической поддержки слабовидящих детей младшего школьного возраста составляет первоочередную, важную и необходимую процедуру, которая в обязательном порядке должна основываться на принципах: объективности и корректности. Также данный этап работы тифлопедагога должен носить системный, но и одновременно с этим индивидуальный по отношению к слабовидящему ребенку младшего школьного возраста характер. Сегодня тема роли первичной диагностики состояния зрительного восприятия в процессе проведения коррекционно-педагогической поддержки слабовидящих детей младшего школьного возраста, является недостаточно исследованной и регламентированной, а ряд специалистов все еще не уделяет ей должного внимания и не оценивают ее как важную и фундаментальную. От верности и уровня ответственного отношения к проведению первичной диагностики слабовидящего ребенка во многом зависит успешность, эффективность, а помимо этого безопасность дальнейших коррекционно-педагогических мероприятий, проводимых тифлопедагогом. Все это в значительной степени

находит свое отражение в основном принципе педагогики в целом, и коррекционной педагогике в частности – главное не навредить, а помочь, что невозможно без грамотного первичного обследования.

Список использованных источников

1. Комова, Н. С. Подходы к разработке и реализации адаптированной основной образовательной программы для обучающихся с нарушением зрения на этапе основного общего образования / Н. С. Комова, В. В. Соколов. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – № 8. – С. 38–47.
2. Коробейников, И. А. Психолого-педагогическая диагностика развития произвольного поведения и деятельности у детей с нарушениями зрения / И. А. Коробейников, О. Г. Болдинова. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2022. – № 3. – С. 12–21.
3. Кудрина, Т. П. Особые образовательные потребности слепых детей первых лет жизни: от понимания механизма нарушения психического развития к конкретизации содержания психолого-педагогической работы / Т. П. Кудрина. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2022. – № 3. – С. 3–11.
4. Меженцева, Г. Н. Из отчета попечителя училища о состоянии учебно-воспитательной части в Смоленском училище слепых в 1903 году / Г. Н. Меженцева // Коррекционная педагогика : теория и практика. – 2020. – № 2 (84). – С. 126–131. – Текст : непосредственный.
5. Фомичева, Л. В. Концептуально-целевые основы предметно-содержательной направленности технологии «Здоровье сбережение обучающихся с нарушениями зрения» / Л. В. Фомичева. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2024. – № 1. – С. 30–46.

В содержание

УДК 376.3
ББК 74.5

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДХОДА ИНТЕНСИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА

АНДРОНОВА ОЛЬГА ВАЛЕРЬЕВНА

логопед, Центр социальной поддержки и реабилитации для детей-инвалидов
«Роза ветров», г. Москва, Россия, olga44469@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассказывается об использовании педагогического подхода интенсивного взаимодействия в работе логопеда с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями в развитии. Приводится пример из практики взаимодействия с ребёнком.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интенсивное взаимодействие; коммуникация; ребёнок; логопед; множественные нарушения; досимвольный уровень развития; аутизм.

USING THE INTENSIVE INTERACTION APPROACH IN THE WORK OF A SPEECH PATHOLOGIST

ANDRONOVA OLGA VALERIEVNA

speech therapist, Center for Social Support and Rehabilitation for Disabled children «Wind Rose», Moscow, Russia

ABSTRACT. The article describes the use of the pedagogical approach of Intensive Interaction in the work of a speech therapist with children with severe multiple developmental disorders. An example from the practice of interaction with a child is given.

KEYWORDS: intensive interaction; communication; child; speech therapist; multiple violations; presymbolic level of development; autism.

Среди детей с тяжелыми множественными нарушениями развития выявляются те, которые находятся на досимвольном уровне развития коммуникации. В связи с тем, что у них имеются грубые нарушения слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата, то любые формы альтернативной дополнительной коммуникации (АДК) такие как жесты, символы и предметы, для них недоступны. Учащиеся с расстройством аутистического спектра и выраженной умственной отсталостью, так же могут испытывать трудности при использовании символов и жестов. Чем абстрактней система коммуникации, тем сложнее учащимся её понять. Поэтому возникают трудности в понимании и обработке информации. А это в свою очередь вызывает негативную реакцию у ребёнка.

Для такой группы детей логопедическая работа не может быть построена по традиционным методикам АДК, использующих символы. В работе с такими детьми возможно использовать педагогический подход интенсивного взаимодействия, как способ коммуникации, в независимости от уровня интеллектуального развития и физического состояния.

Интенсивное взаимодействие можно рассматривать как одну из технологий АДК. Она базируется на естественном процессе развития, который проходит каждый человек с рождения. То есть коммуникация начинает формироваться с взаимодействия «взрослый – младенец», при котором уже впервые недели жизни младенец может научиться участвовать в процессе подражания. Затем она развивается в обмен, из которого вырастает разговор на языке. Процесс интенсивного взаимодействия состоит в том, что взрослый и ребёнок входят в контакт друг с другом и обмениваются потоком действий.

Перед началом работы с ребёнком, логопед определяет уровень развития коммуникации ребёнка с помощью «Матрицы коммуникации» [4]. Она имеет 7 уровней развития коммуникации:

1. Ненамеренное поведение (в норме развития – от 0 до 3 мес.)
2. Намеренное поведение (от 3 до 8 мес.)
3. Нестандартное общение (от 6 до 12 мес.)
4. Стандартное общение (от 12 до 18 мес.)
5. Конкретные символы.
6. Абстрактные символы.
7. Язык.

Если по итогу обследования у ребёнка определяется досимвольный уровень развития коммуникации (1-4 уровень развития), то приоритетным в работе с таким ребёнком будет развитие начальных коммуникативных навыков.

Для овладения фундаментальными основами коммуникации в качестве навыков, разработчики технологии считают необходимым: научиться разделять с другим личное пространство; научиться концентрировать внимание, увеличивать его объём и разделять внимание с другим человеком; научиться действо-

вать по очереди; научиться использовать и понимать зрительный контакт, мимику и выражение лица; научиться такому невербальному общению, как жесты и язык тела; научиться использовать и понимать вокализации, которые постепенно будут становиться более конкретными и осмысленными.

Начинается работа с ребёнком с наблюдения за ним. Специалисту нужно на интуитивном уровне понять поведение ребёнка, с которым он собирается взаимодействовать, а также уловить возможные коммуникативные сигналы. Наблюдая за поведением ребёнка, нужно определить, что ему нравится делать, с какими предметами он взаимодействует. Есть ли смысл в его действиях с предметами и на сколько он увлечён ими. Так же выявить отсутствие или наличие возможных вокализаций. Информацию, полученную при наблюдении за поведением ребёнка, логопед заносит в таблицу «15-ти минутные записи о наблюдении» [1, с. 151]. В ней описывается степень вовлечения ребёнка во взаимодействие с другими людьми; какие звуки он произносит; какой у него взгляд, есть ли зрительный контакт или прослеживание взглядом за другими людьми; какие движения он выполняет, на сколько они ритмичные; какие у ребёнка предпочтения, а также какие активности доставляют ребёнку наибольшее удовольствие. Заканчивая этап наблюдения за поведением ребёнка, надо постараться найти такой способ общения, который будет понятен конкретно этому ребёнку.

Характерным стилем поведения в подходе интенсивного взаимодействия является то, что взрослый признаёт за ребёнком ведущую роль в их взаимодействии. Это значит, что взрослый не управляет взаимодействием и не ведёт его, а в момент активности ребёнка, отвечает или включается в его активность. Чаще всего ответная реакция взрослого, это имитация или повторение того действия, которое сделал ребёнок (движения тела, мимика, жесты, вокализации). Специалисту не следует торопить ребёнка. Надо дожидаться появления «хорошего момента», и попытаться продлить его. А уже на следующих занятиях закреплять успешные действия или вокализации неоднократным повторением. В начале работы не нужно перегружать ребёнка длительным взаимодействием. Если вы видите, что ребёнку становится не комфортно от общения с вами, то следует отойти от него на такое расстояние, при котором он бы не испытывал эмоционального напряжения.

Со временем такие взаимодействия специалиста и ребёнка становятся более продолжительными. А действия, которые сначала были простые и короткие, постепенно развиваются в более длительные и сложные. По мере того, как процесс коммуникации развивается, концентрация внимания ребёнка на взрослого улучшается и обмен действиями между ними становится более разнообразным.

Для логопеда важно быть внимательным к любому появлению вокализаций у ребёнка. Отвечая на каждую вокализацию нужно стремиться к увеличению их числа, не забывая о ключевой особенности метода – повторение. Даже если воспроизводимые ребёнком вокализации или звукокомплексы, не похожи на слова или звукоподражания, логопед в ответ может произносить их словом. Нужно настроиться на тональность и частоту вокализаций, которые воспроиз-

водит ребёнок. Ребёнок произносит «кы-ты-кы-ты», логопед повторяет: «Кто? Кто?» Возможно использовать звуки, которые являются ранними предвестниками слов, такие как: «А-а!», «О-о!», «Ух!», «Бум!» Так же логопед может словами комментировать действия ребёнка. Увеличение числа вокализаций постепенно должно стать естественным развитием начальных коммуникативных навыков ребёнка.

Часто ребёнку доступно произнесение только одного или двух звуков, которые постепенно могут стать способом коммуникации с партнёром. После того, как ребёнок начинает реагировать на попытки логопеда вступить с ним в контакт с помощью доступных ему звуков, происходит взаимное подключение на эмоциональном уровне. В последующих контактах с ребёнком логопед может использовать эти звуки для начала взаимодействия, демонстрируя ему своё желание общаться с ним.

Пример из практики. Мальчик, 9 лет, атипичный аутизм с тяжёлой умственной отсталостью. Взаимодействие со взрослым в бытовой ситуации формальное, с детьми в группе не контактировал. Обычно сидел в углу игровой комнаты на кресле, происходящим в группе не интересовался. Значимых предметов, с которыми он манипулировал, не имел. В момент эмоционального подъёма произносил громкий и резкий звук [и].

Впервые дни пребывания в группе испытывал значительный дискомфорт, часто кричал и пытался уйти из группы. При попытке привлечь его к какой-либо игровой деятельности, начинал кричать.

После адаптационного периода в группе, мальчика постепенно стали привлекать к коррекционным мероприятиям. После определения уровня развития коммуникации ребёнка, с помощью «Матрицы коммуникации» [4], междисциплинарной командой было принято решение использовать подход интенсивного взаимодействия. Так как по итогам обследования мальчик находился на досимвольном уровне развития коммуникации и использовать традиционные методики АДК было не эффективно.

Начало работы с ребёнком осложнялось тем, что у него отсутствовали какие-либо манипуляции с любыми предметами. Как было отмечено выше, значимых предметов у него не было, ни каких стереотипных действий он не осуществлял. Логопед ежедневно сидел около ребёнка и манипулировал различными предметами (катал мяч, строил башню из кубиков и т. д.), произносил звукоподражания, наблюдал за ним и ждал «хорошего момента» для начала контакта. Через несколько дней мальчик привык к тому, что специалист сидит с ним рядом, он перестал испытывать дискомфорт от близкого нахождения с ним. В одно из таких занятий мальчик подошёл к логопеду и сел с ним рядом. Затем взял его за руку и потянул к выходу из игровой комнаты произнося звук [и]. Логопед ответил ребёнку и повторил тот же звук. Они вместе вышли из игровой комнаты. Когда мальчик вышел из группы произносимый звук изменился на сочетание звуков [сщ-сщ-сщ]. Идя по коридору учреждения, ребёнок и логопед обменивались друг с другом этими звуками. Это стало начальной совместной активностью ребёнка и логопеда. В последующие встречи с ребёнком логопеду было достаточно произнести сочетание этих звуков, что бы мальчик всту-

пил с ним во взаимодействие. Спустя некоторое время мальчик, видя логопеда или других специалистов, работающих с ним, стал первым подходить к ним и звуком [и] стал привлекать к себе внимание. Но интонация звука изменилась. У него появилась незначительная модуляция, в отличие от того резкого немодулированного звука, который он произносил в начале своего пребывания в группе. Такое взаимодействие со взрослым, дало возможность ребёнку через язык тела и звук, выражать своё желание.

Мальчик стал более спокойным, менее раздражительным, появился кратковременный зрительный контакт со взрослым. А также улучшилось понимание обращённой речи в режимных моментах. Работа по развитию коммуникативного навыка у ребёнка продолжается до настоящего времени.

У некоторых детей с когнитивными трудностями, нарушения так сильно выражены, что они могут показать совсем небольшое количество реакций. Поэтому прогресс в коммуникации может идти очень медленно. В этой связи разработчики подхода интенсивного взаимодействия рекомендуют производить видео съёмку взаимодействий с ребёнком. Видеозапись даст возможность увидеть положительные и отрицательные стороны работы специалиста, сравнить начальные этапы работы и её динамику. При просмотре видеозаписей можно увидеть те незначительные проявления включения в коммуникацию, которые логопед мог пропустить в сам момент взаимодействия с ребёнком. Также облегчается передача информации коллегам, с которыми логопед работает вместе в команде.

Записи в таблицу наблюдения продолжают на всём протяжении Интенсивного Взаимодействия с ребёнком. Логопед фиксирует изменения в поведении ребёнка: стал ли он проявлять интерес к окружающим, изменился ли у него вид взаимодействия со взрослым или детьми в группе, появились ли у него новые звуки, изменился ли у него эмоциональный фон. А также, описывается найденный способ взаимодействия с ребёнком.

Для оценки динамики коммуникативных способностей ребёнка, используется шкала оценки взаимодействия, разработанная Мэтью Лори (Matthew Laurie) и Марком Бабером (Barber Mark). Она включает в себя семь уровней развития коммуникативного поведения. Первый уровень «Встреча» характеризуется тем, что ребёнок готов терпеть рядом с собой нахождение другого человека. Второй уровень «Осознание»: ребёнок уже замечает и мимолетно фокусируется на объекте, событии или человеке в конкретной ситуации. Третий уровень «Внимание и ответ»: ребёнок, не постоянно, но начинает отвечать на то, что происходит вокруг него, показывая знаки радости, недовольства или удивления. Четвёртый уровень «Взаимосвязь»: ребёнок уже постоянно концентрирует внимание в момент взаимодействия с партнёром, возможен даже продолжительный зрительный контакт. Пятый уровень «Участие»: ребёнок начинает демонстрировать очередность действий в последовательностях событий. Шестой уровень «Вовлечённость»: ребёнок прикладывает значительные усилия для того, чтобы присоединиться к партнёру, например, в последовательностях действий вокализациям или жестам. Последний седьмой уровень «Взаимодействие, инициируемое партнёром»: самостоятельно начинает активность и взаимодей-

ствуется с другим человеком с намерениями коммуникации.

После того, как проведена оценка коммуникативных навыков ребёнка, логопед может оценить имеющуюся динамику в развитии коммуникативных навыков или её отсутствие. С учётом полученного результата определяются дальнейшие шаги по взаимодействию с ребёнком.

В заключении хочется отметить, что педагогический подход интенсивного взаимодействия даёт возможность логопеду помочь ребёнку, с низким уровнем коммуникативных навыков, реализовать потребность в общении. И даже если ребёнку не доступно вербальное общение, что характерно детям с глубокой умственной отсталостью или тяжёлыми формами аутизма, то логопед может создать такую благоприятную среду для ребёнка, при которой он сможет выражать свои чувства или желания с помощью языка жеста или взгляда. Постепенно у него появляется мотивация самостоятельно инициировать взаимодействие с окружающими его людьми. А поскольку работа по интенсивному взаимодействию осуществляется междисциплинарной командой специалистов, то регулярное общение ребёнка со всеми специалистами, которые взаимодействуют с ним, расширяет его возможности в социальных контактах.

Список использованных источников

1. Хьюэтт, Д. Интенсивное Взаимодействие. Руководство / Д. Хьюэтт, Г. Фёрт, М. Бабер, Т. Харрисон // Сборник статей. – Санкт-Петербург : Скифия, 2018. – 248 с. – ISBN 978-5-00025-128-7. – Текст : непосредственный.

2. Колдуэлл, Ф. Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция в работе с людьми с тяжёлыми формами аутизма / Ф. Колдуэлл, Д. Хорвуд. – Москва : Теревинф, 2020. – 128 с. – ISBN 978-5-4212-0601-9. – Текст : непосредственный.

3. Матрица коммуникации, буклет на русском. – URL: <https://www.communicationmatrix.org/uploads/pdfs/Communication-Matrix-Handbook-Russian.pdf> (дата обращения: 09.10.2024).

4. Матрица коммуникации – URL: <https://www.communicationmatrix.org> (дата обращения: 02.02.2024).

5. Рязанова, И. Л. Оценка коммуникативных навыков и подбор альтернативных и дополнительных средств общения детям с ТМНР // И. Л. Рязанова. – Текст электронный // Universum: Психология и образование. – 2018. – № 5 (47). – URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5844> (дата обращения 23.01.2024).

В содержание

УДК 159.92
ББК 88.6

САМООЦЕНКА ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

АНТЫГИНА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

педагог, МБДОУ Детский сад «Рябинка» комбинированного вида,
р.п. Тургенево, Ардатовский район, Республика Мордовия, Россия,
aantygina@yandex.ru

ЯШКОВА АКСАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент,
зав. кафедрой специальной и прикладной психологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, yashkovaan@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема развития самооценки личности в дошкольном возрасте. Авторы статьи проводят исследование, посвященное выявлению уровней самооценки дошкольников с разным уровнем речевого развития. Они описывают результаты данного исследования, где выявлены достоверные различия по уровням развития самооценки дошкольников из логопедической группы и дошкольников без речевой патологии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольный возраст; самооценка; дети; речь; речевое развитие.

SELF-ASSESSMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT LEVELS OF SPEECH DEVELOPMENT

ANTYGINA ANASTASIYA ALEKSANDROVNA

teacher, Kindergarten «Ryabinka» combined type,
r.p. Turgenevo, Ardatovsky district, Republic of Mordovia, Russia

YASHKOVA AKSANA NIKOLAEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor,
head of the department of department of special and applied psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article examines the problem of the development of personal self-esteem in preschool age. The authors of the article are conducting a study aimed at identifying the levels of self-esteem of preschoolers with different levels of speech development. They describe the results of this study, which revealed significant differences in the levels of self-esteem development of preschoolers from a speech therapy group and preschoolers without speech pathology.

KEY WORDS: preschool childhood; self-esteem; children; speech; speech development.

Дошкольный период является одним из основных этапов детства, где происходит активное развитие ребенка, особенно психическое, в частности такие образования как речь и самооценка. После запуска речевой функции в раннем возрасте, она набирает качественные изменения в дошкольном общении и взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Самооценка же впервые появляется к трем годам и до семи лет накапливает разнообразные точки, зрения, оценки и мнения, чаще со стороны, других людей о различных действиях ребенка. Об этом пишут разные авторы, к примеру, М. И. Лисина [1], В. С. Мухина [2], В. Н. Фидиркина [3].

Остановимся на самооценке, которая включает представления человека о себе, оценивание собственных качеств и чувств, достоинств и недостатков, значимости своей деятельности среди других людей. Уровень ее развития определяются многими особенностями человека, в том числе его общением, результа-

тами деятельности, эффективностью самореализации, самочувствием в конкретной ситуации и другое. Все это, конечно, постепенно накапливается, в том числе в дошкольном возрасте, и в комплексе может выражаться в различного уровня развития самооценки.

Правильно сформированная самооценка выступает не просто как знание самого себя, не как сумма отдельных характеристик, а как определенное отношение к себе и предполагает осознание личности в качестве некоторого устойчивого объекта. Самооценка позволяет сохранить устойчивость личности независимо от меняющихся ситуаций, обеспечивая возможность оставаться самим собой. Такую самооценку называют устойчивой (стабильной), интегрированной. В дошкольный период она пока носит ситуативный характер, в результате чего дети могут себя в разных условиях оценивать не одинаково. Это будет для дошкольника нормальным уровнем проявления самооценки.

Проблема изучения самооценки личности для психологической науки является не новой, но достаточно актуальной. В трудах М. И. Лисина [1], В. Н. Фидиркина [3], И. И. Чесноковой [4] и других описаны не только понимание и уровни проявления самооценки личности, но и факторы, влияющие на ее развитие у детей. Среди таких факторов для самооценки дошкольника являются система отношений со сверстниками, особенности семейного воспитания, индивидуальное развитие самого ребенка и др. [3; 5]. Последний фактор характеризуется как фактор-риска, т.к. в индивидуальное развитие часто включаются какие-либо нарушения психики, поведения или физического развития, которые наблюдают окружающие люди и используют в своих оценках в адрес ребенка. Среди таких особенностей являются нарушения речи дошкольников, которые начинают замечать сверстники и окружающие взрослые после 4-5 лет, когда основная масса такого возраста детей уже правильно произносят звуки, строят предложения, используют фразовую речь и диалог в общении.

Так как самооценка дошкольника вначале складывается из внешних оценок (из-за не сформированности критического мышления), то у детей с нарушениями речевого развития она может быть не адекватной возрастному развитию. Конечно, культурный уровень личности современного человека становится на уровень толерантного и гуманного отношения, позволяющего создавать благоприятные условия для психического развития дошкольников. Используемые логопедические и психолого-педагогические технологии снижают влияние указанного фактора-риска.

Для оценки психического развития современных дошкольников было организовано пилотное исследование. Оно проводилось на базе МДОУ «Детский сад «Рябинка» комбинированного вида» Ардатовского района Республики Мордовия. В исследовании приняли участие 35 детей в возрасте 5 лет, из них 15 детей логопедической группы (дети с речевыми особенностями) – экспериментальная группа, и 20 детей с показателем возрастной нормы речевого развития – контрольная группа. В экспериментальную группу вошли дети со следующими речевыми нарушениями: задержка речевого развития, общее недоразвитие речи, фонетическое недоразвитие речи. Для изучения самооценки дошкольников с разным уровнем речевого развития использовались диагностиче-

ские методики «Какой я?» О. С. Богдановой и «Лесенка» В. Г. Щур. Для достоверности полученных эмпирических данных применяли метод математической обработки данных U-критерий Манна-Уитни.

Рассмотрим эмпирические результаты.

С помощью применения методики «Какой я?» О. С. Богдановой определили самооценку дошкольников логопедической группы и детей из группы без речевых нарушений. Результаты представлены в виде диаграммы на рисунке 1.

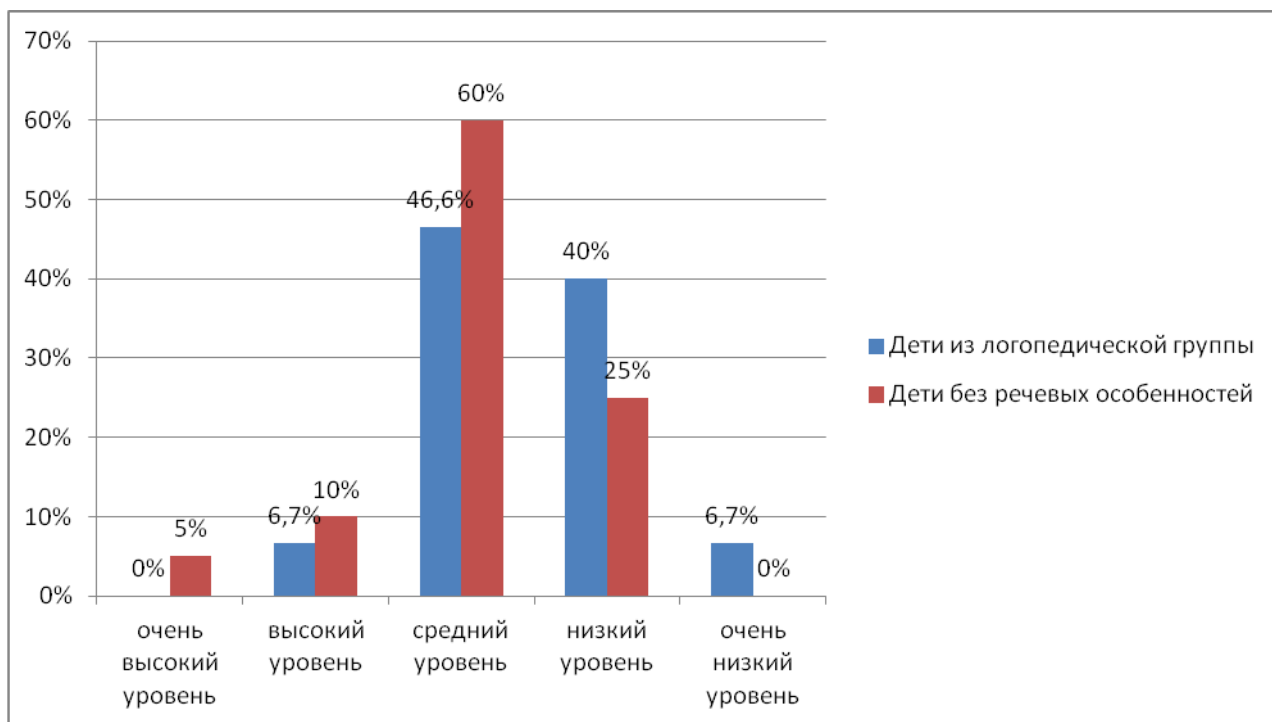


Рис. 1. Проявление уровней самооценки дошкольников (методика «Какой я?» О. С. Богдановой)

Из рисунка 1 видно, что у дошкольников из логопедической группы самооценка в основном имеет низкие значения: у 1 (6,7 %) ребенка выявлена очень низкая самооценка, у 6 (40 %) определена низкая самооценка и у 7 (46,6 %) – средняя, только у 1 (6,7 %) – высокая. У детей дошкольного возраста без речевых особенностей преимущественно средняя, таких детей в группе 12 (60 %) человек. У других респондентов следующие результаты: 5 (25 %) дошкольников без речевых особенностей имеют низкую самооценку, у 2 (10 %) детей – высокий уровень, и у 1 (5 %) – очень высокий. В процентном соотношении с низкой самооценкой больше дошкольников с нарушениями речи.

С целью определения достоверности различий по самооценке, полученных между результатами дошкольников экспериментальной и контрольной группы по методике «Какой я?» О. С. Богдановой, применен метод математической обработки данных U-критерий Манна-Уитни (табл. 1).

Определение достоверности различий в самооценке дошкольников из логопедической группы и дошкольников без речевой патологии (по методике «Какой я?» О. С. Богдановой)

Самооценка дошкольников	Логопедическая группа (Σ_1)	Группа детей без речевой патологии (Σ_2)	$U_{эмп}$
Методика «Какой я?» О. С. Богдановой	205,5	424,5	85,5*

Примечание: $\rho \leq 0,05^*$ (100); $\rho \leq 0,01^{**}$ (80).

Из таблицы 1 видно, что есть достоверные различия по уровням развития самооценки дошкольников из логопедической группы и дошкольников без речевых особенностей на 5% уровне значимости ($U_{эмп} = 85,5$ при $\rho \leq 0,05$).

Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время самооценка дошкольников с речевыми нарушениями имеет различия по уровню развития от самооценки детей с возрастными показателями речевой функции. Такой фактор как индивидуальные особенности развития ребенка остается фактором-риска для нормального становления самооценки в дошкольном возрасте.

Список использованных источников

1. Лисина, М. И. Психология самосознания у дошкольника / М. И. Лисина, А. И. Сильвестру. – Кишинев : Штиинца, 1983. – 123 с. – Текст : непосредственный.
2. Мухина, В. С. Психология детства и отрочества / В. С. Мухина. – Москва : Институт практической психологии, 1998. – 488 с. – ISBN 5-89112-021-6. – Текст : непосредственный.
3. Фидиркина, В. Н. Взаимосвязь общей самооценки и самооценки речи дошкольников с речевыми нарушениями / В. Н. Фидиркина, О. Г. Барина. – Текст : непосредственный // Scientist. – 2022. – № 22(4). – С. 85–87.
4. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – Москва : Прагма, 1997. – 260 с. – Текст : непосредственный.
5. Яшкова, А. Н. Детско-родительские отношения и социально-психологическая адаптация дошкольников / А. Н. Яшкова, А. С. Сыч, Н. А. Рашкина. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2021. – № 2 (98). – С. 7-13.

[В содержание](#)

УДК 376.5

ББК 74.200.26

[ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА](#)

АРТИЩЕВА ЛИРА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и

педагогике специального образования, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань, Россия,
ladylira2013@yandex.ru

ШАЙДУЛЛИНА РИММА РАХИМОВНА

студентка 5 курса, направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань, Россия,
kzn2009@bk.ru

АННОТАЦИЯ. В статье описаны два случая использования метода функционального анализа поведения для выявления причин проблемного поведения у детей с РАС и последующая процедура коррекции в соответствии с принципами прикладного анализа поведения. Применение данного метода описано в диагностической работе с дошкольниками с РАС в городе Казани. В исследовании принимали участие дети 6 и 7 лет. Показан алгоритм исследования взаимосвязей между поведением и окружающей средой ребенка, установления причин нежелательных реакций детей, а также динамика изменения поведения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прикладной анализ поведения; расстройство аутистического спектра; функциональный анализ поведения; дошкольники; вокализация; избегание требований; коррекция.

APPLICATION OF THE METHOD OF FUNCTIONAL BEHAVIOR ANALYSIS IN CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

ARTISHCHEVA LYRA VLADIMIROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy of special education, Institute of psychology and education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

SHAI DULLINA RIMMA RAKHIMOVNA

5th year student, special (defectological) education, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

ABSTRACT. The article describes two cases of using the functional behavior analysis method to identify the causes of problematic behavior in children with ASD and the subsequent correction procedure in accordance with the principles of applied behavior analysis. The application of this method is described in diagnostic work with preschoolers with ASD in the city of Kazan. The study involved children aged 6 and 7 years. An algorithm is shown for investigating the relationships between behavior and the child's environment, determining the causes of undesirable reactions of children, as well as the dynamics of behavior change.

KEY WORDS: applied behavior analysis; autism spectrum disorders; functional behavior analysis; preschoolers; vocalization; avoidance of demands; correction.

Дети с расстройством аутистического спектра (РАС) известны своим сложным поведением каждому, кто имеет отношение к их воспитанию или обучению. Трудности состоят в том, что не каждый специалист, работающий в группе детского сада, где воспитываются дети с РАС понимает, что именно ему

делать при возникновении нежелательного (или проблемного) поведения. Часто похожие сложности возникают также и у родителей особенных детей.

На сегодняшний день статистика по РАС остается довольно – таки высокой и продолжает расти [1]. Следовательно, знания, необходимые в коррекционной работе с детьми с РАС, не теряют своей актуальности.

Неотъемлемой частью научно доказанного подхода в работе с детьми с РАС, а именно, прикладного анализа поведения, является предварительная функциональная оценка этого поведения. Этот тот инструмент, который позволяет понять мотивы проблемного поведения практически у каждого ребенка с РАС. Функциональный анализ поведения — это состоящий из совокупности различных процедур процесс исследования, который направлен на изучение причин и взаимосвязей между предшествующими асоциальному поведению событиями и последствиями, которые происходят сразу после проблемного поведения. Эти переменные во внешней среде влияют на поведение ребенка с РАС и могут изменять или закреплять его [7].

В настоящей статье раскрывается фрагмент исследования, которое проходит в городе Казани. Для работы было выбрано 24 ребенка от 4 до 8 лет с установленным территориальным ПМПК диагнозом РАС. У всех дошкольников наблюдается проблемное поведение. Данные дети посещают специальные группы детского сада, организованные для детей с подобным нарушением. Ниже описан процесс констатирующего эксперимента и план коррекционных занятий с динамикой в изменении проблемного поведения в отношении двух детей, выбранных случайным образом, 6 и 7 лет. Предполагается, что применение принципов и законов прикладного анализа поведения (или АВА – терапии) при коррекции проблемного поведения дошкольников с РАС может быть успешным. По итогу, в данной статье сделаны выводы о результатах исследования в отношении двух детей и даны дальнейшие рекомендации по закреплению полученных данных.

На первом этапе была проведена беседа с ближайшим окружением каждого из детей и собрана информация об их проблемном поведении. Так, было установлено, что мальчик Р. 6 лет очень часто издает громкие невнятные звуки, вздохи вне контекста происходящего вокруг него. Иногда многократно повторяет отдельные слоги от названия предметов, попадающих в поле его зрения. Данная вокализация происходит постоянно, в любой обстановке (в группе и на улице, во время свободной деятельности ребенка или во время фронтальных/индивидуальных занятий, во время приема пищи). Вокализация Р. мешает ему самому, так как он не может усидеть на месте дольше 3 минут, все время куда – то бежит, подпрыгивает, мешает педагогам. Кроме того, то, что происходит с ребенком, мешает занятиям других детей в группе сада. Р. постоянно создает повышенный уровень шума. В отношении девочки А. 7 лет было выяснено, что она не выполняет элементарных заданий, не переодевается сама, все время просит есть (яблоко или печенье). При предъявлении просьбы начать выполнять какое – либо задание, А. ложится на пол лицом вниз и лежит до тех пор, пока от нее не отойдут. Если попытаться поднять А., то она начинает громко плакать, отталкиваться.

На втором этапе, в целях определения причин поведения каждого из двух детей, было принято решение о заполнении повременной сетки таблицы ABC [2]. В указанных таблицах отражаются события, реакции детей и людей, их окружающих, непосредственно до наступления проблемного поведения у Р. 6 лет и А. 7 лет, а также последствия (события), происходившие после. Данное исследование помогает, в том числе, измерить количество эпизодов происходящего неприемлемого поведения за заданное время. Прямое наблюдение за каждым ребенком по отдельности проводилось на протяжении двух дней по два часа. Фрагмент заполнения таблицы на первого ребенка показан в таблице 1.

Таблица 1.

Фрагмент записи таблицы ABC (Р. 6 лет)

Дата и время (интервал времени)	Что происходило до возникновения проблемного поведения в окружающей среде	Как выражалось проблемное поведение	Что было после возникновения проблемного поведения ребенка в окружающей его среде
18.12.2023 9:00 – 9:30	Р. находился в группе, бегал с кубиком в руках; периодически садился за стол, что – то хватал, вставал, потом опять садился. Воспитатель с дефектологом проводили плановые групповые занятия	Примерно каждые 5-6 секунд Р. вскрикивал звуки, похожие на «эуэ», «яка»	Воспитатель, дефектолог продолжали вести занятие. Периодически они пытались усадить Р. за стол, применяя небольшое физическое воздействие.

После двухдневного наблюдения за Р. с заполнением данных по форме ABC, удалось установить топографию проблемного поведения. Р. издает звуки, похожие на отрывки отдельных слов, либо сочетания согласных и гласных букв ни с чем не ассоциированных и вне ситуации окружающей обстановки. Однако было замечено, что в моменты, когда ребенок не занят продуктивной деятельностью и предоставлен сам себе, количество вокализаций – эпизодов больше. Поняв, что вокализации Р. происходят как при взаимодействии с персоналом сада, так и в моменты его уединения, начинаются и прекращаются спонтанно, был сделан вывод, что функцией подобного поведения является автоматическое подкрепление или стереотипия. Было также подсчитано количество эпизодов таких вокализаций и их оказалось в первый день 252, а во второй день наблюдений 237. Каждая вокализация идентифицировалась как последующая, если перерыв между ними составлял более 5 секунд.

Для диагностики проблемного поведения второго ребенка так же проводилось прямое наблюдение и заполнение таблицы ABC. Фрагмент записи таблицы ABC представлен в таблице 2.

Фрагмент записи таблицы ABC (А., 7 лет)

Дата и время (интервал времени)	Что происходило до возникновения проблемного поведения в окружающей среде	Как выражалось проблемное поведение	Что было после возникновения проблемного поведения ребенка в окружающей его среде
25.12.2023 9:30 - 10:00	Учитель - дефектолог сказала А. открыть тетрадь и начать обводить фигуру	Арина начала отталкивать руку педагога, кричать, плакать	Несмотря на крики, педагог под села рядом к ребенку и вложив руку А. в свою руку, попыталась начать занятие. После попытки сделать пару движений, ребенок вскочил и побежал в другой конец комнаты.

По завершению двухдневного наблюдения с заполнением таблицы 2 замечено, что для А. характерно невыполнение заданий взрослого, выражение протеста на просьбы, избегание требований. При настойчивости взрослого А. начинает плакать, кричать, ложиться на пол, уползать, отталкиваться, вырывать руки. Проблемного поведения не было замечено в периоды, когда А. была занята своей игрой и к ней не обращались с тем, чтобы она что-то сделала. Охарактеризовать А. можно как малоподвижного ребенка, который неохотно идет на контакт, заинтересован лишь в получении для себя чего – то приятного (игры – манипуляции, еда). Речь ребенка не соответствует возрастной норме. А. понимает обращенную речь ситуативно, в работу дефектологом введены карточки PECS. Учитывая зафиксированное, мы пришли к выводу, что функцией поведения у А. является избегание сложных или непонятных для нее инструкций и требований взрослых. Было подсчитано количество эпизодов проблемного поведения и количество предшествующих нежелательному поведению ребенка требований. В первый день наблюдения было зафиксировано 9 эпизодов проблемного поведения, тогда как предъявлялись при этом требования 10 раз (за два часа).

В первом случае, для ребенка с выраженной вокализацией было принято решение о возможности применения метода Прерывание/перенаправление реакции (Response Interruption/Redirection, RIR) – использование подсказок, комментариев или других отвлекающих факторов в случае возникновения нежелательного поведения с целью отвлечь внимание ребенка от навязчивого поведения и способствовать его дальнейшему снижению в соответствии с практикой прикладного анализа поведения [6]. Данные занятия проводились как индивидуально, пока ребенок не был занят целенаправленной деятельностью в группе, так и во время фронтальных занятий, присоединяясь к ребенку и создавая совместную деятельность. Для повышения мотивации к совместным занятиям была проведена оценка предпочтений и найдено подкрепление в виде мармелада, игрушки (солдатики), эмоционально окрашенной похвалы. Указанные воз-

награждения перечислены в соответствии с их приоритетом. В начале терапии главной задачей было привлечение внимания ребенка, как только начиналась стереотипия (произносилось имя ребенка, к нему прикасались, протягивали игрушку, что-то спрашивали). В тот момент, когда Р. демонстрировал нежелательное поведение, оно перенаправлялось с помощью взрослого:

- физически (брали за руку и отводили в сторону);
- когда ребенок много раз наименовывал увиденный стимул (например, увидев мяч, ребенок повторял: «мн..ме..ме»);
- было использование вопроса – обращения, при необходимости с подсказкой (например, когда ребенок начинал издавать звуки или визги, воспитатель спрашивал: «как тебя зовут?», «какого цвета носки?»). Когда ребенок начинал подпрыгивать и повторять отдельные слоги, взрослый останавливал ребенка, брал за руку и сажал за стол играть в другую игру.

После перенаправления реакции и обучения ребенка альтернативному поведению было использовано также обучение ребенка навыку говорить тише. Для этого, в моменты, когда Р. начинал громко повторять невнятные звуки, взрослый напоминал ему, что необходимо говорить тише словесно или показывая карточку с изображением пальца, приложенного к губам.

Реализация плана коррекционных занятий продолжалась в течение трех недель (с 15 января по 5 февраля 2024 года). За это время количество эпизодов проблемного поведения у Р. снизилось с 237 (по состоянию на 19.12.2024) до 68 (05.02.2024). Результат отражен на рис. 1.



Рис. 1. Количество эпизодов вокализаций

Для функции поведения «избегание требований» в отношении А. было проведена оценка предпочтений. В ходе проведения мотивационного анализа для повышения интереса к учебной деятельности, мы выясняли подкрепления, которые могли бы служить в качестве моментального поощрения (сделал – получил) и отсроченного (после урока или по истечении временного интервала) [5]. Было определено, что ребенок в первую очередь предпочитает яблоко, во вторую, катать куклу в коляске, в третью – скатываться с горки.

В целях формирования у А. мотивации к выполнению вызывающих трудности заданий, использовалась схема «сначала–потом», с оформлением визуальной подсказки. Оказывались следующие формы помощи: физическая, вер-

бальная (словесная), жестовая, направляющие ребенка к правильному ответу [3]. Учитывая, что ребенок большую часть времени проводит днем с персоналом детского сада, для воспитателя, дефектолога, логопеда, младшего воспитателя были даны следующие рекомендации: предъявляемые к ребенку требования должны быть четкими и короткими; после оглашения требования необходимо подождать около 5 секунд ответа; в случае, если по истечении пяти секунд нет ответа, необходимо повторить требование и оказать один из видов помощи (в зависимости от ситуации); черед пр проб начинается от легкого задания к сложному; необходимо создавать ситуацию успеха в каждом задании; стоит информировать ребенка о том, сколько еще будет длиться задание, и что ребенок получить вознаграждение по его итогу [4]. Данные рекомендации также были переданы родителям через воспитателей.

В отношении второго ребенка также на протяжении трех недель фиксировались данные по количеству эпизодов нежелательного поведения. Следует заметить, что в период наблюдения вначале эксперимента А. в течение двух часов было предъявлено 10 требований и отмечалось 9 раз нежелательное поведение в виде криков, толчков, попыток встать из-за стола, уйти, лечь на пол. По истечению трех недель и по состоянию на 05.02.2024 года замечено, что А. стала лучше сотрудничать с педагогами, делает самостоятельные попытки одеться и часто успешно, занимается за столом на протяжении 20 минут, просит помощи или перерыв, предъявляя соответствующую карточку Ресс.

Данные графика представлены ниже на рисунке 2. Динамика проявления проблемного поведения при постоянном количестве предъявляемых требований. Мы отразили на Графике динамику развития приемлемого поведения у А., где отражены результаты коррекционной работы в течение трех недель. Для объективности оценки количество предъявляемых к выполнению требований оставалось постоянным (таким же как в день начального обследования – 10 требований взрослого в течение 2 часов непрерывного наблюдения):

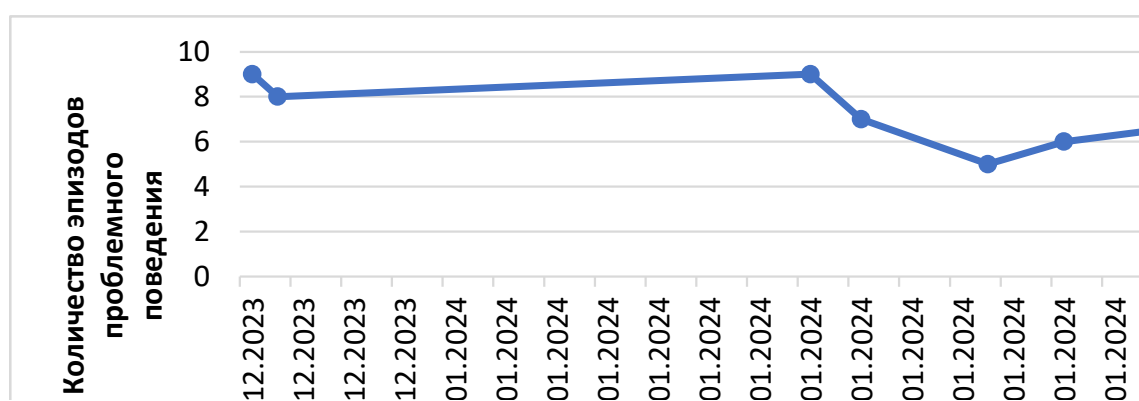


Рис. 2. Динамика проявления проблемного поведения при постоянном количестве предъявляемых требований

По обоим графикам видно (в случае с Р. 6 лет и А. 7 лет), что случаи проявления нежелательного поведения уменьшились к концу третьей недели от момента начала реализации коррекционного плана. Полученная динамика по-

зволяет убедиться в том, что выдвинутая гипотеза о причинах проблемного поведения была правильной. Кроме того, окружающим стали понятны мотивы, из-за которых случается нежелательное поведение в каждом из двух случаев. Считаем, что с дошкольниками следует продолжать занятия в целях закрепления результатов и стремиться еще больше нивелировать случаи асоциального поведения, увеличивая продолжительность приемлемого.

Список использованных источников

1. Аналитическая справка о состоянии образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2022 году [Электронный ресурс] – режим доступа https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/4263/analiticheskaya_spravka_monitoring_ras_2022_29_12_2022.pdf. – (дата обращения: 10.02.2024). – Текст : электронный.
2. Бутузова, Н. Г. Функциональная оценка проблемного поведения: анализ синтезированных контингентностей на основе интервью (IISCA) / Н. Г. Бутузова, Н. С. Поликарпова. – Текст: электронный // Аутизм и нарушения развития. – 2021. – Т. 19. – № 2 (71). – С. 6–14. – URL: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190202> (дата обращения: 02.01.2024).
3. Гвоздикова, С. П. Методы коррекции нежелательного поведения на основе функциональной оценки / С. П. Гвоздикова. – Текст: электронный // Научный альманах. – 2023. – № 3-1(101). – С. 63-65. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=fraxxd> (дата обращения: 11.02.2024).
4. Мелешкевич, Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения / Ю. Мелешкевич, Ю. Эрц. – Москва : Бахрах, 2015. – Текст : непосредственный.
5. Овсянникова, Т. М. Применение метода функционального анализа поведения для коррекции нежелательного поведения у ребенка с расстройством аутистического спектра / Т. М. Овсянникова. – Текст : электронный // Клиническая и специальная психология. – 2016. – Т. 5. – № 1. – С. 111–126. – URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2016_n1/Ovsyannikova (дата обращения: 10.12.2023).
6. Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://autism-frc.ru/education/interventions/workingmethods/15> (дата обращения: 10.02.2024). – Текст: электронный.
7. Купер, Дж. О. Прикладной анализ поведения / Дж. О. Купер, Т. Э. Херон, У. Л. Хьюард. – Москва : Практика, 2016. – 864 с. – ISBN 978-5- 89816-157-6. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 376.3(045)
ББК 74.5

[ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ «СТОРИТЕЛЛИНГ» В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ](#)

АРХИПОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и
медицинских основ дефектологии,

Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, arhipova.swetlana2011@yandex.ru

НЕСТЕРОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

магистрант 1 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, 89875745155@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье раскрыты понятие и сущность педагогической технологии «сторителлинг»; выделены преимущества ее использования в практической деятельности учителя-логопеда; представлен пошаговый алгоритм применения данной технологии на логопедических занятиях по развитию связной речи дошкольников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: технология «сторителлинг»; деятельность учителя-логопеда; связная речь.

**THE USE OF THE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY «STORYTELLING»
IN THE ACTIVITIES OF A SPEECH THERAPIST
FOR THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF
PRESCHOOLERS**

ARKHIPOVA SVETLANA VLADIMIROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department
of special pedagogy and medical fundamentals of defectology,
Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseyeva,
Saransk, Russia

NESTEROVA TATYANA ALEXANDROVNA

1st year master's degree student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseyeva,
Saransk, Russia

ABSTRACT. The article reveals the concept and essence of the pedagogical technology «storytelling»; highlights the advantages of its use in the practical activities of a speech therapist teacher; presents a step-by-step algorithm for using this technology in speech therapy classes for the development of coherent speech of preschoolers.

KEY WORDS: the technology of «storytelling»; the activity of a speech therapist teacher; coherent speech.

В настоящее время наблюдается колоссальная зависимость детей от электронных устройств и компьютерных игр, которые не требуют активного коммуникативного взаимодействия. Дети предпочитают проводить больше времени перед экраном телефона, компьютера или планшета, вместо общения со сверстниками, родителями и другими взрослыми. Такое поведение негативно сказывается на развитии у них связной речи. Осознавая важность развития речевых навыков в детском возрасте, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет эту область как приоритетную. К моменту выпуска из дошкольной образовательной организации ре-

бенку необходимо иметь уже достаточно высокий уровень речевого развития и навыков связного высказывания. Ребенок должен уметь выстраивать диалог и составлять небольшие рассказы на различные темы. Именно эти аспекты учитываются, когда ребенок поступает в школу, поэтому проблема развития связной речи у дошкольников является наиболее актуальной в современной логопедии. Все перечисленное в совокупности с изменениями, которые коснулись системы дошкольного образования побуждает педагогов и учителей-логопедов искать новые технологии, методы, средства обучения, развития и коррекции. Мы считаем, что в работе с детьми дошкольного возраста наиболее эффективной технологией является «сторителлинг», основанный на применении структурированных историй с персонажами, которые могут заинтересовать ребенка и тем самым вовлечь в образовательный процесс.

Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности, которая формируется на основе тесной взаимосвязи хорошо развитых вербальных и умственных способностей детей (П. Ф. Зубаилова) [3, с. 27]. Для связного изложения мыслей необходимо четко представлять объект рассказа, уметь проводить анализ и выбирать важные свойства и характеристики, а также устанавливать причинно-следственные, временные и другие связи между предметами и явлениями.

Развитие связной речи рассматривается многими исследователями: педагогами (О. С. Ушакова, В. И. Яшина и др.), психологами (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.), логопедами (А. М. Бородич, В. К. Воробьева, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова и др.).

В. К. Воробьева связную речь рассматривает как сложную, иерархически организованную речемыслительную деятельность, продуктом которой является текст, выступающий в диалектическом единстве двух планов: внутреннего, предметно-смыслового, и внешнего, формально-языкового» [2, с. 4].

О. Г. Ивановская и С. Ф. Савченко считают, что наиболее актуальный период для формирования связной речи – это дошкольный возраст, т. к. он является наиболее интенсивным в становлении и развитии личности. Исследователи подчеркивают значимость достаточного уровня сформированности связной речи как для социализации ребенка, так и для успешного усвоения образовательной программы начальной ступени образования [4, с. 10].

Степень владения связной речью является отражением психического и личностного прогресса индивида. Формирование этого навыка в онтогенезе происходит постепенно и требует времени. Исследования показывают, что основы будущей связной речи закладываются в раннем детстве во время эмоционального общения с взрослыми.

Дети дошкольного возраста, имеющие речевую патологию, значительно уступают в овладении навыками связной речи своим сверстникам с нормативным развитием. У данной категории детей имеются значительные трудности в составлении развернутого грамматически правильного и логически оформленного высказывания. Часто у дошкольников с нарушениями речи возникают трудности поиска отправной точки рассказа, за которой будет следовать сюжет. Для того чтобы помочь детям связно излагать свою мысль, учитель-логопед ор-

ганизовывает целенаправленное обучение, которое начинается с развития навыков работы над образами и создания собственного алгоритма на основе своего внутреннего представления о действиях, подкрепленных внешними планами [1].

Технология «сторителлинг» может значительно облегчить детям поиск сюжета, предоставив им идею-подсказку.

Термин «сторителлинг» возник от английского слова *storytelling* и в переводе означает «рассказывание историй», способ передачи информации и нахождение смыслов через рассказывание историй. Истории, рассказанные от своего имени, легче воспринимаются слушателями, они увлекательнее и интереснее, чем читаемая книга. Сторителлинг – это формирование психологических взаимосвязей, целью которых выступает управление вниманием и чувствами слушателя, расстановка правильных и нужных акцентов. Отличительной чертой сторителлинга является использование элементов нарратива – героев, сюжета, конфликта, развития и разрешения – для создания цельной и привлекательной истории. С течением времени термин «сторителлинг» стал шире использоваться в различных сферах, включая литературу, кино, психологию и образование.

Сейчас сторителлинг – это и педагогическая технология, основанная на использовании уникальных историй с ярко выраженным сюжетом и четким алгоритмом, для достижения педагогических целей в процессе обучения и воспитания детей.

Основная идея сторителлинга состоит в том, чтобы через истории дети лучше воспринимали информацию, развивали своё воображение и эмоциональную сферу, а также учились сопереживать и анализировать разные ситуации. Для этого важно использовать яркие и живые описания, задавать открытые вопросы, которые стимулируют детей к размышлению и выражению своих мыслей.

Сторителлинг способствует формированию способности логично и связно выражать свои мысли через истории. Поэтому для детей дошкольного возраста, у которых диагностируются речевые нарушения, данная технология может быть полезным инструментом для формирования у них связной речи [5, с. 140].

Данная технология в профессиональной деятельности учителя-логопеда может быть использована с целью развития фонематического слуха, отработки артикуляции звуков, расширения словарного запаса, совершенствования навыков прослушивания и понимания текста. Она может быть также полезна при работе над построением предложений и развитием связного высказывания.

И. А. Ульянова в своей работе выделила такие преимущества сторителлинга как:

- развитие языковых навыков: при условии регулярной практики, дети активно слушают и участвуют в истории, что помогает им овладеть восприятием и пониманием языка;

- развитие воображения: благодаря созданию и восприятию различных историй, участники сторителлинга развивают свою фантазию и способность

строить свои собственные истории;

- формирование коммуникативных навыков: сторителлинг способствует улучшению умения слушать, а также формированию навыков эмоционального и невербального взаимодействия;

- повышение уверенности в себе: активное участие в истории и возможность выразить свои мысли и эмоции помогает детям чувствовать себя более уверенно в общении и публичных выступлениях [5, с. 141].

В логопедической практике технология «сторителлинг» применяется как на индивидуальных, так и подгрупповых занятиях. Посредством истории вводится новый лексический и грамматический материал. Учитель-логопед может использовать как готовые истории, адаптированные под индивидуальные и речевые особенности каждого ребенка, так и придумать свои собственные, исходя из потребностей и интересов дошкольников. Это позволяет логопеду максимально эффективно работать над речевыми проблемами конкретного ребенка.

С помощью педагогического сторителлинга учитель-логопед создает уникальную атмосферу, которая вызывает познавательный интерес у ребенка и вовлекает его в логопедическую работу. Истории, наполненные визуальными образами, привлекают внимание ребенка, снимают эмоциональное напряжение и создают благоприятные условия для работы над речевыми навыками.

По мнению А. А. Барчевой и С. В. Федоровой, в зависимости от поставленных целей и образовательной ситуации сторителлинг можно применять в классической форме, в цифровой форме или в активной форме. В логопедической работе наиболее эффективным является активный сторителлинг, где дети не только слушают рассказ, но и включаются в процесс создания сюжета [6, с. 516].

Также А. А. Барчева и С. В. Федорова отмечают, что каждая история обладает определенной структурой. Она состоит из четырех основных частей:

- вступление: начальный момент, который неожиданно привлекает внимание слушателя и вызывает интерес. Задача вступления состоит в том, чтобы заинтриговать детей и привлечь их к прослушиванию истории;

- развитие событий: здесь происходит основная часть истории. Герой проходит долгий путь, встречается с различными трудностями и постепенно познает себя и мир вокруг. Это определяет сюжет истории и помогает детям понять, какие препятствия и испытания могут возникнуть на их жизненном пути;

- кульминация: это самый напряженный момент истории, когда все события достигают своего пика. Герой преодолевает проблемы и становится победителем, найдя ответы на все вопросы. Такой поворот событий подает основную напряженность и драматизм, что помогает детям полноценно погрузиться в историю;

- заключение: итог истории. Герой формулирует выводы, сюжет истории завершается. Заключение помогает закрепить понимание пройденного пути и совершенных действий, формируя итоговую точку зрения на события [6, с. 517].

Мы считаем, что предлагаемая авторами структура рассказывания исто-

рии позволяет создать полноценный и интересный сюжет, который не только развлекает, но и воспитывает детей, помогая им понять основные нравственные ценности.

Опыт реализации сторителлинга в логопедической практике показывает, что обходиться исключительно составлением историй при решении коррекционных задач недостаточно. С целью повышения результативности применения данной технологии можно использовать различные дополнительные средства. Например, подбирать картинки, которые соответствуют сюжету истории, создавая насыщенную визуальность. Пособия, сделанные своими руками, кубики историй, информационно-коммуникационные технологии, конверт-доска и другие различные инструменты могут быть эффективно применены для достижения лучших результатов.

А. А. Барчева и С. В. Федорова рекомендуют, используя технологию «сторителлинг» при развитии связной речи у дошкольников с речевой патологией, применять следующие шаги:

1) необходимо выбрать простую и понятную историю, которую можно разбить на отрывки или эпизоды; можно начать с короткой истории с несколькими героями и простым сюжетом;

2) можно разделить историю на несколько частей и предложить детям рассказывать эти части по очереди, например, попросить первого ребенка описать, что произошло в начале истории, а другого – следующий эпизод и т. д.;

3) во время рассказа истории, поддерживать детей, помогать им формулировать свои мысли и при необходимости задавать дополнительные вопросы для стимулирования разговора, например, можно спросить: «Что произошло дальше?» или «Почему герои сделали такие действия?»;

4) дать детям возможность использовать свои собственные слова и выражения для описания событий и разговора персонажей; приобщать детей к использованию разнообразной лексики, предлагать им новые слова и выражения;

5) по мере развития навыков рассказывания историй, можно увеличить сложность сюжетов, добавлять новых героев или изменять концовки историй, таким образом, дети будут развивать свою фантазию и умение строить связные рассказы;

6) помимо рассказывания историй, можно предложить детям нарисовать иллюстрации или использовать игрушки для визуального представления сюжета и укрепления понимания истории [6, с. 517].

Использование технологии «сторителлинг» в логопедической практике позволяет осуществлять индивидуальное взаимодействие с каждым ребенком, повышая его мотивацию к исправлению речевых недостатков, адекватно оценивать свои действия, изменять негативное отношение ребенка к своему речевому дефекту, формировать сотрудничество с логопедом. Дошкольники начинают воспринимать учителя-логопеда как помощника, к советам которого необходимо прислушиваться и неукоснительно выполнять все его указания. В процессе сторителлинга дети становятся более инициативными, эмоциональными и коммуникабельными.

Данная статья рассматривает лишь один из аспектов проблемы. Перспективами нашего дальнейшего исследования может стать внедрение данной технологии в процесс развития связной речи у дошкольников с нарушениями речи и детальном изучении результатов ее апробации.

Список использованных источников

1. Архипова, С. В. Научно-методические аспекты развития связной речи дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования / С. В. Архипова, О. Р. Лазуткина. – Текст : электронный // Гуманитарные науки и образование. – 2023 – Т. 14. – № 2(54). – С. 7–15. – URL: <https://mordgpi.ru/upload/iblock/c53/Tom-14 - 2- aprel iyun .pdf> (дата обращения: 01.02.2024).

2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учебное пособие / В. К. Воробьева ; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный университет. – Москва : Издательство Московского психолого-социального университета ; Воронеж : МОДЕК, 2016. – 233 с. – ISBN 978-5-9770-0713-9. – Текст : непосредственный.

3. Забаилова, П. Ф. Особенности формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / П. Ф. Забаилова. – Текст : электронный // Вестник СПИ. – 2021. – № 2 (38). – С. 27–31. – URL: <https://sul.su/gsh> (дата обращения: 20.02.2024).

4. Ивановская, О. Г. Занятия с логопедом по обучению связной речи на основе резных картинок. 6–7 лет / О. Г. Ивановская, С. Ф. Савченко. – Санкт-Петербург, КАРО, 2009. – 56 с. – ISBN 978-5-9925-0401-9. – Текст : непосредственный.

5. Ульянова, И. А. Применение технологии сторителлинга для коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста на логопедических занятиях / И. А. Ульянова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 9 (1). – С. 140–142. – URL: <https://moluch.ru/archive/247/56873/> (дата обращения: 22.12.2023).

6. Федорова, С. В. Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста / С. В. Федорова, А. А. Барчева // Молодой ученый. – 2017. – № 16 (150). – С. 515–518. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 376.3

ББК 74.1

[КРИТЕРИИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ДЕФИЦИТАРНЫМ РАЗВИТИЕМ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ](#)

АХМЕТЗЯНОВА АННА ИВАНОВНА

кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и
психологии специального образования,

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия,

aahmetzy@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье описаны основные положения педагогической концепции прогнозирования в социализации ребенка с дефицитарным развитием (сфер его реализации,

функций, структуры, характеристик, специфики, критериев и механизмов) в инклюзивном образовании. Понимание особенности и специфики прогнозирования как внутреннего условия социализации ребенка с дефицитным развитием (нарушения зрения, нарушения слуха, нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения речи) в инклюзивном пространстве имеет большое значение для формирования технологий сопровождения детей в условиях инклюзивного образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прогнозирование; социализация; дефицитное развитие; инклюзивное образование.

PREDICTION CRITERIA IN A CHILD'S SOCIALIZATION WITH DEVELOPMENTAL DEFICIT IN INCLUSIVE EDUCATION

AKHMETZYANOVA ANNA IVANOVNA

candidate of psychological sciences, head of the department of psychology and pedagogy of special education, Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia

ABSTRACT. The article describes the main provisions of the pedagogical concept of forecasting in the socialization of a child with developmental deficiencies (spheres of its implementation, functions, structure, characteristics, specifics, criteria and mechanisms) in inclusive education. Understanding the features and specificity of forecasting as an internal condition for the socialization of a child with developmental deficiencies (visual impairment, hearing impairment, musculoskeletal disorders, speech impairment) in an inclusive space is of great importance for the formation of technologies for supporting children in inclusive education.

KEY WORDS: forecasting; socialization; deficit development; inclusive education.

Психические процессы, свойства, состояния, характерные для детей дошкольного возраста, развивающихся в условиях нарушения зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата имеют специфические особенности, которые определяют как дефицитное психическое развитие [7; 17]. Нарушение одного из анализаторов детерминирует нарушение сенсомоторной основы психического отражения [8]. И так как целостность психического отражения обеспечивается взаимодействием всех анализаторов и психических процессов, то в случае выпадения или нарушения одного анализатора, нарушаются все психические процессы.

Дети, развивающиеся в условиях дефицитного психического развития представляют группу риска социализации в инклюзивном образовательном пространстве. В настоящее время активно ведется исследование содержания и специфики социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. В современной науке выделяются как модально-неспецифические проявления в социализации, характерные для детей любой нозологической группы [12; 15], так и модально-специфические особенности социализации, которые характерны детям, относящимся к определенной нозологической группы [6; 8].

К специфическим характеристикам социализации ребенка с дефицитным психическим развитием можно отнести достижение целевых ориентиров социализации, выделенных В. З. Кантором [5], которое позволяет осуществлять переход от социальной адаптации к социализации [6].

Анализ внешних факторов и внутренних условий социализации ребенка с

дефицитным психическим развитием в инклюзивном образовательном пространстве позволил обратиться к такому феномену как «прогнозирование», которое по своему определению, характеристикам и функциям неотделимо от ориентации на внешние факторы развития и, выполняя адаптивную функцию к внешнему пространству, детерминируется собственным внутренним содержанием, определяя успешность этой самой адаптации к окружающему миру. Прогнозирование (антиципация) понимается как процесс, позволяющий ребенку мысленно предвосхищать варианты действий, высказываний, поступков и осознавать смысл, который последствия этих действий, высказываний, поступков могут иметь для партнеров по коммуникации и для него самого.

В настоящее время изучены различные функции, которые выполняет прогнозирование в различных сферах на различных этапах жизни человека [9; 11; 12; 13; 14; 16]. Доказано, что интенсивное развитие прогнозирования приходится на дошкольный возраст.

При этом следует отметить, что в то время, как активно изучаются эмоциональные, когнитивные, регулятивные механизмы прогнозирования у нормотипичных детей [3; 10; 12; 14; 16] отсутствуют теоретические модели прогнозирования в контексте социально значимых отношений ребенка с дефицитным психическим развитием.

Таким образом, анализ научной литературы по проблеме прогнозирования позволил рассматривать прогнозирование в качестве ресурса позитивной социализации в инклюзивном образовательном пространстве, индикатора ориентировки в социальной среде [2; 4; 11].

Результаты теоретического изучения роли прогнозирования в социализации детей с нарушениями в развитии позволили сделать выводы о том, что, несмотря на относительную многочисленность работ в данной области, не предложена концепция, описывающая прогнозирование в социализации ребенка с дефицитным психическим развитием в условиях инклюзивного образования в сферах его отношений, увязывающая функции, структуру, критерии прогнозирования с психологическими процессами социального развития. В условиях разнообразных подходов к прогнозированию недостаточно изучены его структурно-функциональные компоненты, которые раскрываются в организованной и свободной деятельности дошкольников, учебной и внеучебной деятельности младших школьников и становятся важным условием их социального развития; практически не исследованной остается связь прогнозирования с характером и спецификой социализации в развитии ребенка с дефицитным дизонтогенезом в условиях инклюзивного образования.

В теоретическом аспекте были проработаны вопросы отдельной приоритетной роли либо социальных, либо клинических, либо психологических факторов в социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья; выделены особенности его социализации, понимаемой как динамическая психо-социальная структура, обеспечивающая интеграцию и отражение различных влияний на индивида в процессе его развития. При этом не было выделено детерминирующего показателя, который бы включал все перечисленные факторы и определял общую специфику личностно-психологического содержания со-

циализации ребенка с нарушениями развития.

Вместе с тем теоретический анализ специфики социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве и механизмов прогнозирования, позволил выдвинуть в качестве цели исследования разработку педагогической концепции прогнозирования в социализации ребенка с дефицитарным развитием в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Нами разработана педагогическая концепция прогнозирования в социализации ребенка с дефицитарным психическим развитием (нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, речи) в инклюзивном образовательном пространстве [1]. Систематизация и обобщение теоретических подходов к изучению прогнозирования, как феномена в социализации ребенка с дефицитарным психическим развитием, а также результатов эмпирических исследований, позволили раскрыть его феноменологию, закономерности его структурно-функциональной организации, механизмы детерминации и возможности коррекции.

В качестве одной из ключевых проблем социализации ребенка с дефицитарным психическим развитием в инклюзивном пространстве мы выделяем задержку реализаций функций прогнозирования в сферах отношений, значимых для социализации.

В исследовании мы опираемся на концепцию социализации И. А. Коробейникова, определяющего социализацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как источник условий и влияний, определяющих процесс становления личности, ведущим социально-психологическим механизмом, которой является социальная адаптация [6]. В сложном процессе социализации ребенка нами были выделены сфера отношений и сфера видов деятельности. И. А. Коробейников определяет их как внешние факторы социализации [6].

В дошкольном возрасте – это те сферы отношений, в которых реализуется активность дошкольника (родители, другие взрослые – педагоги, незнакомые «чужие» взрослые и сверстники) и сфера видов деятельности, связанная со способом организации активности ребенка (организованная взрослым или свободная, инициированная самим ребенком). Условием успешной социализации ребенка дошкольного возраста является развитое прогнозирование в каждой из этих сфер. Достаточный уровень прогнозирования позволит снизить проявления типичных трудностей социализации у детей с дефицитарным психическим развитием в инклюзивном образовательном пространстве.

Определена педагогическая структурно-функциональная концепция прогнозирования ребенка дошкольного возраста с дефицитарным психическим развитием, которая представлена:

- 1) функциональными компонентами прогнозирования: регулятивный, когнитивный, рече-коммуникативный;
- 2) структурными компонентами прогнозирования: прогнозирование действий, прогнозирование высказываний, прогнозирование эмоций;
- 3) критериями прогнозирования: выделение и следование социальной норме, оптимистическая установка в прогнозе, конструирование активной по-

зиции, вариативность прогноза, детализация прогноза, долгосрочный прогноз, реалистичные образы ситуации будущего, максимальная вербализация прогноза, полнота рече-языковых средств.

Таким образом, решение проблемы социализации ребенка с дефицитарным психическим развитием в инклюзивном образовательном пространстве мы предлагаем рассматривать в рамках педагогической концепции прогнозирования, учитывающей значимые формы его отношений в организованной и свободной деятельности в дошкольном возрасте, учебной и внеучебной деятельности в младшем школьном возрасте, включая структурно-функциональные компоненты прогнозирования и критерии прогнозирования (формирование просоциальных, активных, оптимистичных установок на развитие событий и поведения в прогнозировании действий; создание вариативных и детализированных долгосрочных прогнозов в прогнозировании высказываний; повышение уровня вербализации и полноты использования речезыковых средств в прогнозировании эмоций), позволяющие оценить сформированность выделенных компонентов. Концепция позволяет оценить содержание и причины проблем социализации в инклюзивном образовательном пространстве, определяя потенциал коррекционно-развивающего маршрута в развитии прогнозирования ребенка с дефицитарным психическим развитием.

Авторская модель легла в основу разработки инструмента для изучения прогнозирования в социализации детей дошкольного возраста «Прогностические истории», с помощью которого можно оценить не только уровень прогнозирования, но и благополучие протекания социализации ребенка [1]. Учет полученных с помощью диагностического инструмента результатов позволил разработать эффективные стратегии сопровождения детей с дефицитарным психическим развитием в инклюзивном образовательном пространстве.

В настоящее время в рамках федеральной инновационной площадки Казанского (Приволжского) федерального университета «Прогностическая способность дошкольников с РАС как ресурс социализации: модель детекции» ведется работа по расширению исследования, которое распространяется на детей дошкольного возраста, развивающихся в условиях искаженного психического развития.

Понимание специфики прогнозирования в контексте индикаторов социализации ребенка с дефицитарным психическим развитием имеет большое значение для формирования технологий сопровождения в инклюзивном образовательном пространстве.

В перспективах для будущих исследований открываются пути развития инклюзивного образования с помощью обращения в психокоррекционной и развивающей работе к показателям прогнозирования у детей как с нормотипичным, так и с дефицитарным психическим развитием.

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И. Прогнозирование в пространстве социализации ребенка с дефицитарным развитием / А. И. Ахметзянова. – Казань : Издательство Казанского универси-

тета, 2022. – 116 с. – Текст : непосредственный.

2. Брушлинский, А. В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ / А. В. Брушлинский. – Москва : Мысль, 1979. – 230 с. – Текст : непосредственный.

3. Веракса, Н. Е. О двух способах предвосхищения изменений ситуации у детей / Н. Е. Веракса // Вопросы психологии познавательной деятельности: сборник научных трудов / под ред. И. Л. Баскаковой [и др.]. – Москва : Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1980. – С. 92–103. – Текст : непосредственный.

4. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека : сборник статей / под ред. И. М. Фейгенберга, Г. Е. Журавлева. – Москва : Наука, 1977. – 392 с. – Текст : непосредственный.

5. Кантор, В. З. Профессиональное образование лиц с ОВЗ и инвалидностью: целевые ориентиры и факторы успешного развития / В. З. Кантор, И. А. Коробейников // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – №36. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/development-of-professional-education-of-persons-with-special-needs-and-disabilities> (дата обращения: 14.11.2023).

6. Коробейников, И. А. Категория социализации в проблемном поле дефектологии / И. А. Коробейников // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика : сб. науч. тр. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. 20-21 марта 2020 г. [под науч.ред. Е.Л. Инденбаум]. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2020. – С. 8–17. – Текст : непосредственный.

7. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – Москва : Академия, 2003. – 144 с. – Текст : непосредственный.

8. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии / Е. А. Лемех. – Минск : Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2017. – 220 с. – Текст : непосредственный.

9. Ломов, Б. Ф. Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – Москва : Наука, 1980. – 280 с. – Текст : непосредственный.

10. Лугарева, Л. В. Формирование навыка социально-вероятностного прогнозирования у детей 7–11 лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Иркутск, 2005. – 21 с. – Текст : непосредственный.

11. Ничипоренко, Н. П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 5. – С. 50–59.

12. Переслени, Л. И. Исследование прогностической деятельности для характеристики уровня умственного развития детей / Л. И. Переслени, В. Л. Подобед. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1982. – № 6. – С. 11–17.

13. Присяжная, А. Ф. Активизация прогностической познавательной деятельности учащихся среднего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 1995. – 189 с. – Текст : непосредственный.

14. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 352 с. – Текст : непосредственный.

15. Рябова, Н. В. Моделирование гуманитарно-ориентированного пространства для образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Рябова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 28. – С. 39–44. – Текст : непосредственный.

16. Сергиенко, Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека: дис. ... д-ра психол. наук в виде науч. докл.: 19.00.01. М., 1997. – 138 с. – Текст : непосредственный.

17. Специальная психология / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – Москва : Академия, 2003. – 464 с. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 376.37
ББК 74.5

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ
ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

БАЗАЛЕЙ ДАРЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

студентка 5 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, dbazaley98@mail.ru

АННОТАЦИЯ: В статье рассмотрены теоретические основы развития связной устной речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Представлены особенности связной речи дошкольников с ОНР. Показаны возможности театрализованной игры в логопедической работе по развитию связной речи дошкольников с ОНР.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольный возраст; общее недоразвитие речи; коррекционная работа; логопедическая работа; связная речь; театрализованная игра.

**CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL
POSSIBILITIES OF THEATRICAL PLAY IN THE
DEVELOPMENT OF COHERENT ORAL SPEECH OF
PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

BAZALEY DARYA ALEXANDROVNA

5st year student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovia State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article discusses the theoretical foundations of the development of coherent oral speech in children with general speech underdevelopment GSD. The features of coherent speech of preschool children with GSD are presented. The possibilities of theatrical play in speech therapy work on the development of coherent speech in preschoolers with GSD are shown.

KEY WORDS: preschool age; general speech underdevelopment; correctional work; speech therapy work; coherent speech; theatrical play.

Важнейшим социальным навыком современного человека является правильная, красивая, убедительная связная устная речь. Умение логично и последовательно выражать свои мысли, рассуждать о чем-либо, доказывать свою точку зрения, используя средства выразительности языка, помогают человеку взаимодействовать с другими людьми, адаптироваться к любой ситуации, добиться своих целей, и главное – быть понятым. Основная функция языка – коммуникативная – может быть реализована, прежде всего, в связной устной речи.

Связная речь изучается учеными различных научных областей: психологии, нейропсихологии, лингвистики, психолингвистики, филологии, дефектологии и других наук. Проблема связной речи на протяжении десятилетий рас-

считывалась многими отечественными психологами, лингвистами, педагогами, такими как Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, М. Р. Львов, С. Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин, А. В. Текучев, О. С. Ушакова и др.

Связная устная речь, как отмечается в лингвистике, представляет собой составное явление, где каждая часть взаимосвязана с другими по смыслу, структуре и языковым элементам. Она основана на том, что грамматика, лексика и фонетика являются неотъемлемыми составляющими, обеспечивающими ее основу и структуру. Связная устная речь отличается развернутым характером, где мысли и идеи говорящего выражаются в соответствии с общей темой и целью коммуникации. При этом используются слова и предложения, которые являются понятными для аудитории, и уложенными во временные рамки высказывания. Каждая часть связного высказывания подчинена общей логике и грамматическим правилам [10].

Психологов связная речь интересует с точки зрения механизма ее порождения, связи ее с мышлением, реализации психических функций. Психологи изучают развитие связной речи с точки зрения деятельности. В этом смысле речь, как и любая деятельность характеризуется мотивом, целью и состоит из определенных действий. Речь – это язык в действии, говорил С. Л. Рубинштейн. Связная речь была предметом изучения таких известных психологов, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др. Понимая ее как сложную психическую деятельность, отечественные психологи говорили о том, что речь порождается мотивом, мотив порождает мысль, далее осуществляется оформление мысли в словах. А. Р. Лурия выделяет ряд этапов порождения речи. По мнению лингвиста, высказывание начинается с мотивации и замысла. Далее следует этап семантической записи, где мысли структурируются и организуются внутри говорящего. Наконец, внутренняя программа высказывания реализуется во внешней речи с учетом правил грамматики и синтаксиса конкретного языка. Этот процесс отвечает за формирование связного и последовательного высказывания, которое соответствует лингвистическим принципам и логике коммуникации, обеспечивая понимание и эффективное взаимодействие между говорящим и слушающим [6].

Развитие связной речи детей всегда было особой задачей для педагогов. Это объясняется, прежде всего, ее социальной значимостью. К тому же, связная речь становится критерием для оценки полноценного всестороннего развития детей, а также показателем их речевого и умственного прогресса.

Имеющиеся у детей с нарушениями речи проблемы наиболее ярко проявляются в их связной устной речи. ОНР является распространенным типом дизонтогенеза и в настоящее время достаточно хорошо изученным в логопедии. В психолого-педагогической литературе отмечается, что недоразвитие аналитико-синтетической деятельности в области языковой действительности существенно влияет на способности детей с ОНР к анализу, сравнению и дифференциации грамматических форм. Эти трудности распространяются как на выделение морфем, так и на соотнесение их с соответствующими значениями в языке. Кроме того, дети с нарушениями речи испытывают затруднения в обобщении правил словоизменения, особенно в контексте восприятия и понимания речи,

что препятствует успешному порождению связного высказывания. Таким образом, недостаточное развитие аналитических и синтетических языковых навыков является ключевым фактором, определяющим сложности в восприятии, понимании и порождении связной речи у детей с ОНР [5; 9]. Целенаправленно проблемой развития связной речи у дошкольников с ОНР занимались В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, С. Н. Сазонова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и другие. Выделим основные особенности связной речи, выявленные исследователями у дошкольников с ОНР.

У детей с ОНР отмечаются нарушения как монологической, так и диалогической форм связной речи. Диалоги детей с ОНР отличаются примитивностью и стереотипностью тематики, краткостью и непродолжительностью взаимодействия с партнером, недостаточной информативностью, нарушениями логической связности и последовательности мысли, большим количеством лексико-грамматических нарушений [1].

Наиболее характерно нарушения связной речи выступают в монологах детей с ОНР (рассказах, описаниях, объяснениях). Все нарушения можно классифицировать на две группы: 1) трудности планирования развернутых высказываний; 2) нарушения языкового оформления высказываний.

У детей с ОНР отмечаются недостатки в выстраивании логики повествования, пропуски и перестановки событий, трудности программирования высказывания. Нередко повествование представляет собой перечисление отдельных предметов. В работе В. П. Глухова описываются трудности, с которыми сталкиваются дети с ОНР, пересказывая художественный текст. Исследователем говорится, что у них возникают сложности в выделении главной мысли в рассказе. Отмечается, что дети с ОНР часто теряют логическую последовательность событий, пропускают отдельные фрагменты текста, забывают о действующих лицах, вплетают лишние эпизоды или даже воспоминания из собственного опыта. Эти трудности также приводят к повторам и затруднениям в выборе подходящих слов для выражения своих мыслей. Кроме того, В. П. Глухов указывает на то, что для детей с ОНР рассказ-описание и творческое рассказывание являются наиболее трудными формами монологической речи. Это связано с тем, что такие формы рассказа требуют более сложных языковых навыков, которыми дети с ОНР часто не обладают.

В структуре высказываний дети с ОНР также часто допускают ошибки. Например, они испытывают трудности с употреблением существительных среднего рода, глаголов будущего времени и согласования слов в косвенных падежах. Также они часто неправильно используют сложные предлоги, предпочитая простые или даже пропуская их [1; 3; 5]. По мнению С. Н. Сазоновой, у детей с ОНР наблюдается недостаточное понимание изменений значения слов, созданных при помощи аффиксов. Они овладевают синтаксическими конструкциями и словами лишь в упрощенной форме и в ограниченном объеме. Это может существенно затруднять их способность к адекватному использованию языка в повседневной коммуникации и обучении [9].

Таким образом, у детей с ОНР связная речь имеет ряд характерных осо-

бенностей. Прежде всего, это нарушения в композиционно-структурном оформлении высказывания. К тому же они часто испытывают трудности с поддержанием логической последовательности изложения и обеспечением высказываний достаточной информативностью. Их лексикон ограничен, а уровень владения грамматическим и синтаксическим строем речи низок, что обуславливает недоразвитие связной речи у данной категории детей.

Развитие связной речи в дошкольном возрасте является необходимым условием для социализации ребенка и успешного обучения в школе. Поэтому коррекционно-развивающая работа по развитию устной речи с детьми с ОНР включает в себя формирование словарного запаса, стимулирование использования разнообразных языковых средств, усовершенствование диалогической и монологической речи, а также обогащение высказываний за счет освоения новых грамматических форм. В соответствии с чем перед логопедами возникает проблема поиска новых методов и приемов развития устной речи у детей с ОНР, которые будут направлены в том числе и на улучшение их коммуникативных навыков и обеспечение успешной адаптации в обществе.

Множество научных и теоретико-методических работ посвящены коррекционной работе, направленной на развитие всех компонентов связной речи у детей с ОНР. В первую очередь, коррекционно-педагогическая работа в этом контексте должна быть направлена на формирование, расширение, уточнение и активизацию словарного запаса. Поэтому основной задачей выступает стимулирование использования детьми разнообразных языковых элементов, таких как прилагательные, глаголы, наречия и предлоги, с целью обогащения речи. Кроме того, важным компонентом коррекционной работы является освоение новых грамматических форм, что также способствует совершенствованию как диалогической, так и монологической речи. В рамках методики развития связной речи также предусмотрены упражнения по составлению рассказов, включая те, которые основаны на какой-либо иллюстрации, а также на наблюдении за природными явлениями [8].

Успешность коррекции во многом зависит от используемых методов и приемов, от упражнений, помогающих формировать те или иные речевые навыки. Большое значение имеет соблюдение дидактических и коррекционно-педагогических принципов, лежащих в основе логопедического воздействия. Важнейшим дидактическим принципом, основанным на учении Л. С. Выготского, и поддерживаемый всеми педагогами и дефектологами, является учет ведущего вида деятельности дошкольника. Известно, что в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра. В игре дошкольник чувствует себя органично, свободно. Его легко можно заинтересовать, включить в игровую ситуацию, решая одновременно дидактические и коррекционно-педагогические задачи.

Одним из видов игр, используемых на логопедических занятиях с дошкольниками с ОНР, является театрализованная игра. Театрализованные игры, по мнению Т. А. Волковой, представляют собой воссоздание персонажей литературных произведений. В таких играх действующими лицами выступают герои литературных произведений, а сюжет игры строится на основе событий и при-

ключений, описанных в тексте произведения [2]. В логопедической работе с дошкольниками с ОНР логопеды предлагают использовать следующие виды театрализованных игр: кукольный театр, театр на фланелеграфе; театр шапочек; пальчиковый театр; теневой театр; театр из бумаги; театральные этюды; плоскостной настольный театр.

Отличительной особенностью театрализованных игр является наличие готового сюжета, что предопределяет деятельность ребенка на основе текста произведения. Передача образа героя требует проведения подготовительной работы, включающей понимание его характера, мотивации, переживаний. Для этого необходимо «вжиться» в своего героя, представить его переживания, понять и оценить его поступки. При подготовке драматизации, в процессе работы над образом, главное внимание уделяется именно связной устной речи [2].

Важным методическим моментом организации театрализованных игр с дошкольниками является постепенный переход ребенка от наблюдения театрализованной постановки взрослого к самостоятельной игровой деятельности. При использовании театрализованных игр для развития связной устной речи у дошкольников, применяется целый комплекс методов и приемов. Сначала ребенок занимается составлением вербального и визуального портрета героя, что помогает ему лучше понять характер и мотивацию персонажа. Затем следует описание поступков героев, что позволяет детям выразить свои мысли и идеи через речь и действия [7; 8].

Е. В. Жулина, И. В. Лебедева предлагают использовать в качестве эффективного средства развития связной устной речи дошкольников с ОНР авторскую сказку [4]. Авторская сказка позволяет насыщать тексты более богатой лексикой, использовать более сложные грамматические и синтаксические конструкции, т. е. именно тот лексико-грамматический материал, который необходим для решения конкретных коррекционных задач. Использование сказок в работе с детьми является эффективным методом развития их языковых навыков. Авторы предлагают определенный алгоритм работы с использованием авторской сказки. Так, в начале занятия дети знакомятся со сказкой: слушают ее текст, рассматривают иллюстрации, обсуждают события и персонажей. Это помогает им лучше понять содержание и эмоциональную окраску произведения. Далее проводится развитие диалога. Для чего педагог стимулирует обсуждение детьми основных событий и персонажей сказки, задавая им вопросы и поощряя активное участие каждого ребенка. Такой диалог способствует развитию их устной речи, расширению словарного запаса и критическому мышлению. Затем происходит расширение, уточнение и активизация словарного запаса по теме сказки. Дети изучают новые слова и выражения, связанные с содержанием сказки, и пытаются использовать их в своей речи. После этого детям предлагается составить пересказ по вопросному плану. На данном этапе дети формируют свой пересказ, отвечая на вопросы о главных деталях сюжета, что помогает им усвоить ключевую информацию и структуру рассказа. Далее дети составляют описания персонажей и событий, а также создают загадки, что в свою очередь развивает их креативное мышление и умение использовать языковые средства. Последним этапом работы со сказкой выступает составление пересказа на

основе мнемотаблиц. Во время данного этапа дети используют визуальные средства, такие как таблицы или рисунки, чтобы систематизировать информацию о сюжете сказки и создать свой пересказ, что способствует развитию их речевых навыков и умению структурировать информацию. Таким образом, данный алгоритм позволяет детям максимально задействовать свои лексические, грамматические и синтаксические ресурсы, развивая при этом их языковые навыки, креативность и умение выражать свои мысли в устной связной речи [4].

В. П. Глухов отмечает, что театрализованные игры особенно эффективны при формировании навыков диалога у детей с ОНР. Один из вариантов таких игр включает выбор ролей до начала игры, когда дети определяются с персонажами, и педагог помогает им определиться с костюмами, репликами и действиями. Исследователем рекомендуется также включать диалог со сказочными персонажами в игровую ситуацию. Изначально диалоги могут вестись со стимулирующей помощью педагога, постепенно же следует усложнять речевые задачи [3].

Подводя итоги анализа работ исследователей, изучавших возможности театрализованной игры в коррекционно-педагогической работе с дошкольниками с ОНР, можно заключить, что театрализованная игра при условии ее соответствующей методической организации может являться эффективным средством коррекции нарушений связной устной речи детей с ОНР.

Список использованных источников

1. Архипова, С. В. Научно-методические аспекты развития связной речи дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования / С. В. Архипова, О. Р. Лазуткина. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14. – № 3. – С. 7–15.
2. Волкова, Т. А. Театрализованная игра как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста / Т. А. Волкова, К. В. Шеина. – Текст : электронный // Психологи и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 32. – 179–183. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20696813> (дата обращения: 01.11.2023).
3. Глухов, В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития : монография / В. П. Глухов. – Москва : В. Секачев, 2014. – 537 с. – URL : <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=16989552-34&tld=ru&lang=ru&name=monografiya-gluhov.pdf> – Текст : электронный.
4. Жулина, Е. В. Коррекция нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами авторской сказки / Е. В. Жулина, И. В. Лебедева. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 111–115. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37603821> (дата обращения: 01.11.2023).
5. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 255 с. – Текст : непосредственный.
6. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Москва : Изд-во МГУ, 1979. – 320 с. – URL : <http://pedlib.ru/Books/1/0170>. – Текст : электронный.
7. Медведева, Е. Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи / Е. Ю. Медведева. – Текст : электронный // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3. – URL :

<http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/-view/511> (дата обращения: 01.11.2023).

8. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018. – 240 с. – URL : <https://old-fio.ranepa.ru/obrazovanie/fgos/98-kompleksniye-programmy/478-programma-n-v-nishcheva>. – Текст : электронный

9. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи (комплексный подход) : учебное пособие / С. Н. Сазонова. – Москва : Академия, 2013. – 143 с. – Текст : непосредственный.

10. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников : учебно-методическое пособие / Ф. А. Сохин ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва : Издательство Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 223 с. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 376.3

ББК 74.5

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

БАРЦАЕВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, ezhovkina.elena@mail.ru

АЛУКАЕВА АЛСУ ФАИЛЬЕВНА

студентка 5 курса факультета психологии и дефектологии,

Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, alsushka280199@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается понятие «фонематический слух» и его развитие в речевом онтогенезе; рассматриваются особенности развития фонематического слуха у младших школьников с общим недоразвитием речи и методические аспекты работы учителя-логопеда по преодолению нарушений фонематического слуха у младших школьников с общим недоразвитием речи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: фонематический слух; нарушения фонематического слуха; коррекционная работа; младшие школьники; общее недоразвитие речи.

**THEORETICAL ASPECTS OF CORRECTIONAL WORK TO
OVERCOME PHONEMIC HEARING DISORDERS IN YOUNGER
SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

BURTSEVA ELENA VASILYEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
the department of special education and medical bases of speech,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ALUKAYEVA ALSU FAILYEVNA

5st year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovia State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article reveals the concept of «phonemic hearing» and its development in speech ontogenesis; examines the features of the development of phonemic hearing in younger schoolchildren with general speech underdevelopment and methodological aspects of the work of a speech therapist teacher to overcome phonemic hearing disorders in younger schoolchildren with general speech underdevelopment.

KEY WORDS: phonemic hearing; phonemic hearing disorders; correctional work; primary school children; general speech underdevelopment.

В настоящее время одной из актуальных задач организации и осуществления логопедической работы является повышение эффективности коррекции нарушений речи у детей младшего школьного возраста. Значимость этой задачи связана с постоянным ростом количества учащихся начальных классов с различными видами речевых нарушений. Особенно часто в практике работы школьных логопедических пунктов встречаются дети с общим недоразвитием речи (ОНР).

В работах ученых (Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова и др.) ОНР рассматривается как одно из самых сложных нарушений речевой деятельности, которое характеризуется существенными недостатками развития фонетико-фонематической, лексико-грамматической и связной речи при сохранном интеллекте и слухе. При этом оно может проявляться в разной степени: от тяжелой, при которой практически отсутствует общеупотребительная речь, до легкой, которая характеризуется незначительными отклонениями, выявляемыми только в результате логопедического обследования.

Одной из главных составляющих процесса реализации различных видов речевой деятельности является фонематический слух. Это обусловлено тем, что овладение речевыми навыками, начиная с раннего возраста, основывается на восприятии и различении звуков воспринимаемой на слух речи, как окружающих, так и собственной. Именно фонематический слух, как подчеркивает Т. Б. Филичева, определяет развитие звукопроизношения, а также лексико-грамматической стороны речи, так как посредством становления способности выделять и определять звуки дети легче воспринимают и различают части слов (приставки, суффиксы, окончания) и состав предложений (предлоги, союзы) [8].

Анализ научной литературы показывает, что собственно термин «фонематический слух» не имеет единого и однозначно принятого учеными определения. По определению А. Р. Лурии, фонематический слух характеризуется

способностью к проведению обобщения различных звуков в отдельные группы на основе выделения их существенных признаков и игнорировании случайных [3]. С точки зрения М. Е. Хватцева, фонематический слух является способностью к восприятию речевых звуков как смысловых единиц, что выступает основной функцией слуха человека. Именно благодаря ему личность становится способной к четкому восприятию не только звуков речи, но и смысла отдельных слов [9]. Фонематический слух, как подчеркивают Т. В. Туманова [5] и Т. Б. Филичева [7], определяется способностью ребенка осуществлять практические обобщения о звуковом и морфологическом составе слова.

Значимость фонематического слуха в успешном протекании речевого онтогенеза, по мнению Н. И. Жинкина, обусловлена тем, что без него не возможно полноценное освоение речи [1].

Вопросы развития фонематического слуха в речевом онтогенезе достаточно подробно освещены в работах В. И. Бельтюкова, А. Н. Корнева, Р. Е. Левиной, Н. Х. Швачкина и др. Так Н. Х. Швачкин отмечал, что при рождении у ребенка отсутствует смысловая ориентация на звуки, особенно речи. Ему, ежедневно слыша звучащую речь, с первых дней необходимо научиться выделять из всего звукового потока такие звуковые отношения, которые обладают смыслоразличительной функцией [11].

Собственно, ход речевого развития детей Н. Х. Швачкин подразделил на два основных этапа [11]: дофонемный этап – господство просодической речи; фонемный этап – овладение фонемой и фонематическими процессами.

Последовательность формирования способности к различению фонем, согласно Н. Х. Швачкину, происходит от контрастных звуков к постепенному различению наиболее близких, то есть менее различных. Сначала устанавливается способность различать гласные звуки, далее согласные. Это обусловлено тем, что первые из них наиболее часто употребляются, а также легче воспринимаются по звучанию. Способность к различению наличия или отсутствия согласного звука формируется раньше способности к точному различению конкретных согласных в целом. Первоначально дети осваивают выделение сонорных и шумных звуков. При этом в шумных согласных быстрее всего проявляется умение определять артикулируемые шумные звуки, чем просто производные от позиции. Данная специфика связана с тем, что на начальных этапах огромное влияние на восприятие звуков оказывают особенности артикуляции, а не только слуховой образ. Этот факт подтверждает наличие на первых этапах речевого онтогенеза тесной взаимосвязи между речеслуховым и речедвигательным анализатором. При недоразвитии последнего анализатора происходит торможение функций речеслухового анализатора [11].

Таким образом, обобщение данных анализа научной литературы позволяет определить фонематический слух в качестве способности к точному восприятию речевых звуков как смысловых единиц, необходимых для понимания сказанного. Данный вид слуха является основой для осуществления полноценной речевой деятельности. Процесс его развития начинается с первых месяцев жизни ребенка и интенсивно протекает в период раннего и дошкольного детства. При этом идет постепенное и последовательное становление способности к

различению речевых звуков, которая во многом определяется акустическими и артикуляционными свойствами самих фонем. Выявленные закономерности формирования фонематических процессов важны для установления недостатков и отклонений в развитии фонематического слуха у детей с общим недоразвитием речи.

Отмечаемые у младших школьников с ОНР недостатки взаимодействия между слуховым и речедвигательным анализатором приводят к существенным нарушениям фонематического анализа и синтеза. Им зачастую трудно осуществлять правильную и быструю дифференциацию слогов, в состав которых входят оппозиционные согласные: глухие – звонкие, мягкие – твердые. При этом осложняет данную операцию не только собственно речевое нарушение, но и недостаточный объем слухоречевой памяти. Поэтому задания на различения слогов часто выполняются с ошибками, а некоторые дети не могут их выполнить самостоятельно достаточно долгое время. Трудность представляют и задания по определению и различению слов близких по звуковому составу. Несовершенство дифференциации приводит к искажениям и ошибкам фонематического анализа, а в последующем и синтеза [8].

Для младших школьников с ОНР осуществление фонематического анализа достаточно сложная операция. При этом часто наблюдаются существенные затруднения в процессе вычленения конкретных звуков в слове, определения звука на фоне слова, количества звуков и их места. Особую сложность представляет выделение первого и последнего звука в слове, особенно трудно протекает операция определения крайнего согласного звука. У младших школьников с ОНР зачастую отмечаются существенные трудности и многочисленные ошибки при выполнении заданий, требующих разделения слогов на звуки. Некоторые дети не могут долгое время правильно устанавливать последовательность звуков, слогов и слов [2].

Особую трудность представляет для младших школьников с ОНР осуществление фонематического синтеза. Они часто не могут правильно составить слово из заданных звуков или слогов. Фонематические процессы такого рода наиболее легче протекают у них при наличии зрительной опоры: графических схем, слов, предложений.

В исследовании, проведенном А. А. Устьян, были получены данные, позволившие определить ряд характерных и распространенных особенностей и недостатков фонематического слуха у детей с ОНР [6]:

- трудность в различении правильного и неправильного произношения слов в предложении (ящик или ячик);
- сложности в определении отсутствия или наличия фонемы в слоге;
- неточная дифференциация фонем по таким параметрам, как глухость и звонкость, твердость и мягкость, а также способу и месту образования;
- частые ошибки в выделении начального и конечного звука в словах;
- трудность в установлении точного количества и правильной последовательности фонем в словах;
- сложности в синтезировании заданных фонем в слова, подмена операции угадыванием слов по акустическому сходству;

– трудности в подборе слов с заданной фонемой вне зависимости от ее местоположения (в начале, конце или середине).

Рассматривая особенности развития фонематического слуха у младших школьников с ОНР, А. А. Черноусова и В. А. Антохина подразделили их на две группы [10]: дети, имеющие грубое недоразвитие фонематического слуха; дети, имеющие мало выраженные недостатки фонематического недоразвития.

Авторы отмечают, что младшие школьники с ОНР, относящиеся к первой группе, с трудом усваивают фонемный состав языка, а также испытывают выраженные сложности в обучении письму и чтению. Они могут освоить только небольшое количество букв, обычно относящихся к гласным, к окончанию периода изучения букв в начальной школе. Чтение для них выступает очень сложным навыком, который практически не формируется [10].

Младшие школьники с ОНР, составляющие вторую группу, отличаются менее выраженными недостатками фонематического слуха. Их характеристика достаточно подробно описана Р. И. Лалаевой. Она установила, что для этих детей характерны: недостатки дифференциации свистящих и шипящих; ошибки различения акустически и артикуляционно близких звуков; смешение при восприятии глухих и звонких согласных, а также аффрикатов и их составляющих; частые замены и перестановки при повторении слогов с акустически сходными фонемами.

Таким образом, у младших школьников с ОНР помимо недостатков произношения, лексики и грамматики имеются нарушения фонематического слуха. Они проявляются в недостатках восприятия, различения и дифференцирования фонем, в затруднениях звукового анализа и синтеза. Поэтому важным направлением коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с ОНР является развитие фонематического слуха.

Коррекционно-развивающая работа по преодолению нарушений фонематического слуха у младших школьников с ОНР является одной из приоритетных задач работы учителя-логопеда. Данный факт обусловлен значимостью этого вида слуха в исправлении недостатков произношения, в полноценном формировании лексико-грамматических умений учащихся, а также навыков письма и чтения.

Достаточно подробно методические аспекты работы учителя-логопеда по преодолению нарушений фонематического слуха у детей с ОНР, в том числе и младшего школьного возраста, описаны в работах Р. И. Лалаевой, Т. А. Ткаченко, М. Ф. Фомичевой, М. Е. Хватцева и другими. Всеми исследователями отмечается, что данная работа должна проводиться целенаправленно и систематически с опорой на следующие принципы:

– учет многоуровневой структуры восприятия речи, включающей такие уровни, как распознавание, разборчивость, смысловая и языковая ориентация, работающие на основе результатов анализа речевого воздействия предшествующего уровня;

– соотношение элементарных и высших психических функций в онтогенезе. Сложнейшая психическая деятельность на ранних этапах развития опирается на простые элементарные функции, а уже на более поздних этапах выс-

шие психические функции. Это предопределяет учет в коррекционной работе того, что наиболее сложные фонематические функции (фонематический анализ, фонематический синтез, дифференциация фонем) развиваясь, основываются на более сформированных элементарных функциях понимания речи;

– учет развития собственно фонематических функций в онтогенезе. Работа по коррекции и развитию фонематических слуха, происходит поэтапно, опираясь при этом на то, в какой последовательности формируются фонематические функции в процессе раннего развития ребенка от выделения звука на фоне слога и слова до определения местоположения звука в слове по отношению к другим.

Анализ работ Л. Н. Ефименковой, Р. И. Лалаевой, Т. А. Ткаченко, М. Ф. Фомичевой показывает, что преодоление нарушений фонематического слуха у младших школьников с ОНР должно происходить поэтапно. Первый этап – формирование восприятия устной речи на фонетическом уровне. Основными задачами работы являются: развитие умения распознавать звуки речи, четкого восприятия слухового образа звука, формирование способности контролировать на слух собственную речь и следить за своим произношением, создание положительных условий для последующего развития фонематических функций.

Второй этап работы по преодолению нарушению фонематического слуха заключается в формировании правильного восприятия звучащей речи на фонологическом уровне. Для этого в логопедические занятия вводятся разнообразные задания на развитие функций фонематической системы детей. При этом логопедическое воздействие реализуется по следующим направлениям [4]: формирование полноценного фонематического восприятия (дифференциация фонем) и фонематического анализа и синтеза.

Рассматривая коррекцию фонематического слуха у детей с ОНР, как одно из важнейших направлений логопедического воздействия, Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина предлагают несколько иные этапы работы [7]:

1 этап – развитие способности к четкому восприятию и узнаванию различных неречевых звуков. Это во многом определяет формирование первооснов фонематического слуха – слухового внимания и памяти, на основе которых в последующем устанавливается умение дифференцировать фонемы;

2 этап – развитие умения различать высоту, силу и тембр голоса при произношении одинаковых фонем, словосочетаний и фраз. Это способствует активизации слухового внимания к звучащей речи и становлению способности ориентироваться на просодические компоненты при восприятии фонем;

3 этап – развитие умения различать слова, имеющие схожий фонемный состав. В этом случае важно сформировать у детей способность воспринимать и дифференцировать лексические единицы, незначительно различающиеся по произношению: почка и бочка, луг и лук, рак и лак, ковш и корж и пр.;

4 этап – развитие умения дифференцировать слоги. Для этого у детей формируют умение определять лишний слог в слоговом ряду: на-на-на-на-па;

5 этап – развитие умения дифференцировать фонемы. Эта работа начинается с формирования способности детей различать гласные звуки, постепенно

включаются задания на дифференциацию согласных звуков;

6 этап – развитие звукового анализа, а затем и синтеза. Вначале у детей формируют умение определять количество слогов в словах, выделять ударный слог, определять их точную последовательность. Затем формируют умение различать смыслоразличительные звуки в словах: косы и осы. Потом важно сформировать способность составлять слова из заданных слогов и отдельных фонем.

Анализ методической литературы показывает, что в процессе преодоления нарушений фонематического слуха у младших школьников с ОНР важно ориентироваться на их индивидуальные особенности. Необходимо учитывать специфику развития физиологических и психических процессов.

Таким образом, в научно-методической литературе работа по преодолению нарушений фонематического слуха у младших школьников с ОНР относится к одному из основных направлений логопедического воздействия. Ее построение основано на учете структуры процессов восприятия речи и этапов становления фонематических функций в онтогенезе. Кроме того развитие полноценного фонематического слуха должно осуществлять поэтапно и последовательно с опорой на все анализаторы.

Список использованных источников

1. Жинкин, Н. И. Язык. Речь. Творчество. Избранные труды / Н. И. Жинкин. – Москва : Лабиринт, 1998. – 368 с. – ISBN: 5-87604-109-2. – Текст : непосредственный.
2. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. – 224 с. – ISBN: 5-89415-462-6. – Текст : непосредственный.
3. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студентов высших учеб. заведений / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2013. – 384 с. – ISBN: 978-5-7695-9819-7. – Текст : непосредственный.
4. Ткаченко, Т. А. Проблема коррекции фонетических нарушений у детей на современном этапе / Т. А. Ткаченко. – Текст : непосредственный // Логопедия. – 2004. – №1(3). – С. 11–15.
5. Туманова, Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т. В. Туманова. – М.: Гном и Д, 2008. – 128 с. – ISBN:5-89239-038-1. – Текст : непосредственный.
6. Устьян, А. А. Особенности высших психических функций слуховой модальности у детей с общим недоразвитием речи / А. А. Устьян. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения. Материалы Международной научно-практической конференции. – Калуга : Изд-во КГУ, 2023. – С. 507–513.
7. Филичева, Т. Б. Коррекция нарушений речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. – Москва : Просвещение, 2008. – 272 с. – ISBN: 978-5-09-052594-7. – Текст : непосредственный.
8. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: автореф. дис....док. пед. наук: 13.00.03; МПГУ / Т. Б. Филичева. – Текст : непосредственный. – Москва, 2000. – 115 с.
9. Хватцев, М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – Москва : Фортуна, 2017. – 486 с. – ISBN 978-5-91743-049-2. – Текст : непосредственный.
10. Черноусова, А. А. Особенности развития фонематического слуха младших школьников с общим недоразвитием речи / А. А. Черноусова, В. А. Антохина. – Текст : не-

посредственный // Вопросы педагогики. – 2020. – № 12-1. – С. 310–313.

11. Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие / Состав. К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2004. – 330 с. – ISBN: 5-87604-030-4. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 376.3

ББК 74.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

БЕЛОБРОВКИНА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, lenchik-oy@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В представленной работе рассматриваются основы применения логопедической ритмики в процессе формирования фонематического слуха у детей с нарушениями речи. Авторами представлена актуальность данной проблемы; приведен теоретический обзор психолого-педагогической литературы, раскрывающий ключевые понятия затрагиваемой темы; описаны результаты констатирующего исследования; представлено содержание формирующего обучения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: фонематический слух; общее недоразвитие речи; логопедическая ритмика.

THEORETICAL AND PRACTICE-ORIENTED FUNDAMENTALS OF THE USE OF SPEECH THERAPY RHYTHMICS IN THE FORMATION OF PHONEMIC HEARING IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

BELOBROVKINA ELENA YURYEVNA

2nd year master student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev,
Saransk, Russia

ABSTRACT. The presented work examines the basics of the use of speech therapy rhythmics in the process of phonemic hearing formation in children with speech disorders. The authors present the relevance of this problem; a theoretical review of the psychological and pedagogical literature is presented, revealing the key concepts of the topic concerned; the results of the ascertaining study are described; the content of formative learning is presented.

KEY WORDS: phonemic hearing, general underdevelopment of speech, speech therapy rhythmics.

В настоящее время проблемы формирования фонематического слуха у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) привлекают все большее внимание со стороны специалистов. Это связано не только с увеличением числа детей с речевыми нарушениями, но и с осознанием важности раннего и комплексного подхода к их преодолению. В этом контексте использование логопедической ритмики представляет собой перспективное направление, способствующее эффективному воздействию, как на речевую систему в целом, так и на формирование фонематического слуха у детей с ОНР в частности.

Высказывание человека состоит из отдельных звуков, называемых фонемами, которые соединяются в слова. Без их различения слова теряют свой смысл и речь становится для индивидуума просто набором отдельных звуков, не связанных между собой. Из этого следует, что для того, чтобы различать и понимать слова, необходим развитый фонематический слух. Согласно Г. А. Волковой, фонематический слух представляет собой способность дифференцировать и анализировать звуковую структуру слова, выделяя в ней отдельные звуки (фонемы) и понимать их роль в образовании слова. Фонематический слух у детей начинает формироваться в процессе взаимодействия и общения с другими людьми, благодаря врожденным способностям к восприятию речи. Но в психолого-педагогической литературе говорится, что данное понятие включает в себя два взаимосвязанных компонента: естественный и приобретенный. Естественный компонент включает в себя умение воспринимать и имитировать неречевые и речевые звуки, ориентироваться на звуки и ритмы, а также узнавать предметы по звучанию. Приобретенный компонент формируется в процессе обучения и подразумевает собой умение анализировать и объединять звуки в слова. Данные навыки играют ключевую роль в формировании правильного звукопроизношения у детей дошкольного возраста, а также в становлении навыков чтения и письма у школьников. Автором отмечается, что несформированность фонематического слуха часто наблюдается у детей с ОНР [2, с. 20].

ОНР представляет собой вариант дизонтогенеза, при котором у ребенка наблюдаются нарушения в становлении различных аспектов языкового развития, охватывающие как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую сторону речи. Как пишут О. В. Аржанова, Е. Ю. Медведева, у детей с ОНР отмечается замедленное формирование и усвоение языковых навыков, что сопровождается затруднениями в общении и адаптации в социальной среде. К основным проявлениям ОНР они относят: неправильное произношение звуков; слабую связь между лексическо-семантическим значением слов; сложности в построении грамматически правильных предложений. К тому же, авторы обращают внимание на то, что дети с ОНР могут испытывать трудности как в выражении своих мыслей, так и в понимании речи окружающих.

Подробное изучение состояния фонематического слуха у дошкольников с ОНР позволило О. В. Аржановой, Е. Ю. Медведевой заключить, что у данной группы детей часто наблюдаются трудности в различении как отдельных фонем, так и их комбинаций (в слогах и в словах). Авторами также отмечается, что из-за слабой способности дифференцировать акустически близкие звуки, у детей с ОНР затруднено понимание и воспроизведение речевой информации.

Это, в конечном счете, негативно сказывается не только на формировании произносительных навыков у дошкольников, но и на способности четко и грамматически правильно выражать свои мысли и понимать речь других. В связи с чем, перед педагогами возникает необходимость проведения коррекционно-логопедической работы с данной категорией детей, предполагающей целенаправленное формирование фонематического слуха [1, с. 26].

Как пишет Г. А. Волкова, формирование фонематического слуха у дошкольников с ОНР осуществляется поэтапно. На начальном этапе дети учатся осознавать различия между неречевыми (природными, бытовыми звуками или звуками музыкальных инструментов) и речевыми звуками. Дифференциация речевых звуков на данном этапе происходит по таким интонационным характеристикам, как высота, тембр и сила голоса. Следующим шагом выступает обучение дифференциации фонем, посредством выделения конкретного звука среди других в структуре слов. Данная работа начинается с восприятия гласных звуков и предполагает постепенный переход к согласным. В процессе этой деятельности дети также учатся определять наличие конкретного звука в слове и его позицию. Здесь же у дошкольников формируется способность дифференцировать оппозиционные звуки, например, парные звонкие и глухие согласные. На третьем этапе коррекционное воздействие должно быть направлено на формирование способности синтезировать фонемы сначала в слоги, а затем и в слова. Вначале работа ведется с последовательно представленными фонемами, а затем со звуками, данными в разброс. И, наконец, на заключительном этапе у детей следует закреплять и совершенствовать навыки синтеза и анализа звуковой структуры слова, определения последовательности звуков и места звука в слове [2, с. 25].

Таким образом, формирование фонематического слуха – это достаточно длительный процесс, предполагающий проведение последовательной и системной работы с дошкольниками, имеющими нарушения речи. И на наш взгляд она будет более эффективной, если в нее включить элементы логопедической ритмики.

Согласно Г. Р. Шашкиной, логопедическая ритмика представляет собой комплексную методику, основанную на сочетании речевых упражнений, движений и музыкальных элементов. Основная идея логопедической ритмики заключается в том, чтобы использовать ритм и музыку как инструменты для стимулирования различных аспектов речевого развития. Это может включать в себя работу над артикуляцией, интонацией, ритмом речи, а также формирование фонематического слуха и восприятия. Одним из ключевых преимуществ логопедической ритмики является ее доступность и привлекательность для детей. Поскольку музыка и ритм создают приятную атмосферу, которая мотивирует дошкольников к активному участию и помогает им сосредоточиться на задачах [7, с. 38]. Е. В. Жулина, М. В. Кадикина пишут, что логопедическая ритмика играет важную роль в формировании фонематического слуха у детей с ОНР, поскольку на занятиях для создания ритмической основы упражнений используются различные музыкальные инструменты, такие как барабаны, ксилофоны, маракасы и т. д. В свою очередь музыкальные и ритмические элементы, стиму-

лируют слуховую восприимчивость и развивают способность различать звуки [4, с. 171]. К тому же, С. Б. Селезнёвым подчеркивается, что благодаря логопедической ритмике дети с нарушениями речи развивают не только фонематический слух, но и координацию движений артикуляционного аппарата, что также важно для формирования фонетико-фонематической стороны речи [5, с. 160]. Кроме того, как пишут С. Е. Иневаткина, С. А. Кильдюшова, О. В. Терлецкая, ритмические упражнения способствуют улучшению артикуляционной и общей моторики, что благоприятно сказывается на развитии речевых навыков [6, с. 56].

Итак, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что логопедическая ритмика представляет собой эффективный метод работы с дошкольниками с ОНР, который не только способствует формированию фонематического слуха, но и обеспечивает комплексное развитие других речевых навыков через игровые и музыкальные активности.

В рамках нашей исследовательской работы нами было организовано опытно-экспериментальное исследование на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №73» г. о. Саранск. В нем участвовало 11 детей с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи III уровня». На первом этапе нами была проведена диагностика сформированности фонематического слуха у дошкольников с ОНР в подготовительной к школе группе.

Для оценки уровня сформированности фонематического слуха у испытуемых были проведены три серии диагностических заданий: первая серия была направлена на определение способности различать сходные фонемы на слух; вторая серия заданий была направлена на выявление умений детей с ОНР различать сходные фонемы в произношении; третья серия была направлена на выявление готовности к звуковому анализу слов. Таким образом, диагностические серии позволили оценить особенности сформированности фонематического слуха у дошкольников с ОНР. И в дальнейшем условно разделились испытуемых на три дифференцированные группы. Охарактеризуем их.

К первой группе были отнесены дошкольники с ОНР, проявившие высокий уровень сформированности фонематического слуха и фонематического восприятия, успешно выполнившие все предложенные задания (28 %). Эти дети правильно соотносили картинки с произнесенными фразами, различали сходные звуки на слух, а также успешно выполняли задания на группировку и выделение картинок по заданному звуку. Более того, они проявляли высокую активность при звуковом анализе слогов и слов, легко выделяя заданные звуки из ряда.

Ко второй группе были отнесены дети со средним уровнем сформированности фонематического слуха, частично успешно справившиеся с предложенными заданиями (33,6 %). Несмотря на некоторые ошибки в определении звуков и их количества в словах, а также при группировке картинок, дети из этой группы обладали достаточной способностью к звуковому анализу.

К третьей группе были отнесены дошкольники с низким уровнем сформированности фонематического слуха, выполнившие задания с многочисленными ошибками (38,4 %). У них отмечена несформированность фонематиче-

ского слуха и процессов фонематического анализа. Они, хотя и правильно соотносили картинки с произнесенными фразами, допускали ошибки в различении сходных звуков и в воспроизведении слоговых рядов. Задания на звуковой анализ выполнялись медленно и с множеством ошибок. Дополнительная помощь, такая как повторение инструкций или их разъяснение, не всегда способствовала исправлению ошибок у детей этой группы.

Таким образом, данные констатирующего исследования определили необходимость проведения специально разработанного формирующего эксперимента с испытуемыми. Содержание формирующего этапа предполагало разработку комплекса логоритмических упражнений, апробированных на занятиях с дошкольниками, имеющими ОНР.

Занятия по логопедической ритмике проводились раз в неделю с продолжительностью 20 минут. На каждом занятии применялась частая смена упражнений разной направленности, что способствовало поддержанию интереса детей к коррекционному процессу. Содержание занятий соответствовало программным требованиям, а упражнения строились с учетом уровня сформированности моторных и речевых навыков детей. Методической базой для разработки структуры логоритмических занятий выступили работы Р. Л. Бабушкиной, Л. И. Беляковой, Г. А. Волковой, В. И. Деревянникова, О. М. Кисляковой, Е. Ю. Румянцевой, Н. А. Рычковой, Г. Р. Шашкиной. На занятиях по логоритмике, для формирования фонематического слуха у детей с ОНР, нами использовалась комплексная методика, включающая различные упражнения, направленные на развитие фонематических процессов. Проводимые с дошкольниками занятия состояли из нескольких последовательных этапов: подготовительного, основного и заключительного.

На подготовительном этапе мы готовили дошкольников к основной моторной и речевой нагрузке. Для чего нами включалась музыка, вызывающая положительные эмоции (звуки природы) и задающая определенный ритм для занятия (звуки музыкальных инструментов). Здесь дошкольники с ОНР выполняли ходьбу и маршировку в различных направлениях, иногда ходьба совмещалась с поворотами и прыжками. Что в целом помогало детям активизироваться и подготовиться к предстоящей работе. По окончании маршировки, мы переходили к работе над дыханием и артикуляцией. Для чего дошкольникам предлагалось выполнить упражнения на развитие правильного диафрагмального дыхания, а также на контроль продолжительности выдоха и его силы. После чего испытуемые переходили к артикуляционным упражнениям. Артикуляционные упражнения выполнялись совместно с биоэнергопластикой и музыкальным сопровождением.

Основной этап включал различные упражнения, направленные на формирование способности различать и анализировать звуковую структуру речи. Сначала дошкольникам предлагались упражнения на выделение и различение звуков на фоне лексических единиц, определение их наличия в словах, а также их положения (в начале, середине или конце слова). Например, для формирования способности дифференцировать акустически близкие звуки, мы предлагали дошкольникам с ОНР отбивать ложками ритмические слоговые ряды с измене-

нием силы голоса. Или использовали игру «Горячая картошка», в процессе которой детям нужно было передавать «картошку», пока не услышат нужный звук.

По мере совершенствования у дошкольников с ОНР навыков фонематического восприятия и дифференциации, мы переходили к формированию навыков осознанного анализа и синтеза звукового состава слов. Сначала мы учили детей выделять звуки в словах, различать их, а затем определять присутствие гласных и согласных в словах и их положение в слове. Далее формировали умение определять последовательность и место звуков в словах. Сначала речевой материал подкреплялся наглядностью: картинный материал и графические схемы, но постепенно мы переходили к работе без них. Чтобы сформировать фонематический синтез, детям предлагались упражнения на образование слов из звуков. Например, упражнение «Звуковые дорожки», которое включало раскладывание карточек с изображенными звуками на полу. Прыгая по этим карточкам под музыку, дети составляли слова.

На заключительном этапе занятия вводились упражнения по восстановлению дыхания, сопровождаемые ходьбой под медленную музыку различных композиторов, таких как Г. А. Гладков, Е. П. Крылатов, И. Штраус и др.

Итак, в рамках формирующего обучения нами был разработан комплекс логоритмических занятий по формированию фонематического слуха у дошкольников с ОНР. На наш взгляд использование логопедической ритмики в работе с детьми с ОНР является эффективным и перспективным методом формирования фонематического слуха. Особенности данной методики заключаются в том, что она позволяет формировать фонематические процессы у детей с ОНР, используя взаимодействие движений, слов и музыки. Такой комплексный подход благоприятно влияет на общее состояние речи у детей, способствует их успешной адаптации в образовательной среде и повседневной жизни. Помимо этого, важно отметить, что использование логопедической ритмики является доступным и приятным для детей методом, что способствует их мотивации и поддержке интереса к занятиям. Это особенно важно, учитывая сложности, с которыми сталкиваются дети ОНР во время коррекционного воздействия.

В рамках исследовательской работы нами было выяснено, что большинство дошкольников с ОНР имеют средний и низкий уровни сформированности фонематического слуха. Вследствие чего они испытывают трудности при дифференциации сходных звуков, при вычленении определённого звука в речевом потоке и определении его места в слове. Данные особенности крайне негативно сказываются на их речевом развитии и препятствуют изучению грамоты. Поэтому нами было разработано содержание логоритмических заданий, позволяющее работать над различными аспектами фонематической стороны речи. На наш взгляд, реализация комплексного подхода на каждом занятии и последовательное усложнение логоритмических упражнений способствовала всестороннему развитию речи и фонематического восприятия у испытуемых с ОНР.

Список использованных источников

1. Аржанова, О. В. Нарушения фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Аржанова, Е. Ю. Медведева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 26–29.
2. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учебник / Г. А. Волкова. – Москва : Владос, 2002. – 272 с. – Текст : непосредственный.
3. Демидова, А. П. Влияние музыки в логопедической ритмике на развитие речи детей с ОНР в ДОУ / А. П. Демидова, Д. Е. Колеватых. – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 96. – С. 39–42.
4. Жулина, Е. В. Логопедическая ритмика в комплексной работе по преодолению общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста / Е. В. Жулина, М. В. Кадикина. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 171–175.
5. Карих, В. В. Формирование фонематического слуха средствами логоритмики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня в условиях дошкольного образовательного учреждения / В. В. Карих, С. Б. Селезнёв. – Текст : непосредственный // Векторы образования: от традиций к инновациям : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (Анапа, 26–30 октября 2020 года). – Анапа : Издательский Дом – Юг. – 2020. – С. 159–162.
6. Терлецкая, О. В. Комплексное сопровождение дошкольников с нарушениями речи / О. В. Терлецкая, С. Е. Иневаткина, С. А. Кильдюшова. – Текст : электронный // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13. – № 3(51). – С. 55–59. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49714891> (дата обращения: 12.02.2024).
7. Шашкина, Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учебное пособие для вузов / Г. Р. Шашкина. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 215 с. – ISBN 978-5-534-09761-0. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 376 (045)

ББК 74.3

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

БОБКОВА ОЛЬГА ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии,

Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, bobkova7@yandex.ru

БРАТЧИКОВА ЕКАТЕРИНА КОНСТАНТИНОВНА

студент 4 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, bratchikova.catherine@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается вопрос о формировании связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи. Автором приводятся результаты экспе-

риментального исследования, делаются выводы об эффективности использования театрализованной деятельности для формирования связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общее недоразвитие речи; дети дошкольного возраста; связное высказывание; театрализованная деятельность; коррекционная работа.

FORMATION OF COHERENT UTTERANCE IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH BY MEANS OF THEATRICAL ACTIVITIES

BOBKOVA OLGA VALERYEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of special pedagogy and medical fundamentals of defectology of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

BRATCHIKOVA EKATERINA KONSTANTINOVNA

4th year student of the faculty of psychology and defectology of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article deals with the formation of coherent utterance in preschoolers with general speech underdevelopment. The author presents the results of an experimental study, draws conclusions about the effectiveness of using theatrical activities to form a coherent utterance in preschoolers with general speech underdevelopment.

KEY WORDS: general underdevelopment of speech, preschoolers, preschool children coherent utterance, theatrical activities, correctional work.

Одним из ключевых аспектов развития детей, в том числе, дошкольного возраста, является овладение ими речевой деятельностью, в частности связной речью. Формулирование связных высказываний требует логической и детальной организации мыслительной деятельности, что делает его наиболее сложной формой устной речи. Формирование соответствующего навыка важно для общения, совершенствования когнитивных способностей, поддержания социального взаимодействия. Помимо этого, за счет связанности речи расширяется словарный запас ребенка, оптимизируется грамматический строй его речи, что прямо воздействует на подготовленность детей к процессу обучения в общеобразовательном учреждении. Формирование связной речи помогает детям устанавливать и поддерживать отношения с окружающими людьми, совершенствовать способность к сотрудничеству [1, с. 54].

Овладение связным высказыванием особенно значимо для детей-дошкольников с общим недоразвитием речи. Свойственные таким детям нарушения формирования фонетической, лексической и грамматической сторон речи являются причиной ограничения их речевой коммуникации. Связные высказывания дошкольников данной категории характеризуются специфическими особенностями: скудностью словарного запаса, ограниченностью применения фраз, несоблюдением логики построения предложений, нарушением алгоритма планирования речи. Наличие подобных затруднений в развитии связной речи, а

также чрезвычайная важность результата данного процесса для дальнейшего обучения и социализации ребенка, делает этот аспект одним из центральных при разработке и реализации программы коррекционно-логопедического воздействия. Для развития связной речи детям необходимы особые условия, такие как высокая мотивация в стремлении использовать связную речь, а также развитые навыки контроля и саморегуляции. Кроме того, необходимо освоение правил грамматики и расширение словарного запаса [5, с. 37].

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа по оценке и повышению уровня сформированности навыков построения связного высказывания. В ней приняли участие 12 старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития). Исследование было проведено в городе Саранск в детском саду комбинированного вида № 82.

Для проведения обследования была использована методика В. П. Глухова «Комплексная оценка состояния показателей уровня развития связной речи у детей дошкольного возраста» [3, С. 66–88].

По результатам исследования все дети с общим недоразвитием речи были дифференцированы по следующим уровням сформированности связности речи, а именно: низкий уровень (от 1 до 5 баллов); средний уровень (от 6 до 10 баллов); высокий уровень (от 11 до 15 баллов). Результаты опытно-экспериментальной представлены на рисунке 1.

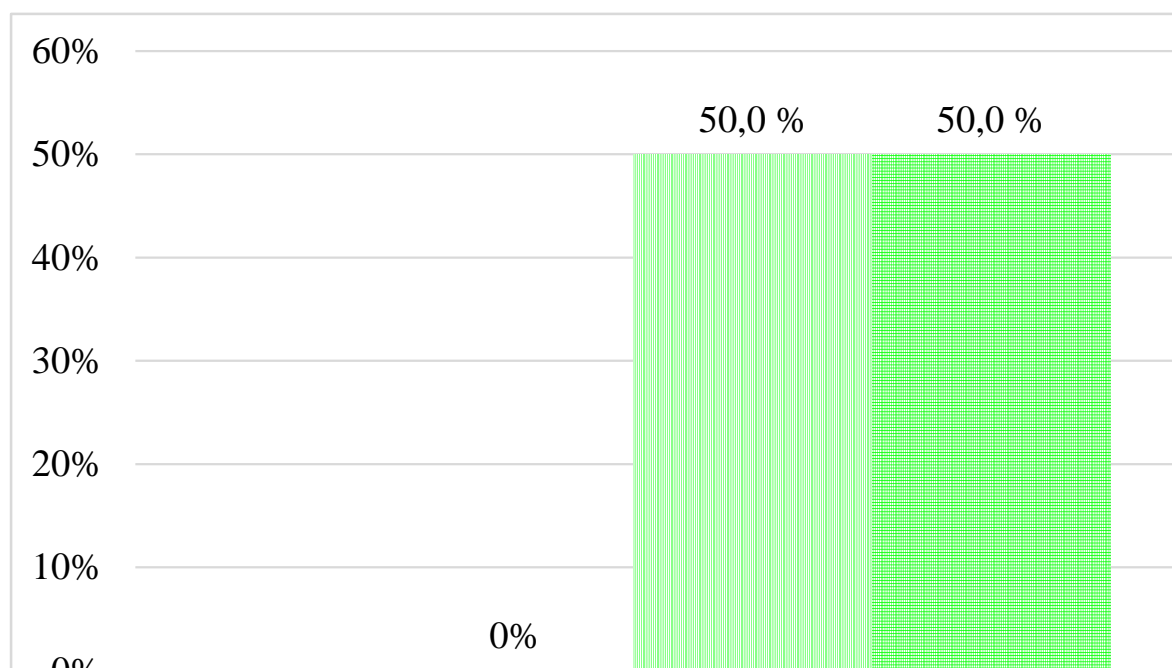


Рис. 1. Количественный состав групп старших дошкольников с общим недоразвитием речи по уровню сформированности связного высказывания (констатирующий эксперимент)

Анализ полученных данных показал, что 50,0 % детей (6 человек) имеют средний уровень развития связной речи; низкий уровень развития характерен также для половины участников (50,0 % – 6 человек).

Дошкольники экспериментальной группы, имеющие общее недоразвитие речи, испытывали значительные сложности при построении связного высказы-

вания. Большинство составленных ими предложений отличала недостаточная логичность и последовательность в передаче смысла повествования. Для выстраивания адекватной последовательности фраз им требовалась помощь со стороны логопеда в виде наводящих вопросов. Выраженные затруднения вызывало грамматическое оформление высказываний.

С целью повышения эффективности логопедической помощи дошкольникам с общим недоразвитием речи в процессе овладения ими навыками связного высказывания нами использовалась театрализованная деятельность, выступающей также в качестве одной из форм творческого самовыражения детей дошкольного возраста [2, с. 180].

В ходе формирующего эксперимента нами была разработана коррекционно-развивающая программа «Играем в театр», направленная на формирование связного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами театрализованной деятельности. Научно-методической базой при ее разработке послужило пособие Н. Ф. Губановой «Театрализованная деятельность дошкольников 2–5 лет: методические рекомендации, конспекты занятий, сценарии игр и спектаклей» [4]; а также пособие А. В. Щеткиной «Театральная деятельность в детском саду. Для занятий с детьми 4–5 лет» [6].

В содержание программы были включено несколько групп театрализованных игр, которые объединялись нами в зависимости от решаемых ими задач: развитие умения слушать собеседника и участвовать в диалогах, а также обогащение мимики и пантомимики, формирование навыков ее адекватного использования для передачи смысла высказывания (например, упражнения «Я в движении», «Игра пальчиками»); расширение словарного запаса (например, этюд «Кто там?», упражнение «Кто так мог сказать?»); совершенствование умения правильно оформлять речь грамматически (например, этюд «Осень – время года», упражнение «Овощи и фрукты на моем огороде»); формирование навыка пересказа текстов (например, игра-драматизация «Ряба», этюд «Зима уже на пороге»); формирование умения последовательно излагать события (например, разыгрывание сценки «Лисичка и Волчонок», упражнение-импровизация «Гуси-лебеди»); развитие способности самостоятельного составления небольших рассказов с элементами творчества (например, разыгрывание сказки «Сегодня праздник у Енота»). Программа предусматривала поощрение детей, проявляющих интерес к занятиям – в театрализованной игре им предлагалось выступить в качестве «режиссера».

Все предусмотренные программой занятия проводились в игровой форме с включением элементов театрализованной деятельности: сценок, сказок, импровизационных спектаклей, упражнений-этюдов. Длительность каждого занятия составляла 30 минут.

При проведении контрольного эксперимента для определения уровня результативности разработанной коррекционной программы нами также использовалась методика В. П. Глухова «Комплексная оценка состояния показателей уровня развития связной речи у детей дошкольного возраста».

Количественные результаты контрольного эксперимента (в сравнении с данными констатирующего исследования) отражены на рисунке 2.

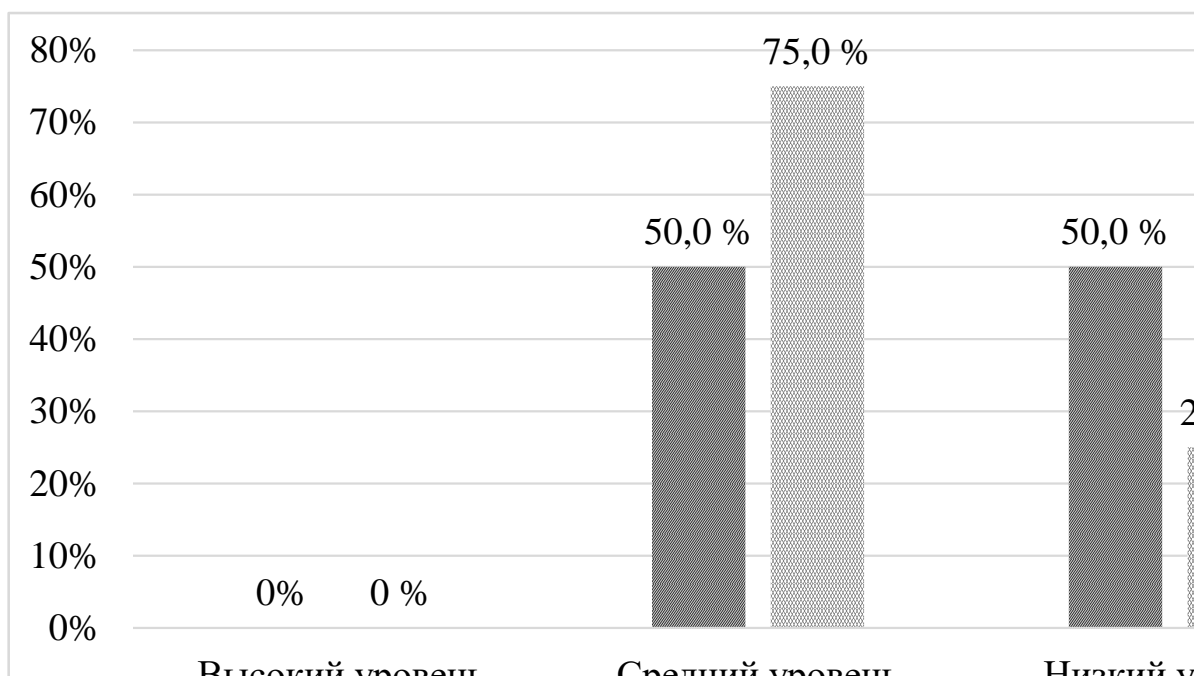


Рис. 2. Динамика сформированности связного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (контрольный эксперимент)

Сравнительные количественные результаты показали, что число детей, чей уровень сформированности связного высказывания мог быть оценен нами как высокий, не увеличилось. Имеющееся у них нарушение речевого развития, по нашему мнению, требует значительно более длительной работы для получения результатов высокого уровня. Вместе с тем, после проведения экспериментальных занятий в соответствии с предложенной программой, на 25,0 % увеличилось число дошкольников, имеющих средний уровень сформированности связного высказывания (75,0 % – 9 человек). При этом количество детей с низким уровнем сформированности связной речи снизилось на 25,0 % (до 3 человек).

Сравнительные результаты контрольного эксперимента позволили нам сделать вывод об эффективности разработанной и внедренной коррекционной программы.

Таким образом, было проведенное исследование, продемонстрировало эффективность применения театрализованной деятельности в коррекционно-логопедической работе по формированию связного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Контрольный эксперимент показал, что использование в деятельности логопеда средств театрализованной деятельности: игр-драматизаций, сценок, этюдов, сказок, импровизационных спектаклей способствует совершенствованию лексического богатства и грамматического оформления высказывания, его логичности и завершенности.

Список использованных источников

1. Алексеева, М. М. Развитие связной речи у дошкольника. Хрестоматия по теории и методи-

ке развития речи детей : учебное пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Просвещение, 2022. – 400 с.

2. Волкова, Т. А. Театрализованная игра как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста / Т. А. Волкова, К. В. Шеина // Психология и педагогика: методика и проблемы. – 2021. – № 4. – С. 179–183.

3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : учебно-методическое пособие / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2020. – 168 с.

4. Губанова, Н. Ф. Театрализованная деятельность дошкольников 2–5 лет : методические рекомендации, конспекты занятий, сценарии игр и спектаклей / Н. Ф. Губанова. – Москва : ВАКО, 2021. – 256 с.

5. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи : учебное пособие для студентов / С. Н. Сазонова. – Москва : Академия, 2023. – 144 с.

6. Щеткин, А. В. Театральная деятельность в детском саду. Для занятий с детьми 4–5 лет / А. В. Щеткин. – Москва : Мозаика-Синтез, 2023. – 128 с.

В содержание

УДК 612.67

ББК 28.703

ЭТИОЛОГИЯ РЕЧЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

БОРИСЮК ЕКАТЕРИНА АНДРЕЕВНА

студентка 3 курса факультета дошкольного, начального и специального образования, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Россия, ekaterinaborisjuk4@gmail.com

ПУТКОВА НАДЕЖДА МИХАЙЛОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Россия, npoutkova842@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы недавно сформировавшейся науки – геронтологопедии, а именно этиология формирования патологических особенностей речевой деятельности у лиц пожилого и старческого возрастов. В статье представлен анализ анкетирования лиц данной возрастной группы, в результате которого описаны возможные факторы, приводящие к речевой дисфункции в процессе старения организма, и выделены возрастные особенности речевой деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: геронтологопедия; речевые особенности; пожилой возраст; этиология; старение; лингвистический подход.

BORISYUK EKATERINA ANDREEVNA

3st year student of the Faculty of Preschool, Primary and Special Education, State University of Enlightenment, Mytishchi, Russia, ekaterinaborisjuk4@gmail.com

PUTKOVA NADEZHDA MIKHAILOVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of speech therapy, State University of Education, Mytishchi, Russia, npoutkova842@gmail.com

ABSTRACT. The article deals with the problems of the recently formed science of gerontology, namely the etiology of the formation of pathological features of speech activity in elderly and senile people. The article presents an analysis of the questionnaire of persons of this age group, as a result of which possible factors leading to speech dysfunction in the aging process are described, and age-related features of speech activity are highlighted.

KEY WORDS: gerontological speech therapy; speech features; old age; etiology; aging; linguistic approach.

Старение – процесс появления и последующего нарастания в организме возрастных изменений, то есть отклонений параметров от их значений в период максимальной жизнеспособности [6]. Именно так современные ученые определяют необратимый процесс для каждого человека, который вызывает столь непомерный интерес со стороны общества. Данным вопросом занимается множество молодых наук, таких как: геронтология, гериатрия, геронтопсихология и др. [7]. Особое внимание к данной теме в наше время уделяется со стороны нейропсихологического и лингвистического подходов.

Нейропсихологический подход рассматривает изменения нейрокогнитивных функций головного мозга, который претерпевает разрушительные процессы в связи со старением организма. Подобное возрастное ослабевание может губительно повлиять на работу высших психических функций и сознания человека в целом, но в большинстве случаев не сказывается на жизнедеятельности лиц пожилого возраста, так как в головном мозге преобладают его компенсаторные механизмы. В некоторых случаях когнитивные процессы не изменяют своей активности и соответствуют показателям в более ранние годы жизни [4]. При оценке активности высшей психической деятельности важно учитывать индивидуальность старения: генетический фактор, фактор физиологического и психологического развития, факторы риска и соматическую заболеваемость [3].

Помимо вышеупомянутых направлений исследования пожилого возраста, существует лингвистический подход, на основе которого образовалась новая наука, являющаяся разделом логопедии и объясняющая процессы словесного общения людей, физиологически стареющих или имеющих сопутствующие патологии здоровья – геронтологопедия [1]. Речь лиц пожилого возраста имеет свои отличительные особенности: скудность речи, ее замедленный темп, ограниченный словарный запас, низкая эмоциональность и интонационность высказываний, преобладание грамматически простых предложений, аграмматизмы, нарушения в звукопроизношении и др. [2]. Все изменения речевой деятельности основываются на множественном воздействии на личность, примером которых являются следующие факторы: социальная депривация, цереброваскулярные болезни, нарушения слуха, деменция, афазия, болезнь Альцгеймера, патологические состояния артикуляционного аппарата и др. [5].

Для исследования этиологии нарушений речевой деятельности у лиц пожилого и старческого возраста была создана анкета, респондентами которой являлись люди от 60 до 100 и более лет. В перечень задаваемых вопросов входили: пол, возраст, уровень образования, профессиональная сфера, понимание окружающей речи, оценка собственной речи (чувство ограниченности из-за речевых нарушений), оценка качества речи респондентов со стороны их близких,

качество звукопроизношения, особенности голоса, темп и выразительность речи), трудности в приеме пищи, затруднения в подборе слов, сложности преобразования мыслей в экспрессивную речь, снижение слуховой функции и особенности ротовой полости (зубного ряда).

При подведении итогов в анкетировании приняли участие 32 респондента от 60 до 100 лет, 75 % из которых были женщины. Большинство, а именно 75 %, опрошенных отмечают, что не испытывают каких-либо ограничений в повседневной жизни из-за проблем с речью. У 69 % пожилых лиц окружающие их люди также не замечают изменений в их качестве речевой функции. Лишь 13 % респондентов сталкивается с проблемой понимания речи окружающих. При этом, 31 % пожилых отмечают у себя нарушения, связанные со звукопроизношением в речи. Часть опрошиваемых, точнее 35 %, отметили у себя появление особенностей голоса: охриплость, осиплость и тихий голос. У 25 % речь стала менее эмоциональной и выразительной. Почти 50 % респондентов заметили, что темп их речи стал медленнее в последние годы. Большинство, а именно 69 %, испытывают затруднения при припоминании и подборе слова в ходе разговора. Также, 54 % из них сталкиваются со сложностями в формулировании своих мыслей при помощи речи. С ухудшением слуха сталкивается 69 %, а с проблемами в принятии пищи 40 %. Особое внимание уделяется артикуляционному аппарату, где 88 % пожилых лиц имеют (одно или несколько особенностей): нарушение прикуса, имплантированные зубы, съемные или несъемные зубные протезы, отсутствие 1-3 зубов или отсутствие 3 и более зубов.

При тщательном анализе индивидуальных анкет, удалось установить причинно-следственную связь появлений речевых особенностей. Во-первых, профессиональная сфера: 1. Появление особенностей голоса (осиплость, охриплость, тихий голос) выявлены у лиц, чья профессиональная деятельность связана с образовательной сферой, точнее с разговорными профессиями, которые напрямую связаны с перенапряжённой работой голосового аппарата в течение длительного времени. 2. Замедленный темп речи в большей степени отмечается у лиц, чья профессиональная деятельность не связана с говорением.

Во-вторых, возрастные закономерности:

1. Особенности голоса проявляются ближе к 80 годам. Почти все опрошиваемые старше 70 лет замечают у себя охриплых или осипших голос.

2. К вышеупомянутым возрастным рамкам также относится замедленный темп речевой деятельности, который напрямую связан с общим старением организма и структур головного мозга.

3. К 90 годам прослеживается более выраженные затруднения в подборе и припоминании слов.

В-третьих, снижение слуховой функции: у большинства респондентов пожилого возраста совпадают положительные ответы, касающиеся снижения слуха и качества понимания чужой речи, что доказывает взаимосвязь данных пунктов.

В-четвертых, особенности речевого аппарата: лица пожилого возраста, имеющие съемные или несъемные зубные протезы, чаще сталкиваются с проблемой звукопроизношения, нежели остальные респонденты.

В заключение стоит отметить, что лица пожилого возраста имеют речевые особенности, на что влияет множество факторов. К ним относятся не только внутренние изменения организма, но особенности жизнедеятельности человека в социуме [8]. Итоговые данные анкетирования дают нам возможность подтвердить поставленные предположения об этиологии речевых нарушений, но имеют лишь субъективную оценку самих респондентов. Для получения более полных и объективных выводов необходимо провести повторное исследование, где речевые функции будут оцениваться квалифицированным специалистом в области логопедии.

Список использованных источников

1. Tłokiński, W., Milewski, S., Kaczorowska-Bray, K. Gerontologopedia. – Gdańsk : Harmonia Universalis, 2018. – 768 s.
2. Геронтологopedia – новое направление в Российской реабилитации / О. С. Орлова, О. Д. Ларина, Е. К. Камардина, Е. А. Королева // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии : материалы X Международной научно-практической конференции, Орёл, 30–31 марта 2023 года. – Орёл : Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева, 2023. – С. 360–368.
3. Корсакова, Н. К. Нейропсихологический подход к исследованию нормального и патологического старения / Н. К. Корсакова, И. Ф. Рощина. – Текст : непосредственный // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2009. – № 3-4. – С. 4–7.
4. Левин, О. С. Преддементные нейрокогнитивные нарушения у пожилых / О. С. Левин. – Текст : непосредственный // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2019. – Т. 119. – № 9–2. – С. 10–17.
5. Мелехин, А. И. Особенности прагматической функции речи в позднем возрасте: принципы диагностики и пути восстановления / А. И. Мелехин. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6. – № 3. – С. 39–52.
6. Мушкамбаров, Н. Н. Геронтология полемика / Н. Н. Мушкамбаров. – 3-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2020. – 467 с. – Текст : непосредственный.
7. Речевые особенности у лиц пожилого и старческого возрастов. Меры профилактики / В. В. Вдовина, Е. А. Борисюк // Наука на благо человечества. – 2023 : материалы Международной научной конференции молодых учёных, Москва, 2023. – Москва : Государственный университет просвещения, 2023. – С. 260–264.
8. Сахарова, Т. Н. Геронтопсихология : Учебник с практикумом / Т. Н. Сахарова, Е. Г. Уманская, Н. А. Цветкова ; Под общей редакцией Т. Н. Сахаровой. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2016. – 352 с. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 376.3
ББК 74.5

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

ГАМАЮНОВА АНТОНИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и
медицинских основ дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, gamaenova@yandex.ru

БИБИНА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, учитель-логопед,
Саранская общеобразовательная школа для детей
с ограниченными возможностями здоровья, г. Саранск, Россия,
bibina19@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема организации взаимодействия учителя-логопеда с семьями детей с интеллектуальными нарушениями. Авторами представлена актуальность данной проблемы, практический опыт, раскрывающий специфику организации взаимодействия учителя-логопеда и родителей детей с интеллектуальными нарушениями; описаны основные формы взаимодействия с родителями; представлена поэтапности работы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с интеллектуальными нарушениями; учитель-логопед; взаимодействие с семьей ребенка с интеллектуальными нарушениями; программа.

**INTERACTION OF TEACHER SPEECH THERAPIST AND PARENTS
OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

GAMAJUNOVA ANTONINA NIKOLAEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of special
pedagogy and medical foundations of defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

BIBINA OLGA ALEXANDROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor, teacher speech therapist
Saransk comprehensive school for children
with disabilities, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article examines the problem of organizing interaction between a teacher speech therapist and the families of children with intellectual disabilities. The authors present the relevance of this problem, practical experience that reveals the specifics of organizing the interaction between a teacher speech therapist and parents of children with intellectual disabilities; the main forms of interaction with parents are described; the stages of work are presented.

KEY WORDS: children with intellectual disabilities; teacher speech therapist; interaction with the family of a child with intellectual disabilities; program.

Логопедическая работа занимает важное место в процессе коррекции нарушений развития детей с интеллектуальной недостаточностью, ибо коррекция дефектов устной и письменной речи обучающихся школьников с интеллектуальными нарушениями способствует развитию их познавательной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации детей.

Семья, воспитывающая ребенка с интеллектуальными нарушениями, нуждается в помощи специалистов, по вопросам коррекции речевых нарушений, так как дефекты речи оказывают отрицательное воздействие как на развитие самой речи, так и на развитие мышления ребенка и овладение знаниями в период обучения.

Данные факторы обуславливают необходимость тесного сотрудничества педагогов и родителей, где родители являются активными участниками процесса психолого-педагогического сопровождения.

Проблемы логопедического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями речи, способов развития личности ребенка, повышения педагогической культуры родителей отражены в работах ученых Р. Е. Левиной, О. В. Бачиной, Л. Н. Самородовой, М. И. Саввиди, Н. В. Обуховой, С. Е. Иневаткиной и др. Исследований, посвященных взаимодействию учителей-логопедов и родителей, имеющих детей с ОВЗ (в том числе и с интеллектуальными нарушениями), значительно меньше, хотя актуальность проблемы непрерывно возрастает в связи с ежегодным увеличением детей с ОВЗ с системным характером недоразвития речи.

Актуальность затрагиваемой нами проблемы, определила необходимость разработки системы взаимодействия учителя-логопеда с родителями детей с интеллектуальными нарушениями. В связи с чем, нами была спроектирована программа, целью которой являлась разработка целостной системы действий участников педагогического процесса, установление партнерских отношений между ними и проектирование единой стратегии для оптимизации коррекционно-развивающего обучения школьников с интеллектуальными нарушениями. Содержание данной программы в первую очередь было направлено на повышение педагогической компетентности родителей и осуществление постепенного их перехода с роли пассивных наблюдателей к активным участникам коррекционно-образовательного процесса. Реализация поставленных задач осуществлялась посредством внедрения нетрадиционных форм взаимодействия с родителями, а также создания положительного эмоционального контакта между всеми участниками взаимодействия.

Взаимодействие учителя-логопеда с родителями обучающихся было организовано поэтапно. На первом, пропедевтическом этапе, нами был установлен эмоциональный контакт как с родителями, так и с детьми в рамках организованных индивидуальных бесед. Целью данного формата взаимодействия являлось донесение до каждого родителя речевых особенностей их детей, а также определение готовности родителей принять помощь в условиях образовательной организации. В рамках данных бесед до сведения родителей дополнительно доносились предполагаемые риски академической неуспеваемости, которые могут быть вызваны и речевым недоразвитием в том числе.

Как отмечают О. В. Бачина, Л. Н. Самородова, без выявления актуальных потребностей родителей детей с нарушениями развития, невозможно эффективно и методически правильно организовать логопедическое сопровождение [1, с. 17]. Поэтому на следующем этапе работы была проведена диагностика. Методиками диагностического исследования выступили: 1) анкетирование, показавшее текущие запросы родителей и давшее общее представление об имеющихся у них практических умениях и знаниях; 2) беседы, позволившие в индивидуальном порядке уточнить спорные моменты и запросы каждой семьи.

Проведенная диагностика определила специфику дальнейшей работы с родителями. Было разработано содержание третьего этапа – формирующего.

Он был посвящен непосредственной организации взаимодействия учителя-логопеда с семьей обучающегося с интеллектуальными нарушениями.

В рамках данного этапа нами были использованы различные формы работы с родителями: беседы, тематические родительские собрания, семинары, а также индивидуальные и групповые консультации. Важным элементом данного этапа являлись мастер-классы для родителей, а также дистанционный формат сопровождения. Кратко опишем каждую форму взаимодействия.

В процессе организации сотрудничества учителя-логопеда с родителями обучающихся с нарушениями речи активно использовались групповые формы работы – родительские собрания. Данные формы использовались и раньше при работе с родителями, но изменились принципы, на основе которых строится общение учителя-логопеда и родителей. К ним относятся общение на основе диалога, открытости, искренности, отказ от критики и оценки партнера по общению. Поэтому данные формы рассматриваются как нетрадиционные. На этих встречах родителям предоставлялась детальная информация, касающаяся логопедического сопровождения их детей, а также освещались достигнутые результаты и дальнейшие планы работы. В рамках учебного года с родителями было организовано три родительских собрания. Так, на первой встрече, проведенной в конце сентября, до родителей были донесены результаты обследования каждого ребенка, нуждающегося в коррекционно-логопедическом сопровождении. Данное собрание проводилось не только с целью осведомления родителей о наличии речевой проблемы у ребенка, но и донесение необходимости организации совместных усилий для преодоления речевых нарушений у школьников. В рамках данной встречи родителей также знакомили с расписанием логопедических занятий и планами коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения устной и письменной речи. На втором родительском собрании были представлены результаты промежуточной диагностики и коррекционно-логопедической работы с детьми за первое полугодие. Во время этой встречи родителям сообщалось об успехах и трудностях каждого ученика, с которым осуществлялось логопедическое сопровождение. И, наконец, третье родительское собрание подразумевало обсуждение итогов логопедической работы за весь учебный год. Данное собрание проводилось в конце мая, после контрольного логопедического обследования. В рамках данной встречи также давались индивидуальные рекомендации по вопросам организации речевого режима и развивающего обучения на летних каникулах. Успех коррекционной работы учителя-логопеда во многом зависит от того, насколько формируемые артикуляционные навыки, навыки фонематического анализа и др. будут закрепляться.

При необходимости с родителями организовывались беседы. Данная форма работы предполагала проведение структурированного разговора между учителем-логопедом и родителями, в ходе которого обсуждались вопросы, касающиеся речевого развития и проблем конкретного ребенка. Проведение беседы позволяло: во-первых, более подробно обсудить имеющиеся речевые проблемы у обучающегося; во-вторых, дать более развернутые и личностно-ориентированные рекомендации, касающиеся организации коррекционно-развивающей работы дома; в-третьих, учитывать индивидуальные потребности

каждого ребенка с нарушениями речи. Кроме того, индивидуальные встречи с родителями позволили им в доверительной обстановке рассказать специалисту о своих опасениях, вопросах и предложениях относительно речевого развития и коррекционного процесса. При необходимости с родителями были организованы и групповые беседы, предполагающие консультации в рамках определенной темы. Часто использовалась нетрадиционная форма проведения групповых консультаций, условно названная «мозговой штурм». Так на занятии по теме «Знакомство с органами артикуляции» родителям предлагались вопросы «Что такое органы артикуляции», «Что вы знаете о них», «Какова их роль в образовании звуков» и др. Анализируются ответы на поставленные вопросы, структурированный ответ определяется с помощью логопеда. Затем родителями выполняются артикуляционные упражнения при ведущей роли логопеда, закрепляются с помощью игры «Зеркало» (сначала один из пары родителей выполняет роль «зеркала», затем другой).

Еще одной формой взаимодействия с родителями выступали мастер-классы. Они проводились ежемесячно для малых групп родителей, объединенных по выявленным запросам. Так, были организованы встречи, направленные на обучение практическим приемам развития лексико-грамматического строя речи, коррекции фонетико-фонематических нарушений, а также совершенствования графики и навыков чтения для родителей, чьи дети обучаются в первых классах. Темы практических встреч для родителей учеников вторых-четвертых классов затрагивали преимущественно вопросы профилактики и коррекции нарушений письма и чтения. Важным элементом каждого мастер-класса выступало знакомство со специально подготовленными памятками, которые должны были помочь родителям в дальнейшей работе с их детьми.

В рамках реализации программы взаимодействия с родителями детей, имеющих нарушения речи, нами были организованы открытые фронтальные занятия, посещение которых позволило родителям не только познакомиться с практическими методами коррекционно-логопедической работы, но и наглядно изучить методику их применения. К тому же, во время занятий родители смогли внимательно рассмотреть наглядный материал, используемый учителем-логопедом: схемы для обозначения звуков; опорные схемы для разборов предложений и слов; ассоциативные карточки для запоминания словарных слов; опорные планы для пересказов и т. д., чтобы иметь возможность правильно воссоздать и использовать его дома. Кроме того, посещая открытые занятия, родители учились организовывать процесс обучения в наиболее интересной и привлекательной для детей форме – игровой, используя нестандартные задания. Что в свою очередь способствовало эффективному поддержанию мотивации и вовлеченности детей в процесс коррекции нарушений речи. Коррекционная работа по развитию речи даст положительный результат в том случае, если родители, учитель, логопед и психолог будут действовать согласованно в системе психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Информационная, просветительская, консультационная работа учителя-логопеда в течение многих десятилетий проводилась в режиме непосредствен-

ного диалога при личном участии обучающихся и их родителей. Конец XX – начало XXI века ознаменовался цифровизацией образования. Введение информационных технологий в логопедическую практику является современной задачей.

Персональный сайт учителя-логопеда – электронный ресурс виртуально репрезентирующий разнообразие контекстов профессиональной деятельности специалистов, реализующий особые образовательные потребности семьи (О. В. Бачина, Н. Ф. Виноградова, О. А. Рогожина, М. А. Лаврентьева и др.).

Информационная консультативная работа в предложенной нами программе использовала как традиционные технологии – стенды в кабинете учителя-логопеда, содержащие как теоретические, так и практические рекомендации для родителей, перспективный план работы учителя-логопеда на текущий месяц, так и информационные (страничка учителя-логопеда в сети интернет на сайте школы, личный сайт учителя-логопеда с консультативным материалом для родителей и видеотеку с упражнениями для артикуляционной гимнастики, памятки для родителей и учителя начальных классов и др. Разработанный материал был систематизирован нами по трем основным направлениям деятельности учителя-логопеда: коррекция звукопроизношения, преодоление нарушений письменной речи и развитие лексико-грамматического строя речи. Такая систематизация способствовала быстрому поиску нужной информации среди родителей обучающихся в зависимости от их запроса. Совершенствование личного сайта по применению цифровизации в логопедии продолжается.

Заключительный этап взаимодействия учителя-логопеда с родителями обучающихся с интеллектуальными нарушениями был обозначен нами как условно-итоговый. Он предполагал подведение итогов логопедической работы за текущий учебный год. Основная цель данного этапа заключалась в оценке эффективности проведенной работы и анализа достижения поставленных целей. На четвертом этапе нами также было организовано анкетирование родителей с целью получения обратной связи о результативности коррекционно-логопедической работы и удовлетворенности предоставленными услугами. С каждой группой детей были проведены итоговые открытые занятия, на которых школьникам представлялась возможность продемонстрировать свои достижения в речевом развитии.

С позволения родителей, на итоговых родительских собраниях нами были продемонстрированы видео- и аудиоматериалы с речью детей, посещающих индивидуальные занятия по коррекции звукопроизношения. А также примеры письменных работ учеников вторых-четвертых классов. Такая форма отчета позволила родителям более детально оценить результаты совместной деятельности с учителем-логопедом.

Апробация данной программы взаимодействия учителя-логопеда с родителями детей, имеющих интеллектуальные нарушения, показала заметное повышение эффективности работы. Это связано, в первую очередь с тем, что логопедическое сопровождение семей осуществлялось по двум взаимодополняющим направлениям: информационно-просветительскому и обучающему. Работа в рамках информационно-просветительской деятельности помогала родителям

узнать характерные черты речевого развития своих детей и теоретико-методические аспекты преодоления нарушений устной и письменной речи. А обучающее направление позволило им под супервизией учителя-логопеда применить полученные знания на практике, тем самым активно вовлекаясь в коррекционно-логопедический прогресс. Что в конечном итоге привело к осознанию родителями важности их роли в коррекции речевых нарушений у детей и обеспечивало более эффективное сотрудничество с учителем-логопедом в этом процессе.

Таким образом, взаимодействие учителя-логопеда с родителями детей с нарушениями речи является многоаспектным процессом, который включает в себя обучение, практическую поддержку, информирование и создание определенных условий для успешного речевого развития ребенка как в образовательной организации, так и в домашней обстановке. Использование традиционных и инновационных методов и форм сотрудничества учителя-логопеда с родителями позволят не только создавать доверительные отношения между всеми участниками взаимодействия, но и активизируют участие родителей в процессе коррекции речевых нарушений у детей. Что в конечном итоге приближает достижение главной цели логопедического сопровождения детей с нарушениями речи – преодолению недостатков устной и письменной речи у обучающихся.

Список использованных источников

1. Бачина, О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О. В. Бачина, Л. Н. Самородова. – ТЦ Сфера, 2009. – 64 с. – ISBN 978-5-9949-0092-5. – Текст : непосредственный.
2. Бекузарова, Н. В. Облачные технологии как средство взаимодействия педагога-логопеда с родителями детей, имеющих речевые нарушения / Н. В. Бекузарова, Е. В. Ермолович, Д. А. Соколова. – Текст : непосредственный // Russian Journal of Education and Psychology – 2018. – № 1 – С. 4–9.
3. Иневаткина, С. Е. Комплексное сопровождение дошкольников с нарушениями речи / С. Е. Иневаткина, О. В. Терлецкая, С. А. Кильдюшова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13. – № 3 (51). – С. 55–59.
4. Костина, Н. Е. Создание условий для успешного преодоления имеющихся недостатков в речевом развитии учащихся с ОВЗ / Н. Е. Костина. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2023. – №9-1. – С. 67–71.
5. Логопедическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями : учебное пособие / составители : А. Н. Гамаюнова и др. – Саранск : Мордовский государственный педагогический институт, – Саранск : РИЦ МГПИ, 2020. – 1 электронный оптический диск. – Заглавие с экрана. – Текст : электронный.
6. Утина, О. В. Специфика взаимодействия учителя-логопеда с родителями детей с нарушениями речи / О. В. Утина. – Текст : непосредственный // Образование в современном мире: ключевые тренды трансформации : сборник ; ответственный редактор Т. И. Руднева. – Самара : Изд-во Самарского университета, 2022. – С. 350–355.

[В содержание](#)

УДК 376
ББК 74.5

**СФОРМИРОВАННОСТЬ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ
УМНОЖЕНИЯ И ДЕЛЕНИЯ МНОГОЗНАЧНЫХ ЧИСЕЛ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

ГЛАЗКОВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики,
Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия,
gvvgnn@yandex.ru

БЕЛОВА УЛЬЯНА АНТОНОВНА

учитель начальных классов, ГБОУ школа №25 Петроградского района
Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия,
ulnbly@gmail.com

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме формирования вычислительных умений и навыков у обучающихся с проблемами интеллектуального развития. Практика обучения показывает, что данная категория учащихся испытывает определенные трудности в изучении математики в силу особенностей их психического развития. В статье представлены результаты экспериментального исследования сформированности вычислительных умений умножения и деления многозначных чисел у младших школьников с проблемами интеллектуального развития, а также выявленные трудности, которые испытывают обучающиеся в процессе освоения данных арифметических действий.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: младшие школьники с проблемами интеллектуального развития; обучение математике; вычислительные умения; умножение и деление многозначных чисел.

**FORMATION OF COMPUTATIONAL SKILLS IN MULTIPLICATION AND
DIVISION OF MULTIPLE-DIGITAL NUMBERS IN JUNIOR SCHOOL-
CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT PROBLEMS**

GLAZKOVA NATALIA NIKOLAEVNA

candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Department of
oligophrenopedagogy, The Herzen State Pedagogical University of Russia Herzen
University, St. Petersburg, Russia

BELOVA ULYANA ANTONOVNA

primary school teacher, State budget educational institution school 25
Petrogradsky district of St. Petersburg, St. Petersburg, Russia

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of developing computational skills in students with problems of intellectual development. Teaching practice shows that this category of students experiences certain difficulties in learning mathematics due to the characteristics of their mental development. The article presents the results of an experimental study of the development of

computational skills in multiplying and dividing multi-digit numbers in primary schoolchildren with problems of intellectual development, as well as the identified difficulties that students experience in the process of mastering these arithmetic operations.

KEY WORDS: younger schoolchildren with intellectual development problems; teaching mathematics; computing skills; multiplying and dividing multi-digit numbers.

Одной из актуальных теоретических и практических проблем современного образования является совершенствование процесса обучения всех категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в том числе, и младших школьников с проблемами интеллектуального развития, с целью создания наиболее оптимальных условий для удовлетворения их особых образовательных потребностей и подготовки к обучению на ступени основного общего образования.

Одним из основных учебных предметов в курсе начальной школы является математика, поскольку формируемые математические знания и умения необходимы обучающимися для решения широкого диапазона задач, как при изучении многих учебных предметов, так и в повседневной жизни. Именно поэтому обучение математике детей младшего школьного возраста является первостепенной задачей педагога как в общеобразовательной, так и в коррекционной школе.

Многие исследователи (Н. П. Вайзман, Г. Ф. Кумарина, С. Г. Шевченко и др.) отмечают, что у младших школьников с нормативным развитием зачастую возникают затруднения при обучении математике. Г.Ф. Кумарина указывает на то, что «являясь умственно сохранными, не имея классических форм аномалий развития, такие дети все равно испытывают трудности в учении и освоении социальной роли ученика» [4, с. 7]. С. Г. Шевченко говорит о трудностях в «освоении учебных программ, а также адаптации к школе и социальному окружению» [11, с. 2]. По мнению С. Г. Шевченко: «Слабое здоровье дошкольников и младших школьников становится одной из причин трудностей их адаптации к школьным нагрузкам. Напряженный режим школьной жизни приводит к резкому ухудшению соматического и психоневрологического здоровья ослабленного ребенка» [11, с. 2].

У большинства младших школьников с проблемами интеллектуального развития в силу их психических особенностей возникают трудности при усвоении школьных знаний. Особым образом это проявляется в обучении математике, учащиеся испытывают различные трудности, о чем свидетельствуют работы М. В. Ипполитовой, Г. М. Капустиной, М. А. Караивановой и др. В частности, И. Н. Гусева отмечает, что «дети с ЗПР в начале школьного обучения затрудняются в овладении представлениями о числах, порядковым счетом, элементарными вычислительными навыками, решением арифметических задач» [1, с. 4].

Следует отметить, что вычислительные умения и навыки имеют большое значение, поскольку необходимы как в процессе обучения, так и в повседневной жизни, а также в будущей профессиональной деятельности. Кроме того, процесс формирования вычислительных умений и навыков имеет большое кор-

реакционное значение, поскольку способствует развитию психических процессов: памяти, внимания, мышления и др., а также формированию таких качеств, как усидчивость, аккуратность, ответственность, самостоятельность, умение обнаруживать и исправлять ошибки и др.

Одной из важных и сложных задач при обучении математике на ступени начального общего образования является формирование у младших школьников вычислительных умений умножения и деления многозначных чисел, поскольку, во-первых, требует хорошего знания таблицы умножения, а во-вторых, алгоритмы, по которым выполняются письменное умножение и деление довольно своеобразны и громоздки и требуют высокой степени осознанности при их выполнении.

Со 2-го класса школьники с задержкой психического развития (далее – ЗПР) начинают изучать табличное умножение и деление. В 3-м классе обучающиеся учатся выполнять арифметические действия с числами в пределах 1000 (в том числе, письменное умножение и деление). В 4 классе учащиеся приступают к изучению темы «Арифметические действия над многозначными числами». Стоит отметить, что Б. П. Пузанов указывает на то, что даже к моменту окончания начальной школы, т.е. к концу 4-ого класса, многие учащиеся с ЗПР допускают ошибки при выполнении умножения и деления чисел в пределах 1000 (не говоря уже о многозначных числах), не прочно знают таблицу умножения, не всегда правильно находят результаты внетабличного умножения и деления, и, кроме того, «могут нарушать порядок разрядных единиц в числе, не всегда правильно воспроизводят числовой ряд многозначных чисел, пропускают заданные компоненты при записи многозначных чисел по сумме разрядных слагаемых, не могут правильно соотнести разряд числа с его местом в числе, среди заданных не во всех случаях могут правильно определить наибольшее (наименьшее) число» [7, с. 224].

С целью изучения сформированности вычислительных умений умножения и деления многозначных чисел младших школьников с ЗПР, а также выявления сложностей, возникающих в процессе их формирования, нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие обучающиеся с ЗПР 4-х классов ГБОУ школы №13 Приморского района Санкт-Петербурга.

Для проведения эксперимента были разработаны 9 заданий: одно задание было посвящено проверке знания табличного умножения и деления; четыре задания были посвящены изучению сформированности вычислительных умений письменного умножения и деления многозначных чисел, а также выявлению знания алгоритмов их выполнения и еще четыре задания были направлены на выявление умений их применения при решении задачи, примера, уравнения и др.

Все задания оценивались в соответствии с четырьмя критериями: правильность (учитывалось количество правильных ответов и количество вычислительных ошибок); самостоятельность (учитывался процесс выполнения заданий, справляется ли ученик сам или обращается за помощью к экспериментатору или одноклассникам); способы выполнения заданий (где учитывалось знание

алгоритма письменного умножения и деления многозначных чисел, умение его применять); наличие/отсутствие навыков самоконтроля процесса и результата собственной деятельности (проверял ли учащийся правильность полученного результата или нет).

Данные о сформированности вычислительных умений умножения и деления многозначных чисел младших школьников с ЗПР 4-го класса (на момент 2-ой четверти) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты выполнения заданий констатирующего эксперимента обучающимися с ЗПР

Критерии	Количество учащихся, выполнивших задания с оценочным баллом (в %)				Средний балл
	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов	
Правильность	36	27	37	0	1,93
Самостоятельность	70	20	10	0	2,6
Способы выполнения задания	0	60	40	0	1,6
Наличие/отсутствие навыков самоконтроля	40	20	40	0	2

Как можно видеть из таблицы, большинство обучающихся (64 %) допускали ошибки в ходе выполнения заданий: 27 % четвероклассников получили по критерию «правильность» 2 балла, а 37 % учащихся – 1 балл. Только чуть более трети обучающихся (36 %) допустили минимальное количество ошибок при выполнении заданий (не более 3 ошибок за все задания) и получили по критерию «правильность» максимальные 3 балла.

Согласно табличным данным, 70 % обучающихся проявили максимальную самостоятельность при выполнении заданий. Однако проявленная самостоятельность не всегда соответствовала правильности выполнения заданий: присутствовали случаи, где учащийся демонстрировал полную самостоятельность, но задания выполнял с большим количеством ошибок, и наоборот. Экспериментальные данные позволяют констатировать, что самостоятельность большинства учащихся при выполнении заданий не сопровождалась проявлением самоконтроля. Только 40 % четвероклассников получили по критерию «наличие/отсутствие навыков самоконтроля» максимальные 3 балла. Большинство же учащихся (60 %) получили либо 2 балла (20 %), либо 1 балл (40 %). При этом следует отметить, что те учащиеся, которые продемонстрировали высокий уровень самоконтроля, получили максимальные оценочные баллы по критерию «правильность».

В результате проведения экспериментального исследования обнаружилось, что учащиеся с ЗПР испытывают разнообразные трудности при освоении приемов письменного умножения и деления многозначных чисел. Большинство учащихся испытывают проблемы в усвоении правил совершения вычислительных операций (допускают ошибки в алгоритме записи и решении примеров,

например, неправильно записывают неполные произведения). Некоторые обучающиеся продемонстрировали непонимание смысла операций умножения, что приводило к ошибкам в их выполнении, порой заменяли умножение сложением. Часть учащихся недостаточно овладели вычислительными навыками сложения и вычитания чисел в пределах 20 с переходом через десяток, что тоже приводило к ошибкам при выполнении письменных умножения и деления многозначных чисел. Следует отметить частоту ошибок по «невнимательности», что проявлялось в замене чисел, арифметических действий, ошибках при переписывании примеров, путаницы разрядов числа и др.

Проблемы в умножении и делении многозначных чисел возникали у учащихся с ЗПР по многим причинам, порой в совокупности причин. Поскольку наиболее частыми являлись ошибки при записи многозначных чисел, можно констатировать, что не все четвероклассники с ЗПР еще четко дифференцируют понятия «число» и «цифра», не всеми учащимися усвоен позиционный принцип построения многозначных чисел (первыми справа должны располагаться единицы, вторыми справа – десятки и т.д.). Кроме того, не все четвероклассники прочно усвоили как табличное, так и внетабличное умножение, что подтверждают данные Б. П. Пузанова: «приемы выполнения внетабличных случаев умножения и деления на однозначные числа сформированы еще непрочно» [7, с. 223]. Большинство ошибок, допущенных учащимися с ЗПР, связано именно с недостаточным знанием таблицы умножения и соответствующих случаев деления (задание 1) и неумением их использовать при выполнении письменного умножения и деления многозначных чисел. Успешное освоение письменного умножения и деления многозначных чисел возможно только при прочно сформированном навыке табличного умножения и деления.

Таким образом, результаты экспериментального исследования позволяют отметить, что у большинства четвероклассников с ЗПР недостаточно сформированы вычислительные умения умножения и деления многозначных чисел. Даже у тех учеников (40 %), которые справились с большинством заданий и получили высокие оценочные баллы, присутствовали различные ошибки при выполнении заданий, связанные с недостаточно усвоенными алгоритмами письменного умножения и деления, а также осознанным пониманием данных вычислительных операций. Половина учеников продемонстрировали непрочное знание табличного умножения и деления, что отражалось на выполнении заданий. Многие ученики продемонстрировали низкую самостоятельность и самоконтроль при выполнении заданий и во время проведения эксперимента им требовалась организующая помощь экспериментатора. Все это свидетельствует о недостаточно осознанном и прочном усвоении приемов письменных вычислений большинством младших школьников с ЗПР.

Полученные результаты можно объяснить не только психолого-педагогическими особенностями обучающихся с ЗПР и их невнимательностью, но и малым количеством часов в рабочей программе, отводимой на изучение темы «Арифметические действия с многозначными числами». В 4-ом классе разделу «Умножение и деление многозначных чисел» отводится 77 часов из 136. В 3-ем классе разделу «Табличное умножение и деление» выделяется 56

часов, а «Внетабличному умножению и делению» – 27 часов также из 136. Исходя из чего, можно сделать вывод о том, что учащиеся не успевают в достаточной мере овладеть табличным умножением и делением, «переходят» к изучению внетабличного умножения и деления, а затем и к письменным приемам умножения и деления многозначных чисел, где сталкиваются с определенными трудностями, что и подтверждают полученные экспериментальные данные.

Проведенное экспериментальное исследование показало необходимость специальной целенаправленной коррекционной работы, направленной на повышения эффективности формирования вычислительных умений умножения и деления многозначных чисел у младших школьников с ЗПР.

Процесс обучения любой теме в контексте урока математики должен осуществлять концентрический принцип обучения, включать многократные повторения пройденного материала, качественную пропедевтическую работу, наглядность, дифференцированный подход, алгоритмизацию и др.

Для успешного формирования вычислительных умений письменного умножения и деления многозначных чисел у младших школьников с ЗПР для успешного освоения ими алгоритмов выполнения этих арифметических действий, необходима подготовительная работа, в процессе которой необходимо актуализировать знания учащихся разрядного и десятичного состава многозначных чисел, таблицы умножения, взаимосвязи умножения и деления, применения их при решении примеров с числами в пределах 1000. А для этого необходимо использовать различные методы и средства обучения.

Современный образовательный процесс немислим без сочетания традиционных средств и средств информационно-коммуникационных технологий. С целью закрепления у учащихся навыков письменного умножения и деления многозначных чисел нами был разработан онлайн-вебинар «Математическое путешествие», где обучающиеся с ЗПР совместно с учителем отправляются в страну Умножение, где они ищут клад, разгадывают ребусы, анаграммы, передвигаются на разных видах транспорта, попутно отрабатывая и закрепляя умение умножать и делить многозначные числа не на «скучных примерах из учебника», а в веселом, ярком, интерактивном формате [2].

$S = 438 \text{ км}$
 $t = 3 \text{ часа}$
 $V - ?$

$V = S : t$
 $V = 438 : 3$
 $V = 146 \text{ км/ч}$

10010

$$\begin{array}{r} 438 \overline{) 3} \\ \underline{3} \\ 13 \\ \underline{12} \\ 18 \\ \underline{18} \\ 0 \end{array}$$

Рис. 1. Пример задания из вебинара «Математическое путешествие»

Существует множество полезных компьютерных игр для отработки перечисленных выше вычислительных умений и навыков, которые можно использовать на уроке или научить школьников пользоваться ими самостоятельно на досуге.

Использование игровых технологий в процессе обучения младших школьников с ЗПР делает учебу разнообразнее, а также развивает у обучающихся интерес к изучаемому предмету. На уроках математики можно использовать викторины или учебные аукционы, где учащиеся «делятся» на команды, развивают коммуникативные навыки, умение сотрудничать и работать в паре/группе, помимо закрепления изученного материала.

	100	200	300	400
<i>Задачи удачи</i>	<u>100</u>	<u>200</u>	<u>300</u>	<u>400</u>
<i>Примеры на меры</i>	<u>100</u>	<u>200</u>	<u>300</u>	<u>400</u>
<i>Растения уравнения</i>	<u>100</u>	<u>200</u>	<u>300</u>	<u>400</u>
<i>Столбики - кролики</i>	<u>100</u>	<u>200</u>	<u>300</u>	<u>400</u>
<i>Кот в мешке</i>	<u>100</u>	<u>200</u>	<u>300</u>	<u>400</u>

Рис. 2. Пример игры-викторины для урока математики в 4 классе для обучающихся с ЗПР

Как известно, большая часть процесса обучения младших школьников с ЗПР должна иметь практический характер. Учащихся необходимо учить переносить полученные знания в «реальную жизнь», применять их на практике. В этом вопросе помогает использование ситуационных задач на уроках математики, которые, как отмечают О. Б. Смирнова и М. А. Приходько, позволяют ученикам «осваивать интеллектуальные операции последовательно в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка» [8, с. 3]. Ситуационные задачи имеют ярко выраженный практико-ориентированный характер. Для их решения требуются конкретные знания по учебным предметам. Они могут иметь разнообразный формат, тем самым являясь не только полезным материалом в обучении, но и интересной игрой для школьников. Учащиеся отправляются в магазин, учатся помогать родителям, готовятся к празднованию дня рождения, становятся работниками различных сфер и профессий, не покидая стен школы и класса, применяя полученные знания для решения актуальных бытовых ситуаций.

В заключении следует отметить, что поскольку умножение и деление являются одними из основных и наиболее важных вычислительных операций, которыми человек пользуется на протяжении всей своей жизни как в бытовом, так и профессиональном отношении, недостаточная их сформированность на сту-

пени начального общего образования будет негативно отражаться на продолжении обучения в основной школе, а также дальнейшей жизни обучающихся. Поэтому для преодоления тех трудностей, которые возникают у учащихся в процессе обучения, не стоит пренебрегать различными видами и формами организации учебного процесса, методами и средствами обучения для отработки вычислительных умений умножения и деления многозначных чисел. Важно, чтобы процесс изучения данных арифметических действий нес не только познавательную функцию, но и влиял на дальнейшую социализацию обучающихся с ЗПР.

Список использованных источников

1. Гусева И.Н. Особенности обучения многозначным числам учащихся с задержкой психического развития, 2002. – С. 229. – URL: <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-obucheniya-mnogoznachnym-chislam-uchashchixsya-s-zaderzhkoi-psikhicheskogo-razv> (дата обращения 22.01.2024).
2. Занятия для учащихся с ОВЗ. Математическое путешествие: [вебинар] // Продленка с Герценовским университетом: сайт. – URL: <https://help.herzen.spb.ru/event/zanyatiya-dlya-uchashchixsya-s-ovz-matematicheskoe-puteshestvie/> Дата создания: 06.04.2023 (дата обращения: 12.02.2024).
3. Караиванова М.А. Применение калькулятора в обучении математике при наличии интеллектуального дефицита // Журнал Дидактика математики: проблемы и исследования: [электронная версия]. – 2023. – С. 69-76. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kalkulyatora-v-obuchenii-matematike-pri-nalichii-intellektualnogo-defitsita> (дата обращения 02.02.2024).
4. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова и др. / Под ред. Г. Ф. Кумариной. – Москва : Академия, 2001. – 320 с. – Текст : непосредственный.
5. Математика. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. – Москва : Просвещение, 2023. – Школа России. – 112 с. – Текст : непосредственный.
6. Моро, М. И. Математика: Учебник для 3 класса начальной школы. В 2 частях. Часть 1, 2. / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. – Москва: Просвещение, 2023. – Школа России – 96 с. – Текст : непосредственный.
7. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; Под ред. Б. П. Пузанова. – Москва : Академия, 2001. – 272 с. – Текст : непосредственный.
8. Смирнова, О. Б. О применении ситуационных задач на преобразование в обучении математическим дисциплинам / О. Б. Смирнова, М. А. Приходько. – Текст : электронный // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2021. – С. 1–5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-primenenii-situatsionnyh-zadach-na-preobrazovanie-v-obuchenii-matematicheskimi-distsiplinami> (дата обращения 31.01.2024).
9. Степаненко, Г. А. Проблемы и перспективы начального общего и основного общего образования по математике / Г. А. Степаненко, Д. Р. Сытникова, М. Ф. Баранская, Н. Г. Правдина. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – С. 1–10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-nachalnogo-obshego-i-osnovnogo-obshego-obrazovaniya-po-matematike> (дата обращения 03.02.2024).
10. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – 2023. – 1159 с.
11. Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение : Организационно-педагогические аспекты : Метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего

обучения / С. Г. Шевченко. – Москва : Владос, 1999. – 136 с. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 378
ББК 74.4

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ**

ДАЛИВЕЛЯ ОЛЬГА ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат биологических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь, dalivelya@mail.ru

ГАМАНОВИЧ ВИКТОРИЯ ЭДУАРДОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь, vicgamon@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье обозначены основные подходы к определению понятия «образовательный результат», представлены его характеристики. Описаны три основополагающие составляющие образовательного результата в отношении формирования функциональной грамотности, представлены критерии его сформированности. Охарактеризованы требования к образовательным результатам как планируемым результатам обучения и воспитания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательный результат; компетентностный подход; функциональная грамотность.

**EDUCATIONAL OUTCOME OF TEACHER TRAINING IN THE
CONTEXT OF FUNCTIONAL LITERACY DEVELOPMENT IN LEARNERS**

DALIVELIYA OLGA

PhD in Biology, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Inclusive Education, Institute of Inclusive Education, Belarus State Pedagogical University named after Maksim Tank, Minsk, Republic of Belarus

VICTORIA GAMANOVICH

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Inclusive Education, Institute of Inclusive Education, Belarus State Pedagogical University named after Maksim Tank, Minsk, Republic of Belarus

ABSTRACT. The article outlines the main approaches to the definition of the concept of «educational outcome», presents its characteristics. The article describes three fundamental components of the educational outcome in relation to the formation of functional literacy, presents the criteria of its formation. The requirements to educational results are characterized.

KEYWORDS: educational outcome; competency-based approach; functional literacy.

Модернизация современного высшего образования ориентирует на получение образовательного результата как показателя подготовленности к будущей профессиональной деятельности. В современных исследованиях понятие «образовательный результат» варьирует в соответствии с идеями разных методологических подходов.

В русле субъектно-деятельностного подхода, акцентирующего особенности развития актуальных и потенциальных возможностей субъекта в деятельности (К. А. Абульханова-Славская, В. А. Болотов, А. В. Брушлинский, С. Г. Вершловский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. М. Новиков, Н. Ф. Радионова, С. Л. Рубинштейн, А. П. Тряпицына, Ю. Г. Татур, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др.), образовательный результат рассматривается как качество личности, позволяющее решать образовательные задачи на основе применения субъектного опыта (совокупности деятельностей) и отношение к собственной деятельности.

В соответствии с концепцией педагогического проектирования (В. С. Безрукова, В. Е. Радионов, Е. С. Заир-Бек, И. А. Колесникова и др.) в качестве образовательного результата представляют систему диагностируемых и не диагностируемых знаний и умений как конкретизированных запланированных результатов освоения образовательных программ. В содержательной характеристике образовательного результата проявляются индивидуальные различия обучающихся (способности к решению задач образовательной деятельности) в самостоятельности, инициативности, творчестве.

Компетентностный подход в образовательном процессе высшей школы акцентирует внимание на понимании образовательного результата как совокупности компетенций (В. И. Байденко, О. Л. Жук, Е. С. Заир-Бек, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, М. Д. Ильязова, В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, Дж. Равен, С. А. Писарева, Ю. Г. Татур А. П. Тряпицына, С. Е. Шишов и др.). Образовательные результаты, выраженные в компетентностном формате, характеризуются сложностью состава (знания, опыт, мотивация, ценностные ориентации), метапредметностью, практико-ориентированностью, мотивированностью использования.

В связи с тем, что компетентностный подход в рамках исследования по разработке научно-методического обеспечения подготовки будущих педагогических работников к формированию функциональной грамотности обучающихся принят в качестве одного из ключевых, мы рассматриваем понятие «образовательный результат» в рамках данного подхода [2–4].

Образовательный результат как компонент образовательного процесса напрямую связан с современным социальным заказом к сфере образования. Ориентиром целей системы высшего педагогического образования должно

стать становление у выпускников вузов готовности к формированию функциональной грамотности обучающихся, а также развитие творческого мышления, коммуникабельности, толерантности, готовности к постоянному повышению профессиональной квалификации, в том числе в области реализации образовательного процесса с учетом принципа инклюзии.

В качестве характеристик образовательного результата могут рассматриваться такие как:

- динамичность – активное развитие, быстрое реагирование на изменения, обусловленные социальным запросом;
- вероятностность – объективная возможность достижения планируемого образовательного результата;
- специализированность – ориентированность на определенный(ые) компонент(ы) функциональной грамотности;
- индивидуализированность – «присвоенность» образовательного результата, придание ему личностной значимости;
- отсроченность – представленность потенциальных составляющих, пассивных, не реализуемых до момента востребования;
- релевантность – соответствие профессиональным ожиданиям и запросам работодателя;
- оперативность – возможность максимально раннего включения в учебно-профессиональную деятельность;
- осознанность – самомониторинг собственных достижений и их регулирование.

Образовательные результаты в целом могут рассматриваться как итоги освоения студентом соответствующих (в том числе, компонентам функциональной грамотности) образовательных программ, которые целесообразно оформлять в «персональный пакет» [4]. Персональный пакет образовательных результатов – совокупность профессиональных компетенций, находящихся в актуальном и потенциальном состоянии. Актуальные компетенции реализуются в условиях образовательного процесса и включают сформированные (имеющиеся) знания, сложившиеся профессиональные умения действия, опыт. Потенциальные компетенции не проявляются явно, но могут актуализироваться при определенных условиях и способствуют дальнейшему профессиональному развитию будущего педагога. Актуальные компетенции формируются и применяются в учебно-профессиональной деятельности и оцениваются в ходе промежуточных, текущих и итоговых аттестаций. О сформированности потенциальных компетенций можно судить только после получения выпускником опыта профессиональной деятельности. При этом необходимо принимать во внимание ее ориентированность на будущую педагогическую деятельность. Персональный пакет образовательных результатов предоставит работодателю информацию о всей совокупности профессиональных компетенций будущего педагога: об актуальных, явных, реализующихся в текущий момент для решения профессиональных задач и потенциальных, скрытых, нереализованных, являющихся предпосылками эффективного решения возможных профессиональ-

ных задач в будущем. Образовательные результаты в такой трактовке не потеряют своей значимости по окончании вуза и могут являться основой для дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Образовательный результат в отношении формирования функциональной грамотности может представлять собой совокупность не менее трех составляющих [2]:

- компетенции, как результат освоения конкретных компонентов функциональной грамотности;
- опыт формирования разных компонентов функциональной грамотности у обучающихся на основе присвоенных компетенций;
- образованность как результат овладения культуры общества в единстве знаниевого, деятельностного и аксиологического аспектов.

Критериями сформированности образовательного результата в области формирования функциональной грамотности могут рассматриваться:

- для компетенций – наличие у студентов ключевого для данного компонента функциональной грамотности элемента содержания образования (знаний, умений, творческого мышления, устойчивой позиции личности в осуществляемой деятельности);
- для опыта формирования – владение соответствующими методами, приемами, способами, технологиями, определяющими подходы к формированию компонентов функциональной грамотности, решению иных профессиональных задач;
- для образованности – соответствующая личностная позиция молодого специалиста: исполнитель, грамотный педагог, субъект собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, сущность понятия «образовательный результат» может быть представлена как ожидаемые и измеряемые конкретные достижения, выраженные в виде компетенций (знаний, способностей в понимании «уметь делать», субъектного опыта), позволяющие успешно решать учебно-практические задачи как в процессе получения образования, так и в реальных (жизненных) стандартных и нестандартных ситуациях.

Появление «новых» образовательных результатов не предполагает отрицание «старых», традиционных результатов образования, которые не отменяются, а обогащаются более современными, интегрирующими не только знания, умения, но и опыт, ценностные установки, личностные мотивы и др.

Образовательные результаты имеют вероятностный характер, и бывает сложно установить, в итоге каких образовательных событий возникает тот или иной образовательный результат. Комплексность образовательных результатов (актуальные и потенциальные компетенции) обеспечивает их релевантность профессиональным ожиданиям и запросам будущего специалиста и работодателя.

Поскольку образовательный результат является многокомпонентным конструктом, он требует комплексной оценки, что выражается в систематическом получении и анализе информации о степени сформированности соответ-

ствующих компетенций, находящихся как в актуальном, так и потенциальном состоянии.

Требования к образовательным результатам – это условия, которые являются обязательными для определения состояния актуальных и потенциальных компетенций и выполняют функцию управления процессом достижения общей цели образования.

Требования к образовательным результатам описывают планируемые результаты обучения и воспитания, указывающее, что и на каком уровне необходимо усвоить обучающимся при изучении разных учебных дисциплин, в каких видах деятельности должны проявиться, какие качества должны быть ими присвоены [8; 9].

Глобально, требования к образовательным результатам могут быть сформулированы в соответствии с тремя группами личностных ресурсов: когнитивных, мотивационных, операциональных (инструментальных), которые определяют способность к решению учебных и внеучебных задач:

- когнитивные ресурсы – знания, составляющие основу научного представления о мире, предметные умения;
- мотивационные ресурсы – образовательные потребности и интересы, личностные смыслы и установки, которые определяют мотивы образовательной деятельности;
- операциональные ресурсы – освоенные универсальные и специальные способы деятельности, приращение, углубление и расширение которых формируют субъектный образовательный опыт.

С целью проектирования качественного образовательного результата требования к нему можно сформулировать конкретно [1; 5–7].

1. Определение образовательного результата с позиции обучающегося, а не преподавателя. Данное требование согласуется с современными представлениями о смене ведущего субъекта процесса образования с обучающего на обучаемого.

2. Достижимость образовательного результата. Это требование имеет ряд условий: определение и учет временных рамок, необходимых для его достижения; ответственное отношение к освоению учебных дисциплин и учет образовательной эргономики.

3. Релевантность образовательного результата целям образовательных программ, их предметным областям. Требование нацеливает на обеспечение соответствия содержания каждой учебной дисциплины современным научно-техническим достижениям, актуальному состоянию наук.

4. Диагностичность образовательного результата. Достигнутые результаты должны быть проверяемы и измеряемы, однозначно представлять учебную ситуацию, которая будет задана для проверки достижения обучаемыми указанного результата. Элементы контроля ориентированы на проверку уровней и степени достижения образовательных результатов.

5. Конкретность образовательного результата. Итоговый продукт должен быть объективным и реальным, а его определение однозначно понятно всем обучающимся.

6. Незавершенность образовательного результата. Данное требование предполагает наличие потенциала для развития в соответствии с новыми достижениями науки и практики, а также со стремлением обучающегося к саморазвитию.

7. Достоверность образовательного результата связана с возможностью его проверки и, при необходимости, измерению педагогическими средствами.

8. Компетентностная ориентированность образовательного результата. В конечном итоге (завершение обучения на определенном уровне), образовательный результат представляется комплексом компетенций, обеспечивающих достижение определенного уровня (степени) грамотности, образованности.

Учет данных требований при проектировании образовательного результата предопределяет структуру образовательного процесса и содержательное наполнение его отдельных компонентов. Соблюдение описанных требований в процессе реализации образовательного процесса на всех его этапах будет способствовать поддержанию качества освоения отдельных учебных дисциплин и поддержания высокого уровня образования.

Список использованных источников

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 янв. 2021 г., № 57 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100057&p1=1> (дата обращения: 04.03.2024).

2. Жук, О. Л. Направления и механизмы подготовки будущих педагогов к формированию у школьников функциональной грамотности / О. Л. Жук. – Текст : непосредственный // Весці БДПУ. – Сер. 1. – 2021. – № 3. – С. 6–12.

3. Журавков, М. А. Обновление национальных стандартов высшего образования – проблемы и задачи / М. А. Журавков, В. А. Гайсёнок, С. И. Романюк, С. М. Артемьева. – Текст : непосредственный // Вышэйшая школа. – 2016. – № 4. – С. 3–8.

4. Как сформулировать образовательные результаты? : метод. рекомендации по разработке программы уч. дисциплины. – Санкт-Петербург : НИУ ВШЭ, 2019. – 14 с. – Текст : непосредственный.

5. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Респ. Беларусь. – URL: <http://adu.by/?p=7769> (дата обращения: 02.02.2024).

6. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : приказ министра образования Респ. Беларусь, 22 июля 2015 г., № 608. – URL: <https://nchtdm.by/files/2021/konceptincludrasv.pdf> (дата обращения: 01.03.2024).

7. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс] : приказ Мин-ва образов. Респ. Беларусь, 13 мая 2021 г., № 366. – URL: https://www.bstu.by/uploads/attachments/uvrm/7-Koncersiya_razvitiya_ped_obrazov_v_RB_2021-2025.pdf (дата обращения: 03.03.2024).

8. Шитякова, Н. П. Определение образовательных результатов основной профессиональной образовательной программы как условие объективной оценки качества образования / Н. П. Шитякова, И. В. Верховых. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Образование. Педагогические науки». – 2018. – Т. 10. – № 3. – С. 15–23.

9. Юдин, В. В. Образовательный результат: от компетенций до личности /

В содержание

УДК 378.1

ББК 74.48

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО ЛОГОПЕДА:
ДИАГНОСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТА**

ЕГОРОВА ЗАРЕМА РУСТАМОВНА

ассистент кафедры психологии и педагогики специального образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия, zdaminova@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены вопросы диагностики уровня сформированности деятельностного компонента технологической компетенции будущих логопедов. Представлены результаты входного тестирования 62 студентов, обучающихся на 2 курсе по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» в рамках дисциплины «Технология обследования речи». Обоснована необходимость создания цифрового образовательного ресурса, позволяющего формировать указанный компонент в условиях аудитории.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка логопедов; технологическая компетенция будущих логопедов; деятельностный компонент компетенции, технология обследования речи; цифровые инструменты.

**TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF A FUTURE SPEECH THERAPIST:
DIAGNOSTICS OF THE ACTIVITY COMPONENT**

EGOROVA ZAREMA RUSTAMOVNA

assistant at the Department of Psychology and Pedagogy of Special Education,
Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

ABSTRACT. The article discusses the issues of diagnosing the level of formation of the activity component of the technological competence of future speech therapists. The results of the entrance testing of 62 students studying in the 2nd year in the direction of training 44.03.03 «Special (defectological) education» within the discipline «Speech Examination Technology» are presented. The necessity of creating a digital educational resource that allows the formation of this component in a classroom environment is substantiated.

KEY WORDS: training of speech therapists; technological competence of future speech therapists; activity component of competence, speech examination technology; digital tools.

Согласно профессиональному стандарту «Педагога-дефектолога», утвержденному Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13.03.2023 №136н, умения, необходимые для учителя-логопеда, включают в себя способность применять психолого-педагогические методы, приемы и технологии, основанные на научных принципах и подходах к органи-

зации образовательного процесса, воспитанию и сопровождению обучающихся с нарушениями речи [1].

Кроме того, согласно приказу Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 №123, в результате освоения программы бакалавриата по направлению подготовки «44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование» у выпускника должна быть сформирована общепрофессиональная компетенция ОПК-6 «Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями» [2].

В данном исследовании для удобства оперирования терминами под технологической компетенцией будущего логопеда подразумевается способность учителя-логопеда использовать в своей профессиональной практике психолого-педагогические технологии.

Необходимо отметить, что в настоящее время отсутствует единое определение технологической компетенции педагога. Н. С. Жукатинская [4] трактует технологическую компетенцию как способность педагога выбирать и использовать методы и инструменты обучения согласно поставленным целям и задачам; передавать знания с помощью определенных методов, приемов и технологий; использовать профессиональную терминологию, а также правильно оформлять и анализировать нормативные документы. Согласно С. М. Марковой [7], компетентность в сфере технологий упорядочивает взаимодействие между участниками образовательного процесса и гарантирует достижение образовательных целей в подготовке будущих педагогов, управление учебным процессом, создание условий для профессионального развития.

В современной педагогической научной литературе отсутствует однозначное трактование структуры профессиональной компетенции. Так, Е. Н. Жукатинская в своем диссертационном исследовании [4] придерживается позиции С. А. Дружилова, который выделяет определенные компоненты профессиональной компетентности педагога, включая мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный компоненты. Н. Ю. Данилова [3], описывая различные подходы к моделированию структуры компетенций в современной педагогике, ссылается на В. И. Байденко, выделяющего когнитивную, операционно-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие; на А.К. Маркову, которая выделяет четыре компонента в структуре профессиональной компетентности: гносеологический, ценностно-смысловой, деятельностный и личностный; и на Ю. Г. Татуру, который утверждает, что компетенция может проявляться в трех основных аспектах: когнитивном (знание и понимание), деятельностном (практическое и оперативное применение знаний) и ценностном.

Необходимо отметить, что мы разграничиваем понятия «компетенция» и «компетентность» трактуя, вслед за Е. Н. Жукатинской [4], компетентность как проявленную компетенцию специалиста.

Настоящее исследование посвящено определению уровня сформированности деятельностного компонента технологической компетенции будущего

логопеда, а именно, умению применять технологию обследования звукопроизношения. Правильно проведенное обследование звукопроизношения позволяет педагогам грамотно выстраивать коррекционно-развивающий маршрут ученика, понимать его потребности и особенности, создавать индивидуализированный подход к обучению.

В ходе обучения по специальности студенты направляются на практику в школы, детские сады и реабилитационные центры, где имеют возможность непосредственно изучать и применять логопедические технологии и методики обследования для диагностики нарушений речи. Однако в таких условиях студенты часто сталкиваются с ограничением в доступе к широкому спектру нарушений, встречающихся у детей, а также не имеют возможности получить всю необходимую информацию для анализа и сравнения данных. Кроме того, им не всегда удается систематически и многократно наблюдать демонстрацию определенных видов нарушения звукопроизношения у ребенка. Таким образом, в ходе обучения студентов-логопедов основное внимание уделяется передаче теоретических знаний. Студенты ограничены в возможности применять свои теоретические знания на практике и проявлять свою компетентность в диагностике и выборе методов коррекции обнаруженных нарушений. Поэтому будет правомерным предположить, что именно деятельностный компонент технологической компетенции будет наименее сформированным у выпускников – будущих логопедов.

В настоящем исследовании приняли участие 62 обучающихся второго курса по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» Казанского (Приволжского) федерального университета, очной формы обучения. Было проведено входное тестирование в начале учебного года в рамках дисциплины «Технология обследования речи». Ранее, на первом курсе, все студенты имели положительные оценки по дисциплине «Дислалия».

Обучающимся были продемонстрированы следующие 10 случаев нарушений звукопроизношения: межзубный сигматизм свистящих; дефект озвончения; парайотацизм, замена на звук «Ль»; дефект твердости; шипящий парасигматизм свистящих; ротацизм, отсутствие звука «Р»; ламбдацизм, двугубное произношение; свистящий парасигматизм шипящих; губно-зубной парасигматизм шипящих; призубный парасигматизм свистящих.

Демонстрируемые случаи были подобраны таким образом, чтобы были представлены те случаи нарушений звукопроизношения, которые встречаются у детей дошкольного возраста наиболее часто.

Ответы оценивались следующим образом: 0,5 баллов – частичное определение вида нарушения звукопроизношения, 1 балл – полное определение вида нарушения звукопроизношения.

Были выделены следующие уровни сформированности деятельностного компонента: высокий уровень: 9-10 баллов; средний уровень: 7-8,5 баллов; низкий уровень: 0-6,5 баллов.

Низкий уровень деятельностного компонента был выявлен у 61% обучающихся, средний уровень – у 23% обучающихся и высокий уровень – у 16%. Распределение баллов в 2-балльном диапазоне представлено на рисунке 1.

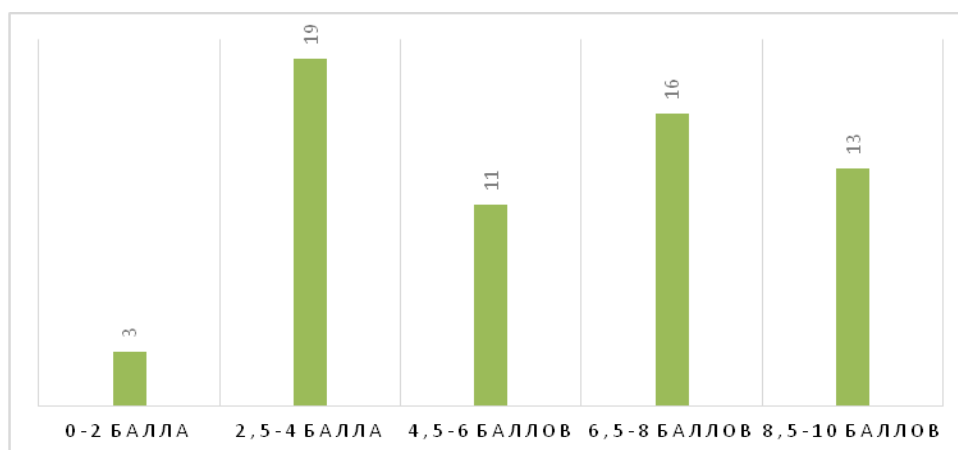


Рис. 1. Распределение баллов по определению нарушения звукопроизношения

Анализ рисунка 1 свидетельствует, что 0-2 балла получили трое обучающихся, 2,5-4 балла – 19 обучающихся, 4,5-6 баллов – 11 обучающихся, 6,5-8 баллов – 16 обучающихся и 8,5-10 баллов – 13 обучающихся.

Распределение баллов по видам нарушений звукопроизношения представлено на рисунке 2.

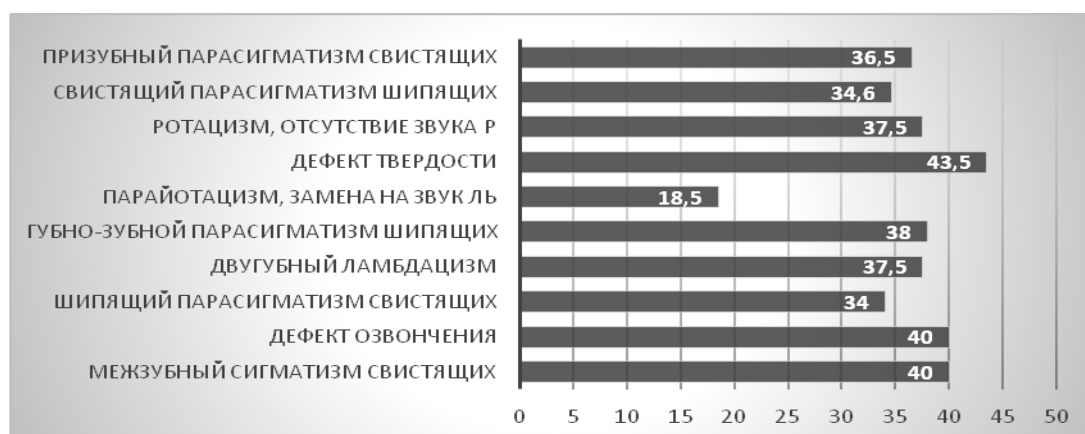


Рис. 2. Нарушения звукопроизношения

Так, наибольшие затруднения вызвало определения парайотацизма (18,5 балла из возможных 62). Возможно, так как данное нарушение достаточно редко встречается у детей, изучению данного нарушения могло бы уделено меньше внимания. Наименьшие затруднения вызвали следующие нарушения звукопроизношения: дефект твердости (43,5 баллов из возможных 62); дефект озвончения (40 баллов из возможных 62); межзубный сигматизм свистящих (40 баллов из возможных 62).

Данные нарушения имеют ярко выраженные акустические характеристики, поэтому, возможно, определение этих нарушений вызвало наименьшие затруднения.

Проведенное исследование показало, что в процессе обучения по курсу «Технология обследования речи» деятельностному компоненту следует уделить

особое внимание. И. И. Кукушкин и Е. Е. Китик [5] отмечают, что в течение многих лет считалось, что развитие профессиональных навыков будущих логопедов возможно только через практический опыт студентов в детских садах или школах для детей с нарушениями речи. Однако с появлением современных цифровых технологий стало возможным воссоздать в аудитории университета любой аспект профессиональной деятельности логопеда. Это открывает возможность для студентов применять теоретические знания на практике, проводить практическую диагностику детей без непосредственного взаимодействия с ними. Исследования О. И. Кукушкиной [6] демонстрируют важность и потенциал создания цифровых инструментов в учебном процессе при профессиональной подготовке будущих логопедов.

Создание цифрового образовательного ресурса, предоставляющего возможность формирования у студентов деятельностного компонента технологической компетенции, а также возможности его диагностики, обеспечит большие возможности студентам для получения достаточного опыта обследования нарушений звукопроизношения вне баз практики.

Список использованных источников

1. Приказ Минтруда России № 136н от 13.03.2023 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»». – URL: <https://www.eduprofrb.ru/uploads/documents/docs/prikaz-mintruda-rossii-ot-13032023-n-136n.pdf> (дата обращения: 04.03.2023).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ №123 от 22.02.2018 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование». – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-03-specialnoe-defektologicheskoe-obrazovanie-123/> (дата обращения: 04.03.2023).
3. Данилова Н.Ю. Компоненты профессиональных компетенций и пути их формирования у студентов - будущих педагогов / Н.Ю. Данилова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2017. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komponenty-professionalnyh-kompetentsiy-i-puti-ih-formirovaniya-u-studentov-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 04.03.2023).
4. Жукатинская, Е. Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Елена Николаевна Жукатинская. – Липецк, 2008. – 217 с.
5. Кукушкин, И. И. Эффективность виртуальных практик диагностики речевых нарушений / И. И. Кукушкин, Е. Е. Китик // Альманах Института коррекционной педагогики. – № 43. – 2021. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-43/the-effectiveness-of-virtual-practice-for-diagnosis-of-speech-disorders> (дата обращения: 04.03.2023).
6. Кукушкина, О. И. Цифровые инструменты формирования профессиональных компетенций дефектологов / О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 43. 2021 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-43/digital-tools-for-the-formation-of-professional-skills-of-specialteachers> (дата обращения: 02.03.2023).
7. Маркова, С. М. Технологическая компетентность педагога профессионального обучения / С. М. Маркова // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – №3 (47). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskaya-kompetentnost-pedagoga-professionalnogo-obucheniya> (дата обращения: 04.03.2023).

[В содержание](#)

УДК 376.3
ББК 74.5

**ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ ПОСРЕДСТВОМ
МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ НА КОРРЕКЦИОННО-
РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

ЕСЬКИНА МАРИНА НИКОЛАЕВНА

учитель-дефектолог, ГБУ ЦСПР «Роза ветров» г. Москва, Россия,
zhertvina.marina@yandex.ru

ЛАДИНСКАЯ ИРИНА ВИКТОРОВНА

Воспитатель, ГБУ ЦСПР «Роза ветров» г. Москва, Россия,
i.ladinskaya@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема формирования сенсорных эталонов посредством метода сенсорной интеграции на коррекционно-развивающих занятиях с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР); представлен практический пример применения метода сенсорной интеграции в диагностической и коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога и воспитателя; приведены примеры упражнений, направленных на формирование сенсорных эталонов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: формирование; сенсорные эталоны; метод сенсорной интеграции; коррекционно-развивающие занятия; дети с ТМНР.

**FORMATION OF SENSORY STANDARDS BY MEANS OF
THE METHOD OF SENSORY INTEGRATION IN CORRECTIONAL AND
DEVELOPMENTAL CLASSES WITH CHILDREN WITH SEVERE
MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS**

ESKINA MARINA NIKOLAEVNA

teacher-defectologist, GBU CSPR «Wind Rose», Moscow, Russia

LADINSKAYA IRINA VIKTOROVNA

mentor, GBU CSPR «Wind Rose», Moscow, Russia

ABSTRACT. The article considers the problem of the formation of sensory standards through the method of sensory integration in correctional and developmental classes with children with TMNR; presents a practical example of the application of the method of sensory integration in the diagnostic and correctional and developmental work of a teacher-defectologist and educator; provides examples of exercises aimed at the formation of sensory standards.

KEYWORDS: formation; sensory standards; the method of sensory integration; correctional and developmental activities; children with TMNR.

Дети с ТМНР имеют сложный характер нарушения, при котором страдают интеллект, речь и коммуникация, общая и мелкая моторика, сенсорная и эмоциональная сферы.

В последнее время в работе с детьми с тяжёлыми множественными нару-

шениями развития всё чаще педагогами и специалистами используется метод сенсорной интеграции. Этот метод был разработан американским доктором-трудотерапевтом Джин Айрес в 50-х годах прошлого столетия [1].

Метод сенсорной интеграции позволяет:

- объяснить особенности поведения ребёнка, оценить степень и форму перегрузки нервной системы ребёнка (запредельное торможение или перегрузка);
- спланировать коррекционно-развивающие мероприятия, направленные на преодоление затруднений в поведении и удовлетворение индивидуальных сенсорных потребностей ребёнка;
- спрогнозировать сроки и результаты изменений в поведении и деятельности ребёнка.

Сенсорная интеграция – одна из функций нервной системы, которая объединяет сигналы, поступающие от различных органов чувств, в единую картину. Сенсорная интеграция – процесс бессознательный, который проходит в головном мозге человека [1].

Процесс сенсорной интеграции состоит из нескольких этапов:

1. Сенсорная регистрация: регистрация и анализ сенсорных стимулов.
2. Сенсорная ориентация: помогает понять, требует ли новая сенсорная информация нашего внимания или её можно проигнорировать.
3. Интерпретация сенсорной информации: анализ и объединение сенсорной информации от разных анализаторов, таким образом, чтобы они могли быть использованы в целенаправленной деятельности, смогли защититься от опасности.
4. Организация ответной реакции мозга: эмоциональная, когнитивная или моторная реакция на стимул [4].

В норме процесс сенсорной интеграции заканчивается адаптивным ответом, то есть целенаправленным и обоснованным откликом на ощущения.

Когда на каком-то из этапов или на всех этапах происходит сбой, ребёнок замедленно или неправильно считывает сигналы, поступающие из окружающей среды, что приводит к формированию неправильной реакции на стимул, а в следствие – к нарушениям в развитии и поведении, сенсорной дезинтеграции.

Сенсорная дезинтеграция проявляется в гипо и гиперчувствительности к различным стимулам, трудностях в различении и понимании ощущений, усвоении двигательных навыков, нарушениях праксиса, увеличении самостимуляции, асоциальном поведении [2].

Проявления сенсорной дезинтеграции разнообразны у каждого ребёнка и требуют междисциплинарного взаимодействия всех специалистов, работающих с ребёнком, что включает комплексную диагностику и коррекцию выявленных нарушений, а также консультирование и составление рекомендаций для семьи ребёнка.

Главная задача педагогов, работающих с детьми с сенсорной дезинтеграцией – насытить окружающую обстановку теми предметами, которые помогли бы ребёнку сформировать познавательную активность в развитии сенсорных эталонов [5].

Диагностическая часть работы строится на данных, полученных в результате наблюдения педагогами и специалистами за деятельностью ребенка в течение дня, а также в ходе беседы с родителями. Дополнительно в ходе диагностики мы используем «Опросник сенсорной интеграции», опубликованный на сайте «Ассоциация Специалистов Сенсорной интеграции» [3].

Приведем пример использования метода сенсорной интеграции из опыта работы воспитателя и учителя-дефектолога с ребенком (далее Нина Д., 9 лет) в условиях центра социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Роза ветров».

Нина Д. поступила в учреждение в октябре 2022 года. Диагноз: умеренная умственная отсталость, органическое поражение ЦНС, моторная диспраксия, атонически-астатический синдром, ЗППР, миопия и горизонтальный нистагм.

Во время диагностики были выявлены следующие нарушения обработки сенсорной информации:

I. Тактильная дисфункция.

1. Гиперчувствительность к прикосновению (испытывает тревогу, даже при легком прикосновении; избегает групповых взаимодействий; не любит, когда моют лицо, стригут ногти, чистят зубы; капризничает в еде).

2. Пониженная тактильная чувствительность (стремится дотрагиваться до всего и всех; часто берет разные предметы в рот; стремится к играм, подразумевающим «Возьму»; испытывает трудности с мелкой моторикой).

II. Вестибулярная дисфункция.

1. Гиперчувствительность к движению (двигается осторожно, кажется «увольнем»); цепляется за взрослого; легко теряет равновесие).

2. Гипочувствительность к движению (обожает качаться качаться на качелях; когда сидит, раскачивается из стороны в сторону, качая ногой или головой).

3. Слабый мышечный тонус (плохо чувствует свое тело; испытывает трудности с крупной моторикой).

III. Проприоцептивная дисфункция.

1. Поведение, направленное на поиск сенсорных контактов (сосет пальцы; спит под тяжелым одеялом; грызет предметы).

2. Дифференциация движений (не может оценить степень сокращения и растягивания мышц).

IV. Слуховая дисфункция.

1. Гиперчувствительность к звукам (пугается и отвлекается на громкие и неожиданные звуки).

2. Гипочувствительность к звукам (не понимает и не отвечает на речевые обращения; не откликается на имя).

V. Нарушение оральной восприимчивости.

1. Гиперчувствительность к оральным сигналам (ест только мягкую пищу в форме пюре; испытывает трудности с жеванием и глотанием).

2. Гипочувствительность к оральным сигналам (избыточное слюноотделение).

VI. Обонятельная дисфункция.

1. Гипочувствительность к запахам (отсутствует реакция на восприятие запахов).

VII. Дисфункция обработки визуальной информации.

1. Гиперчувствительность к зрительным сигналам (не фиксирует взгляд на предмете; избегает контактов с чужим взглядом; любит играть в темноте).

2. Гипочувствительность (испытывает трудности с пространственными связями).

VIII. Социальные эмоциональные игровые нарушения и дисфункция саморегуляции.

1. Социальные трудности (при общении со сверстниками и взрослыми не стремится к контакту со знакомыми людьми).

2. Эмоциональные трудности (легко расстраивается; играет в стороне; не может выразить собственные потребности; не занимается целенаправленной игрой).

3. Проблемы с саморегуляцией (чрезмерная раздражительность, нервозность; трудности при привыкании к туалету, частые запоры).

Исходя из результатов диагностики было принято решение выбрать приоритетные направления по развитию сенсорных эталонов на ближайшие полгода: тактильное восприятие, зрительное восприятие, слуховое восприятие.

На коррекционно-развивающих занятиях по сенсорному развитию мы использовали метод сенсорной интеграции с целью усилить, сбалансировать и развить обработку сенсорных стимулов центральной нервной системы.

Для развития тактильного восприятия была создана развивающая предметно-пространственная среда, которая включает в себя соответствующие материалы, дидактические игры и пособия.

Для развития тактильной чувствительности мы использовали игры с сыпучими материалами (манка, пшено, гречка, горох, чечевица, фасоль и т. д.), различными по форме, цвету, запаху, текстуре, размеру, температуре и поверхности. Работая с сыпучими материалами, мы развиваем внимание, мышление, память, воображение, восприятие, мелкую моторику, способствуем улучшению эмоционального фона ребенка.

Стоит отметить, что развитие мелкой моторики взаимосвязано с тактильными ощущениями: чем больше разных материалов трогает ребенок, тем чувствительнее подушечки пальцев, тем богаче его чувственный опыт [5].

Изначально мы знакомили Нину с сыпучими материалами. Насыпали крупу в большую емкость и предлагали поиграть с крупой: купать ручки в крупе, сжимать и разжимать кулачки, пересыпать из одной руки в другую, прятать ручки в крупе, перетирать крупу между пальцев и ладоней. Нину заинтересовали игры с сыпучими материалами. Ей понравилось перетирать между пальцев и ладоней крупу, наблюдать, как она сыпется, сжимать в кулачках. Далее мы усложнили задание – спрятали в контейнере с крупой сосновые шишки и предложили ей найти все шишки, которые спрятались в гречке. Девочка всегда очень радовалась, когда получалось не просто откапывать и сжимать крупу в руках, а находить шишку. Крупы мы использовали и в продуктивных видах деятельности, изготавливали аппликации – посыпали крупу на клей, рисовали на манке.

В дальнейшем мы планируем переходить к более сложным заданиям – пересыпанию крупы из одной емкости в другую с помощью дополнительных емкостей (стаканчик, лопатка, ложка), что в свою очередь будет способствовать развитию навыков самообслуживания.

Особое внимание Нины привлекли игры с водой. Нина любит принимать водные процедуры, и, исходя из интересов и предпочтений ребенка, было принято решение использовать на занятиях игры с водой, которые формируют радостное настроение, повышают жизненный тонус и являются одной из форм естественной деятельности ребенка.

Первоначально мы слушали, как шумит вода, смотрели реакцию на разную температуру воды: горячая, холодная или комфортная теплая. Для формирования представлений о цвете мы добавляли краски разного цвета в контейнер с водой, и смотрели за превращением воды из прозрачного цвета в желтый, красный, синий, зеленый и другие цвета. Также использовали губки для мытья посуды, которые предлагали ребенку погрузить в контейнер с водой, а потом отжать, тем самым наполнить другую пустую емкость. Вылавливали уток из воды с помощью сачка. Переливали из одной емкости в другую с помощью стаканчика.

В своей работе мы часто используем «Су-Джок» терапию, которая способствует развитию памяти, внимания, мелкой моторики, а также стимулирует речевую активность детей. Нине нравится массаж пальчиков колечками из мяча «Су-Джок» и легкие поглаживания ладошки самим мячом. Пальчиковая гимнастика на занятиях выполняется под текст в соответствии с лексической темой.

Для развития зрительного восприятия мы применяли упражнения на сосредоточение взгляда на предмете. Например, брали кубик яркого цвета, наполненный крупой, и располагали его между двумя полыми кубиками белого цвета. Сначала Нина не фиксировала взгляд на ярком кубике, поэтому мы показывали, как шумит кубик, давали ей в руки кубик, указывали рукой на кубик. Примерно через два месяца Нина стала самостоятельно выделять взглядом кубик, брать в руки, тянуть его в рот.

Параллельно с упражнением с кубиком мы учили Нину фиксировать взгляд на лице взрослого: садились напротив Нины лицом к лицу, разговаривали с ней, придерживая голову так, чтобы Нина не отводила взгляд. Мы не можем сказать, что добились успеха в этом на 100 %, но время фиксации значительно увеличилось.

Ещё одним из упражнений на развитие зрительного восприятия является прослеживание взглядом за предметом (яркая светящаяся игрушка). Нина со временем стала фиксировать взгляд на предмете, поворачивая голову и корпус в сторону движения. Сейчас мы работаем над тем, чтобы она следила за предметом только глазами.

Для развития слухового восприятия мы используем бутылочки, наполненные крупой (фасоль, чечевица), слушаем с Ниной, какой звук издаёт каждая бутылочка при встряхивании, а также предлагаем ей послушать звуки природы, звуки животных, звуки музыкальных игрушек (бубен, колокольчик, погремушка).

В ходе проведенной работы наметилась положительная динамика. Девочка стала принимать физическую помощь взрослого, фиксировать взгляд на предметах и лице человека, принимать участие в игровых и продуктивных видах деятельности. Улучшился эмоциональный фон ребенка - раньше Нина часто плакала при резких звуках, плаче других детей, особенно при посещении детской поликлиники, в общественном транспорте, успокоить её было сложно. Сейчас девочка гораздо реже реагирует плачем на шум. Мама Нины отметила, что теперь она спокойно ведёт себя в общественных местах, транспорте.

Нам предстоит ещё очень много работы по формированию сенсорных эталонов у Нины, но мы видим, что метод сенсорной интеграции результативен, маленькими шагами мы достигаем важных целей и радуемся каждому сформированному навыку.

Список использованных источников

1. Банди, А. Сенсорная интеграция: теория и практика / Анита Банди, Шелли Лэйн, Элизабет Мюррей; пер. [с англ.] и науч. ред. Д. В. Ермолаева. – Москва : Теревинф, 2017. – 768 с. – ISBN 978-5-4212-0411-4. – Текст : непосредственный.
2. Варенова, Т. В. Электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Метод сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе // Т. В. Варенова. – Текст: электронный // [URL:https://elib.bspu.by/bitstream/doc/53108/1/Варенова%20-%20УМК_Сенсорная%20интеграция_2020.pdf](https://elib.bspu.by/bitstream/doc/53108/1/Варенова%20-%20УМК_Сенсорная%20интеграция_2020.pdf) (дата обращения: 19.02.2024).
3. Опросник сенсорная интеграция. – Текст : электронный // URL : <https://sensint.ru:8443/articles/oprosnik-sensornaya-integraciya> (дата обращения 19.02.2024).
4. Фиби, К. Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция в работе с людьми с тяжелыми формами аутизма / Колдуэлл Фиби, Форвуд Джейн Мюррей ; пер. [с англ.] И. Л. Рязанова; науч. ред. М. С. Дименштейн. – Москва : Теревинф, 2020. – 128 с. – ISBN 978-5-4212-0601-9. – Текст : непосредственный.
5. Юстус, Е. А. Как развивать зрительное восприятие у детей с ТМНР? // Е. А. Юстус. – Текст : электронный // https://otklik55.ru/sites/default/files/kak_razvivat_zritelnoe_vospriyatие_u_detey_s_tmnr.pdf (дата обращения: 19.02.2024).

В содержание

УДК 376.36

ББК 74.570.262

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический университет имени
М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, zzolotkova@yandex.ru

ПЛОШКОВА ЕВГЕНИЯ ВЛАДИМИРОВНА

магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, borisovaya.13@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье анализируются современные подходы к коммуникативному развитию детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста, анализируются эффективные технологии, представляются результаты констатирующего и контрольного исследования с демонстрацией динамики коммуникативной речи участников эксперимента.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативная речь; дети с расстройствами аутистического спектра; сопровождение; программа логопедической помощи.

FEATURES OF COMMUNICATIVE SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

ZOLOTKOVA EVGENIYA VYACHESLAVOVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of special pedagogy and medical fundamentals of defectology of the Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

PLOSHKOVA EVGENIYA VLADIMIROVNA

2nd year master student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk,
Russia

ABSTRACT. The article analyzes modern approaches to the communicative development of children with autism spectrum disorders of preschool age, analyzes effective technologies, and presents the results of an ascertaining and control study demonstrating the dynamics of the communicative speech of the experiment participants.

KEY WORDS: communicative speech; children with autism spectrum disorders; support; speech therapy program.

Речевое развитие – значимый инструмент для оценки неврологического статуса и психического развития ребенка. При этом врач обращает внимание непосредственно на «умение» ребенка говорить, оставляя за рамками диагностики целый ряд высших психических функций, полноценное, взаимодействие которых и обеспечивает так называемое речевое развитие.

Под коммуникативным поведением понимают сложный процесс взаимодействия индивида с социумом, реализующийся с помощью не только речи, но и целого арсенала естественных невербальных компонентов общения. Невербальное коммуникативное поведение рассматривается в 2 аспектах: социально-коммуникативное поведение ребенка до появления речевого общения и невербальный компонент речевого общения.

Одним из наиболее характерных проявлений синдрома детского аутизма является отклонение в речевом развитии. Выраженные речевые нарушения наблюдаются у всех детей с аутизмом. Отсутствие взаимодействия с окружаю-

щими наблюдается с самого рождения (О. Б. Додзина, В. Е. Каган, Л. Каннер, В. В. Лебединский, М. М. Либлинг, Т. И. Морозова, С. В. Недоленко, О. С. Никольская, М. М. Семаго, Т. В. Скупова, Н. Г. Слесарева и др.).

В настоящее время прослеживается отчетливая тенденция к увеличению числа детей с аутизмом. Безусловно, это способствует интенсивному изучению этиологии, клинических проявлений, разработкой и подбором современных скрининговых тестов, а также созданию и внедрению эффективных коррекционных технологий, позволяющих успешно интегрироваться в общество. В связи с этим возникает необходимость в подборе наиболее эффективных технологий, способствующих формированию вербальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

В практической деятельности по сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра, наметилась тенденция подбора методик для коррекции коммуникации методом «проб» и «ошибок». При этом, авторы, единогласно сходятся во мнении о том, что существует достаточно разнообразный набор методов и методик коррекционной работы, показанных к применению в коррекционной работе с данной категорией детей.

Вместе с тем не существует какого-либо одного универсального и подходящего для любого ребенка данной типологической группы метода коррекционного воздействия. Это обусловлено не тем, что какой-то из методов менее эффективный или более действенный. Подбор методик осуществляется строго индивидуально, а так же исходя из профессиональных возможностей специалиста.

Рассмотрим некоторые из самых распространенных методов работы с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Недостаточное осознание проблемы логопедического сопровождения детей с РАС, недостаточное ресурсное обеспечение обозначенной деятельности позволили определить актуальность данной проблемы исследования.

Одной из самых популярных и эффективных методик развития детей с расстройствами аутистического спектра на сегодняшний день, является прикладной анализ поведения (АВА-терапия) [2]. Технология поведенческой терапии охватывает группу вмешательств, которые ставят своей задачей обучить новым навыкам путем поощрения желательного поведения, стимулирования генерализации навыков и снижения частоты проявлений нежелательного поведения [4]. В основе данного метода лежит концепция, о том, что любые поведенческие действия ребенка приводят к тем или иным последствиям любые. [1]. Такой подход позволяет поведение ребенка разбить на цепочку отдельных поведенческих актов. При этом взрослый не дает ребенку инициативы, а строго контролирует его деятельность. Правильные действия закрепляются до автоматизма, неправильные строго пресекаются. Сигналы и подкрепление используются для того, чтобы вызвать желаемое поведение. Навык считается закрепленным только тогда, когда ребенок может выполнить это действие без ошибки в 80 процентах ситуаций независимо от того, где и кто предложил задание. В раннем возрасте коррекция нежелательного поведения наиболее эффективна, поскольку такое поведение еще не успело прижиться.

Если у ребенка с аутичными чертами достаточно высокий уровень развития коммуникативных навыков и нет проблем с вербализацией, но в отдельных случаях он не может социально сориентироваться, и впадает в ступор, то ему необходима подсказка, такой подсказкой является скрипт. Скрипты (сценарии) – средство альтернативной коммуникации. Скрипты – это фразы, предложения, которые написаны на отдельных полосках, находясь у ребенка при себе и используются им только в определенных ситуациях. Например, в магазине, когда он расплачивается за товары на кассе и т. д. Но скрипты подходят не всем детям с расстройствами аутистического спектра.

Очевидно, что ключевую роль в психолого-педагогических практиках играет человеческий фактор, ведь работает не «метод», а конкретный человек как носитель того или иного метода.

Однако главным, по нашему убеждению, является не просто тот или иной метод, и даже не талант педагога, а продуманная стратегия коррекционно-развивающей работы и последовательное ее воплощение на практике. Только при таком условии у ребенка с аутизмом будут формироваться исключительные, единственные и неповторимые отношения с окружающей действительностью, прежде всего социальной, по выражению Л. С. Выготского, «социальное бытие», что предопределит весь дальнейший образ его жизни.

На основе анализа теоретических положений по проблеме логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра мы приступили к констатирующему эксперименту.

Экспериментальной базой нашего исследования стало муниципальное дошкольное образовательное учреждение в специализированной группе дошкольной организации. В исследовании приняли участие 18 детей с расстройствами аутистического спектра.

Результаты оценки уровня сформированности коммуникативного взаимодействия у дошкольников с расстройствами аутистического спектра представлены на рисунке 1.

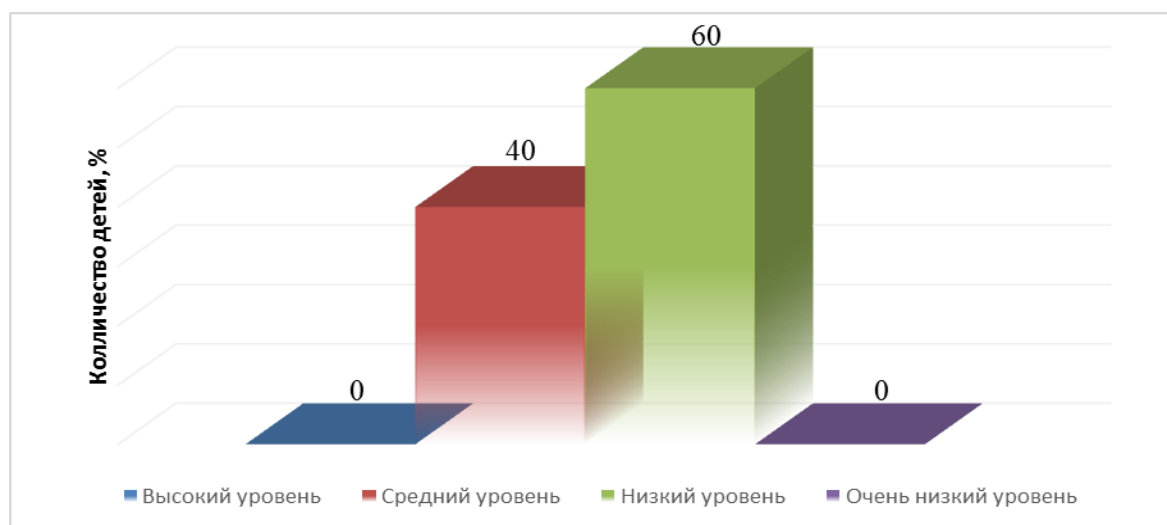


Рис. 1. Уровень сформированности коммуникативного взаимодействия у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Проанализировав результаты, мы можем сделать вывод, что дошкольники с расстройствами аутистического спектра с трудом осваивают навыки коммуникативного взаимодействия. На основе анализа результатов констатирующего эксперимента была разработана и практически реализована логопедическая программа для детей с расстройствами аутистического спектра. Задача проектирования разработки и создания программы решались последовательно. Работа на предпроектном этапе включала: проектирование необходимых структурных составляющих программы; определение временных границ реализации программы; формулирование цели и круга задач программы; определение содержания программы и форм ее реализации. После разработки программы ее апробация прошла на базе той же образовательной организации, в той же группе испытуемых. Программа сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра включала различные разделы, содержание которых наполнено комплексом игр и упражнений, направленных на развитие как вербальной, так и невербальной коммуникации для детей дошкольного возраста, не зависимо от того высоко или низко дифференцированный аутизм, то есть присутствует или отсутствует у ребенка речь. Апробация логопедической программы завершилась проведением контрольного исследования, в котором принимали участие испытуемые с расстройствами аутистического спектра. Результаты проведенного нами исследования мы рассмотрим подробнее при анализе каждого задания в таблице.

Таблица

Результаты исследования состояния коммуникативного взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, баллы

№ п/п	Ф.И. ребенка	Критерий №1	Критерий №2	Критерий №3	Критерий №4	Критерий №5	Критерий №6	Критерий №7	Общее кол – во	Уровень
1.	Игнат К.	2	1	2	1	2	2	2	12	средний
2.	Никита Н.	1	1	1	1	0	1	2	7	низкий
3.	Иван Ю.	2	2	2	1	0	2	2	11	средний
4.	Ульяна Т.	2	2	1	2	1	2	2	12	средний
5.	Мария Т.	1	1	1	1	0	1	2	7	низкий
6.	Оля Б.	2	1	2	1	2	2	1	11	средний
7.	Максим У.	2	1	2	2	2	2	2	13	средний
8.	Денис А.	2	12	2	3	2	2	2	15	средний
9.	Ваня Е.	1	1	2	1	0	1	2	8	низкий
10.	Наташа М.	1	2	2	1	0	1	2	9	низкий
11.	Толя Р.	2	2	1	2	1	3	2	14	средний
12.	Женя Л.	1	2	2	1	2	1	2	11	средний
13.	Алина В.	2	1	2	1	2	2	1	11	средний
14.	Марина Б.	2	1	2	2	2	2	2	12	средний
15.	Карина П.	2	2	2	2	2	2	2	15	средний
16.	Вика М.	2	2	2	3	2	2	2	15	средний
17.	Юля Р.	2	2	1	2	1	2	2	12	средний
18.	Таня Ц.	1	1	1	1	0	1	2	7	низкий

Анализ данных позволяет сделать вывод, что коррекционно-развивающие занятия по преодолению дефицита коммуникации дошкольников с расстройствами аутистического спектра повысили коммуникативные возможности детей. В волевой регуляции детей также можно диагностировать положительную динамику. По итогам проведения контрольной диагностики произошли позитивные изменения в коммуникативной речи дошкольников. Результаты контрольного эксперимента представлены на рисунке 2.

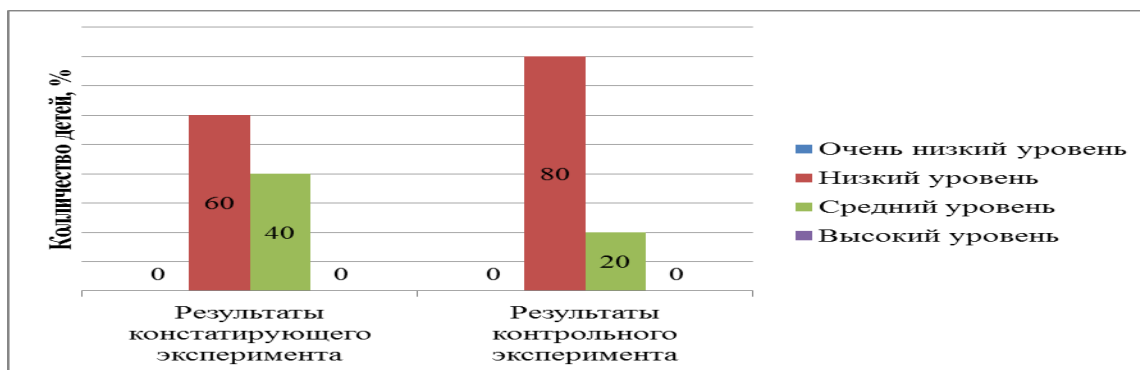


Рис. 2. Особенности коммуникативной стороны речи дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показали, что дошкольники после проведения целенаправленного обучения успешнее справлялись с выполнением экспериментальных заданий. О чем свидетельствуют заметно более высокие количественные и качественные показатели выполнения этих заданий. Логопедическая работа при аутизме направлена на развитие понимания речи, растормаживание внешней речи, обучение навыкам письменной речи. Логопедическая работа при аутизме крайне важна для дальнейшей социализации ребенка в обществе.

Список использованных источников

1. Андреева, С. В. Развитие речи детей с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. – Текст : электронный // Специальное образование. – 2022. – № 2 (66). – С. 6–28. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechi-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 10.02.2024).
2. Борозинец, Н. М. Условия формирования навыков коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова, Е. А. Бугаева. – Текст : электронный // Специальное образование. – 2022. – № 1. – С. 35–53. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-navykov-kommunikatsii-u-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 11.02.2024).
3. Золоткова, Е. В. Логопедическая работа по преодолению дефицита коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Е. В. Золоткова, А. И. Паначева. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – С. 144–146. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-rabota-po-preodoleniyu-defitsita-kommunikatsii-u-doshkolnikov-s-rasstroystavmi-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 20.02.2024).
4. Русакова, Г. В. Детский аутизм : особенности проявления, основные положения

при организации терапии / Г. В Русакова. – Текст : электронный // The Newman in Foreign policy. – 2022. – № 64 (108). – С. 42–44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskiy-autizm-osobnosti-proyavleniya-osnovnye-polozheniya-pri-organizatsii-terapii> (дата обращения: 10.02.2024).

5. Князева, М. Ю. Особенности в работе учителя-логопеда с детьми с расстройствами аутистического спектра / М. Ю. Князева. – Текст : электронный // Вестник науки. – 2022. – № 12 (57). – Т. 3. – С. 183–189. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobnosti-v-rabote-uchitelya-logopeda-s-detmi-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 18.02.2024).

В содержание

УДК 376.36

ББК 74.570.262

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии,

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, zzolotkova@yandex.ru

ПОЛОСИНА АНАСТАСИЯ ЕВГЕНЬЕВНА

магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, zinoveva_ddi118@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются актуальные вопросы особенностей сенсорного развития младших школьников с интеллектуальными нарушениями; анализируются данные констатирующего эксперимента, предлагаются методические рекомендации по преодолению выявленных недостатков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сенсорное развитие; младшие школьники; интеллектуальная недостаточность.

FEATURES OF SENSORY DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

ZOLOTKOVA EVGENIYA VYACHESLAVOVNA

candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
the Department of special education and medical bases of speech
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

POLOSINA ANASTASIA EVGENIEVNA

2nd year master's student at the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseyev,
Saransk, Russia

ABSTRACT. The article examines current issues of the characteristics of the sensory development of primary schoolchildren with intellectual disabilities; the data of the ascertaining experiment are analyzed and methodological recommendations are proposed to overcome the identified shortcomings.

KEY WORDS: sensory development; primary schoolchildren; intellectual disability.

Важным компонентом развития ребенка является развитие сенсорной сферы. Нарушения интеллекта наносят значительный отпечаток на сенсорное развитие ребенка, замедляя и затрудняя его [1, с. 384].

У детей с нарушенным интеллектом познавательная активность и потребность в новых ощущениях находятся на низком уровне, при операции с новым материалом им трудно выделить главное, у таких детей снижена способность комбинировать и обобщать элементы в визуальном образце, затруднено установление значимых связей между понятиями и терминами, которые их обозначают, поэтому существует недостаток развития словесно-логического мышления [2, с. 136].

У ребенка с интеллектуальным нарушением сенсорное развитие отстает по времени формирования и в последующем проходит неравномерно. Отсутствие предметно-пространственных представлений проявляется в их недостаточности, быстрое забывание не только деталей, но и важных признаков, уподобление одних объектов другим. Ошибки распознавания объектов при прикосновении часто являются следствием импульсивности, несогласованности движений рук, отсутствия внимания и спешка в действиях [3, с. 273].

Дети с умственной отсталостью демонстрируют нарушение сознательного восприятия бытового, математического и исторического времени. В процессе осязания ребенок с нарушением интеллекта зачастую совершает ошибки в определении формы объекта и материала, из которого он сделан; объемные предметы распознаются легче, чем плоские. Способ изучения предмета с помощью прикосновения у детей с умственными недостатками очень примитивен. Ребенок распознает предметы по 1-2 признаками, у него отсутствует попытка изучить предмет, не дает подробного анализа. Важно, чтобы организация обучения и воспитания бросала вызов и поддерживала интерес к окружающему миру у детей с проблемами развития [4, с. 236].

Характерные особенности восприятия хорошо видны у детей младшего школьного возраста, но под влиянием специального (корректирующего) обучения его можно постепенно выровнять.

Для изучения характеристик сенсорного развития младших школьников с интеллектуальными нарушениями, нами был подобран диагностический инструментарий, соответствующий возможностям и возрасту детей данной категории.

Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ОВЗ». В исследовании приняли участие 5 младших школьников с умственной отсталостью в возрасте 8–9 лет.

Для реализации поставленных целей были подобраны следующие психо-

диагностические методики:

- «Чего не хватает?» (Р. С. Немов);
- «Диагностика объема восприятия» (Р. Ф. Немов);
- «Диагностика восприятия» (Л. Ф. Тихомировой).

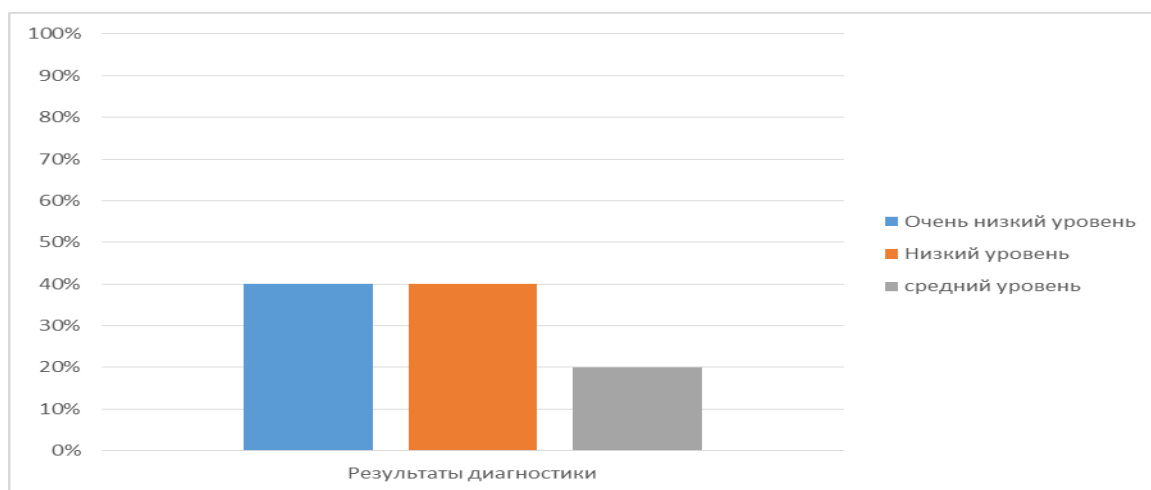


Рис. 1. Обобщенные данные испытуемых по методике «Чего не хватает?» (Р. С. Немов)

В результате проведенных методов мы выявили средний уровень развития восприятия у 20% респондентов, на низкий уровень у 40% и 40% респондентов имеет очень низкий уровень развития восприятия.

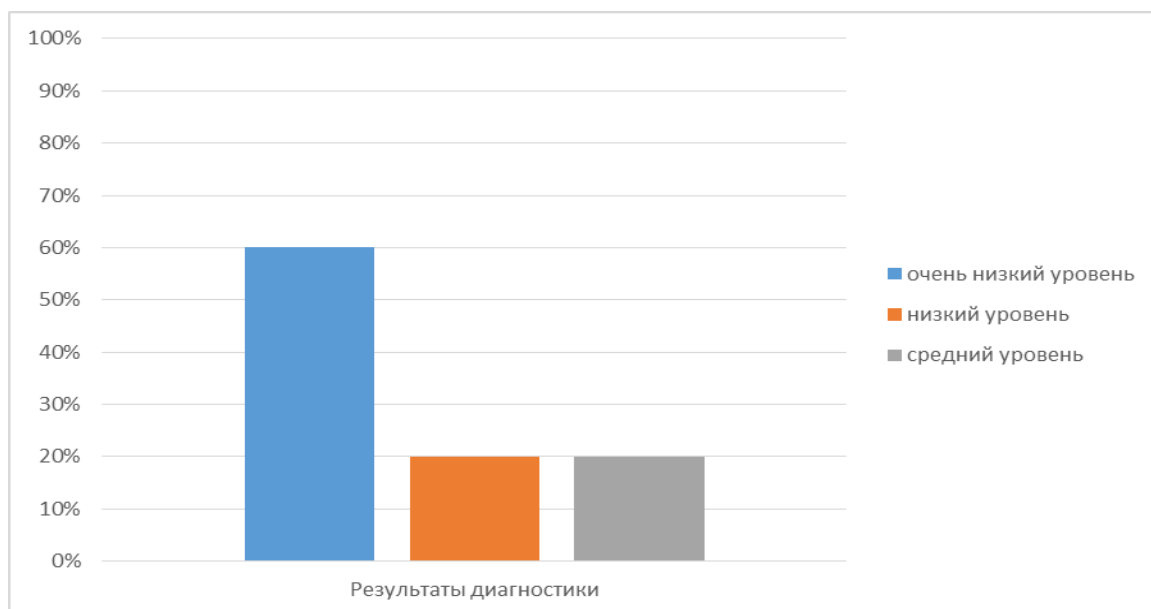


Рис. 2. Обобщенные данные испытуемых по методике «Какие предметы спрятаны на рисунках?»

По результатам проведенной методики выявлено, что объем восприятия находится на среднем уровне у 20% испытуемых, на низком у 20%, на очень низком уровне восприятие развито у 60% испытуемых.

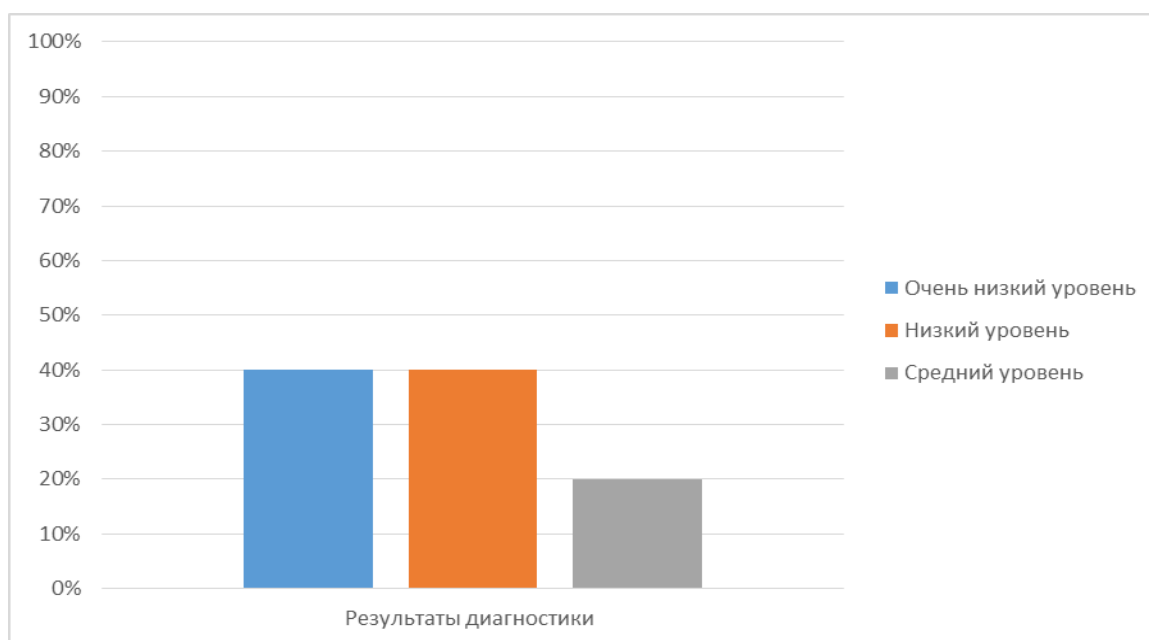


Рис. 3. Обобщенные данные испытуемых по методике «Диагностика восприятия» (Л. Ф. Тихомировой)

В результате проведенной методики мы выяснили, что восприятие развито на среднем уровне у 20 % респондентов, на низком уровне у 40 % и на очень низком уровне у 40 % испытуемых школьников.

Таким образом, можно сделать вывод, что в экспериментальной группе младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в 80% сенсорное развитие не соответствует возрастной норме. Данное нарушение в развитии влияет на общее развитие и вносит трудности в обучение детей.

Исходя из этого, целью нашего формирующего эксперимента являлась разработка и апробация программы коррекционно- развивающих занятий способствующая сенсорному развитию младших школьников с умственной отсталостью. На этом этапе нами было разработано содержание дефектологической работы. При разработке содержания формирующего эксперимента нами были изучены теоретико-методические подходы к сенсорному развитию у младших школьников с умственной отсталостью Л. С. Выготский, М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, Г. Е. Сухарева и др. В соответствии с чем, нами были поставлены следующие задачи дефектологической работы по сенсорному развитию младших школьников с умственной отсталостью.

Программа работы по сенсорному развитию предполагала проведение групповых занятий с детьми. Во время формирующего обучения с испытуемыми было проведено 20 групповых занятий, направленных на формирование сенсорных эталонов. Продолжительность каждого занятия составляла 25–30 минут. Главная роль в этом процессе отводилась дидактическим играм и упражнениям. К примеру, игра «Найди такой же». Целью данной игры выступает формирование у детей интереса к играм с цветом. Обучение ориентированию на цвет и его запоминание, активизация внимания, стимулирование активного

употребления названий знакомых ему цветов. Закрепление способности соотносить предметы по цвету, группирование по образцу предметов, однородных по цвету. Детям были представлены карточки определенного цвета. Определив цвет карточки, ребенок подходил к столу, на котором лежали кольца от пирамид таких же цветов. Педагог предложил детям, у которых карточки желтого цвета, выбрать все желтые кольца, если зеленого цвета – то кольца зеленого цвета и т.д. Позже детям было предложено собрать из колец одного цвета пирамиду и назвать ее цвет.

Для сенсорного развития младших школьников с нарушениями сенсорного развития рекомендуется следовать следующим советам:

1. Одна из важнейших целей – научить детей воспринимать, видеть и слышать явления и объекты.

2. Перед демонстрацией изображения, необходимо провести разговор, в ходе которого ребенку сообщается предыстория, которая позволит ребенку понять, что именно ему нужно найти или увидеть на изображении.

3. Для расширения кругозора, необходимо посещать музеи, выставки и экскурсии.

4. Необходимо развивать наблюдение. Учите ребенка искать различия и сходства объектов с использованием как можно большего количества сенсорных анализаторов

5. Стоит обратить внимание ребенка на перемены погоды, пейзажа и природы за окном для развития наблюдательности.

Список использованных источников

1. Афонькина, Ю. А. Модель комплексного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Ю. А. Афонькина – Текст : непосредственный // Технологии комплексного сопровождения детей. – 2016. – № 1. – С. 5–22.

2. Исмагулова, С. К. Как технологизировать процесс обучения. Методическое пособие / С. К. Исмагулова – Москва : 2019 – 180 с. – Текст непосредственный.

3. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – Москва : Академия, 2014. – 208 с. – Текст : непосредственный.

4. Микляева, Н. В. Воспитание и обучение детей с задержкой психического развития / Н. В. Микляева. – Москва : Владос, 2021. – 236 с. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 373.2

ББК 74.1

КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ИНЕВАТКИНА СВЕТЛАНА ЕВГЕНЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и

медицинских основ дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, svetlaj23@mail.ru

ИВАНОВА ЯНА ЕВГЕНЬЕВНА

магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, yanaivanova-student@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема коррекции поведения обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Проанализированы особенности поведения младших школьников представленной категории; приводятся результаты диагностического обследования обучающихся.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коррекция; поведение; обучающиеся; младший школьный возраст; расстройства аутистического спектра.

**CORRECTION OF BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

INEVATKINA SVETLANA EVGENIEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
Mordovian State Pedagogical University named after
M.E. Evseviev, Saransk, Russia

IVANOVA YANA EVGENIEVNA

undergraduate of the Faculty of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical University named after
M. E. Evseviev, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article discusses the problem of correcting the behavior of primary school students with autism spectrum disorders. The characteristics of the behavior of younger schoolchildren of the presented category are analyzed. The results of a diagnostic examination of students are presented.

KEY WORDS: correction; behavior; students; junior school age; autism spectrum disorders.

Расстройства аутистического спектра определяет ряд признаков в нарушении психического развития, которые выражаются в трудности формирования социальных отношений и построения коммуникации, в искаженном восприятии окружающей действительности, в ограниченных и повторяющихся интересах и актах поведения.

Более подробно рассмотрены особенности поведения младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

О. Б. Богдашина определила основные характеристики аутистических проявлений и выделила: нарушения в развитии социальных взаимоотношений с окружающим миром; нарушения при построении коммуникации, как вербаль-

ной, так и невербальной; наличие определенного круга стереотипных и постоянно повторяющихся актов поведения и интересов [4, с. 32].

Дети младшего школьного возраста обретают опыт социального взаимодействия, активно выстраивают коммуникативные отношения с окружающими. Дети данного возраста с расстройствами аутистического спектра обладают рядом трудностей, сталкиваясь с избеганием контактов, с отсутствием навыков взаимодействовать и общаться как со взрослыми, так и со сверстниками, к примеру, зачастую у детей с аутистическими проявлениями отсутствует умение держать дистанцию при общении с окружающими людьми, что усложняет процесс их социализации. У младших школьников снижен уровень невербального интеллекта, они не умеют выражать эмоции и интерпретировать намерения окружающих людей [2; 11].

Развитие психических функций у детей с расстройствами аутистического спектра неравномерно, что влияет на специфику развития познавательной деятельности в целом. Одни психические функции развиваются более стремительно, например, память, а другие, замедляют процесс развития. Уровень интеллектуального развития может варьировать. Ребенок вышеуказанной категории может по уровню развития соответствовать возрастной норме, может обладать задержкой психического развития или уровень интеллекта может быть снижен от легкой до выраженной умственной отсталости.

Обучающимся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра характерно проявление нежелательных форм поведения, которые выражаются в проблематичном поведении, избегании и уклонении от требований, наличия в репертуаре поведения аутостимуляций, устойчивых навязчивостей в отношении каких-либо предметов, гиперактивного поведения, сенсорных защит, агрессии и самоагрессии. У младших школьников с аутистическими проявлениями часто наблюдается трудности в учебном поведении, отсутствие навыков самоорганизации [6, с. 114].

Н. Я. Семаго и Е. А. Соломахина определяют, что для детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста требуется создание специальных условий обучения и воспитания, специальной психолого-педагогической поддержки в образовательном пространстве с использованием ряда ресурсов, удовлетворяющих особые образовательные потребности обучающихся вышеуказанной категории [10, с. 6].

Рано начатая коррекционно-развивающая работа с ребенком с аутистическими проявлениями улучшает перспективы его психического и социального развития.

Современные исследователи, практики продолжают поиск эффективных средств диагностики и коррекции и обходных путей в процессе обучения и воспитания лиц с расстройствами аутистического спектра. Анализ современных исследований показал, что наибольшую эффективность в диагностической работе оказывает сочетание стандартизированных тестов и других диагностических методик, апробированных в отечественной психологии и дефектологии в сочетании с использованием специализированных адаптированных методик, предназначенных для детей с аутизмом.

Опытно-экспериментальная работа была организована на базах образовательных организаций: МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 им. Героя Советского Союза П. И. Орлова г. о. Саранск, «Международная частная школа ONE» г. Москвы. В исследовании принимали участие 9 детей в возрасте 8–10 лет с расстройствами аутистического спектра, обучающиеся в инклюзивных классах. Большая часть испытуемых (5 младших школьников) имеют интеллектуальные и речевые нарушения и обучаются по Адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра по вариантам 8.1 и 8.2. В опытно-экспериментальной работе также приняли участие представители «высокофункционального аутизма» – дети с синдромом Аспергера (4 младших школьника), получающие образование в инклюзивной среде, по основным образовательным программам начального общего образования.

Целью экспериментального исследования являлось выявление особенностей поведения обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В ходе эксперимента, мы изучали уровень сформированности учебного поведения младших школьников с разными показателями интеллектуального и речевого развития, оценивали характерные преграды обучения; изучали особенности нежелательного поведения детей представленной категории. В ходе эксперимента было организовано исследование личностной сферы младших школьников (исследование самооценки, уровня тревожности, способности к эмоциональной идентификации).

Констатирующий эксперимент был разбит на II блока.

I блок был организован с целью сбора информации об особенностях актуального уровня развития испытуемых, посредством анкетирования родителей (законных представителей), бесед с педагогами образовательной организации, наблюдения за детьми в классе, на перемене.

Анкетирование позволило оценить мотивационные стимулы каждого ребенка. Родителями (законными представителями) были проанализированы следующие предпочтения ребенка: социальные действия, предпочитаемые виды деятельности и занятия, которых ребенок избегает.

Беседа со специалистами и наблюдение за детьми позволило оценить уровень сформированности учебного поведения обучающихся, характер проблематичного поведения и факторы ему предшествующие. Для экспертной оценки эмоционально-личностных проявлений, свидетельствующих о психологическом состоянии ребенка в образовательной организации, педагогам (классному руководителю или тьютору, сопровождающего ребенка) для заполнения были представлены психолого-педагогические карты, модифицированные варианты «Психолого-педагогической характеристики школьника», разработанной Д. Р. Кардыбаевой, И. Л. Энгельсом [8, с. 30].

Наблюдение за детьми осуществлялось на основе критерий, представленных в методике наблюдения Д. Стотта [8, с. 21]. В ходе реализации данного этапа диагностической работы, мы фиксировали результаты в специальную карту, которая в дальнейшем позволила оценить социально-психологическое

состояние ребенка в образовательной организации.

II блок включал в себя процедуру исследования особенностей личностной сферы младших школьников с расстройствами аутистического спектра. На данном этапе использовались: а) методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейна [3, с. 80]; б) методика «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго для оценки возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точности и качества этого опознания [3, с. 97]; в) методика оценки уровня тревожности «Тест тревожности» [1, с. 76].

Рассмотрим результаты, полученные при обработке данных констатирующего эксперимента. По результатам анкетирования и методов экспертной оценки на каждого испытуемого было составлено представление, с целью выделить индивидуальные социально-психологические особенности каждого младшего школьника представленной категории.

При анализе данных по методу наблюдения Д. Стотта были обнаружены ряд особенностей поведения характерных для большинства испытуемых: тревога по отношению к другим детям; нетерпеливость, неспособность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления; эмоциональное напряжение; невротические симптомы. Данные, полученные нами в ходе наблюдения и экспертной оценки демонстрируют, что у всех испытуемых присутствуют социально-психологические трудности при обучении в условиях образовательных организаций. Анализ степени выраженности социально-психологических преград продемонстрировал, что у 44,4 % от общего числа испытуемых (4 младших школьника) сильно выражены социально-психологические симптомы поведения, препятствующие им в обучении; у 55,5 % от общего числа испытуемых (5 младших школьников) также имеются трудности в адаптации в образовательной организации, но социально-психологические проблемы выражены слабее. Часть испытуемых обладают снижением умственного развития, что отражается на особенностях поведения в условиях образовательной организации.

По результатам исследования самооценки у младших школьников с расстройствами аутистического спектра была обнаружена неадекватная самооценка (низкая и высокая). Диагностика продемонстрировала, что большая часть испытуемых обладает неадекватно низкой (66,6 % от общего числа испытуемых) и неадекватно высокой (33,3 % от общего числа испытуемых) уровнями самооценки, с повышенными показателями уровня притязаний. Поэтому для таких детей необходима специальная коррекционная работа по развитию адекватной устойчивой самооценки и соответствующих ей уровни притязаний.

При анализе данных по методике «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго) видно, что младшим школьникам с расстройствами аутистического спектра необходима специальная коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие и расширение представлений об эмоциональных состояниях, работа по формированию умения распознавать и называть, а также проецировать на себя различные эмоции и чувства. Слабая дифференциация эмоций себя и окружающих людей приводит к нарушениям процессов социализации и коммуникации младших школьников. Дети с расстройствами аутистического спектра

способны считывать поверхностную эмоцию, не осознавая более глубокое содержание различных чувств, что является одной из основных причин нарушения поведения детей представленной категории. 44,4 % младших школьников с расстройствами аутистического спектра обладают низким уровнем опознания эмоциональных состояний, 33,3 % от общего числа испытуемых опознали эмоциональные состояния на среднем уровне и лишь 22,2 % испытуемых справились с выполнением диагностической методики.

Результаты диагностической процедуры подтвердили необходимость работы по развитию эмоционального интеллекта и модели психического у младших школьников с аутистическими расстройствами.

Анализ данных по методике «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) показал, что у большинства испытуемых высокий уровень тревожности (66,6 % от общего числа испытуемых) и 44,4 % испытуемых от общего числа респондентов, демонстрировали средний уровень тревожности.

Таким образом, при анализе данных видно, что для детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра необходима специальная коррекционно-развивающая работа, направленная на снятие эмоционального и мышечного напряжения и понижения уровня тревожности.

Полученные данные констатирующего эксперимента показали, что у большинства младших школьников вышеуказанной категории повышен уровень тревожности, отмечаются высокие показатели агрессивности, неадекватно завышенная и заниженная самооценка, ограниченная и сниженная способность к распознаванию эмоций, а также ряд социально-психологических симптомов проблемного поведения, которые препятствуют эффективному обучению в среде сверстников в образовательной организации.

Анализ данных показал, что необходима работа специалистов, направленная на коррекцию поведения и личностной сферы у обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, обучающимся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра характерно проявление следующих форм нежелательного поведения: агрессия, тревога, истеричность, неадекватно заниженная или завышенная самооценка, препятствующая построению коммуникации и социализации; несформированность учебного поведения.

Результаты исследования показали, что у большинства обучающихся с аутистическими расстройствами неадекватно завышенная либо заниженная самооценка, повышенная тревожность и показатели агрессивности, а также ряд других социально-психологических симптомов проблемного поведения. У испытуемых наблюдается психоэмоциональное напряжение, что требует специального коррекционного вмешательства с целью улучшения поведения детей представленной категории.

Список использованных источников

1. Астапов, В. М. Эмоциональные нарушения в детском и подростковом возрасте. Тревожные расстройства : учебное пособие / В. М. Астапов, Е. Е. Вакнин. – Москва : Юрайт, 2023. – 273 с. – ISBN 978-5-534-06937-2. – Текст : электронный. –

URL: <https://urait.ru/bcode/516561> (дата обращения: 25.02.2024).

2. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов / О. С. Никольская [и др.]; ответственный редактор О. С. Никольская. – Москва : Юрайт, 2023. – 295 с. – ISBN 978-5-534-15647-8. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/520530> (дата обращения: 15.12.2023).

3. Башкирова, Е. Н. Методики диагностики эмоциональной сферы младших школьников : методическое пособие / Е. Н. Башкирова. – Москва : МПГУ, 2022. – 252 с. – ISBN 978-5-4263-1120-6. – Текст : непосредственный.

4. Богдашина, О. Б. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма : учебное пособие / О. Б. Богдашина. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет, 2012. – 245 с. – ISBN 978-5-85981-514-2. – Текст : непосредственный.

5. Довбня, С. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина [и др.]. – Санкт-Петербург, 2018. – 207 с. – Текст : непосредственный.

6. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии : учебное пособие / И. И. Мамайчук. – Москва : Юрайт, 2023. – 318 с. – ISBN 978-5-534-10042-6. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/517010> (дата обращения: 11.12.2023).

7. Манелис, Н. Г. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи : методическое пособие / Н. Г. Манелис, Ю. В. Никитина, Л. М. Феррой [и др.] ; под редакцией А. В. Хаустова – Москва : ФРЦ ФГБОУ МГППУ, 2020 – 70 с. – Текст : непосредственный.

8. Педагогическая практика в образовательных учреждениях : учебно-методическое пособие / Н. М. Трофимова; под общей редакцией доктора педагогических наук, профессора Н. М. Трофимовой. – Воронеж: ВГПУ, 2007 – 84 с. – Текст : непосредственный.

9. Рудик, О. С. Коррекционная педагогика с аутичным ребенком : методическое пособие / О. С. Рудик. – Москва : Владос, 2015 – 189 с. – Текст : непосредственный.

10. Семаго, Н. Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н. Я. Семаго, Е. А. Соломахина. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Том 17. – № 1. – С. 4–14.

11. Специальная психология : учебное пособие / Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин, И. И. Мамайчук [и др.] ; под ред. Л. М. Шипицыной. – Москва : Юрайт, 2021. – 287 с. – ISBN 978-5-534-02326-8. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/489688> (дата обращения: 10.12.2023).

[В содержание](#)

УДК 373.2

ББК 74.1

[ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА](#)

ИНЕВАТКИНА СВЕТЛАНА ЕВГЕНЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и
медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, svetlaj23@mail.ru

СМОЛЬЯНОВА АНГЕЛИНА АЛЕКСЕЕВНА

студентка 1 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, angelina2001417@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности коррекции у обучающихся младшего школьного возраста; показана значимость коррекционных занятий; охарактеризованы этапы исследования; показана эффективность методик и подходов. Представлены результаты исследовательской работы по изучению особенностей коррекции дисграфии у обучающихся младшего школьного возраста. По результатам исследования, можно сделать вывод о том, что состояние письменной речи детей младшего школьного возраста находится на низком уровне сформированности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: младшие школьники; дисграфия; коррекция процесса письма; письменная речь.

Письмо – это форма письменной коммуникации, средство передачи информации или выражения мыслей, эмоций, идей, пожеланий от одного человека к другому. Нарушения письма могут быть обусловлены различными факторами и причинами. Например, задержка в формировании определённых функциональных систем, которые необходимы для освоения письма. Они могут появиться из-за вредностей, которые действовали в различные периоды развития ребёнка.

Существуют различные виды нарушения письма, которые могут встречаться у людей в разных возрастах. Одним из таких видов является дисграфия. Дисграфия – это нарушение, которое проявляется в проблемах с написанием и каллиграфией. Люди с дисграфией могут испытывать трудности не только в написании, но и в других аспектах письменной коммуникации. Например, в правильном использовании коммуникации или в составлении грамматически верных предложений.

На сегодняшний день выделяют пять форм дисграфии [5, с. 127]:

Если у ученика прослеживаются проблемы со звуковосприятием и звукопроизношением, то это говорит об артикуляторно – акустической форме дисграфии. Ещё одна форма дисграфии – акустическая дисграфия. Она прослеживается в тех случаях, когда ученик не умеет распознавать фонемы.

Одной из распространённых форм дисграфии является дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза. Из-за этого на письме ученики совершают много систематических ошибок. Нередко можно встретить аграмматическую форму дисграфии. Она связана с недоразвитием словарного запаса и грамматики речи. Последняя форма дисграфии – это оптическая. Ей свойственно отсутствие визуально-пространственного представления.

И. Н. Садовникова в своей книге писала о том, что трудности, которые встречаются у ребенка на письме – это естественное явление, ведь они впервые учатся писать [8, с. 158].

Коррекция дисграфии у младших школьников требует комплексного подхода и специальных методик, учитывающих их возрастные особенности и раз-

вивающие способы обучения. Есть некоторые особенности коррекции дисграфии у обучающихся младшего школьного возраста.

✓ индивидуальный подход. Важно проводить индивидуальные занятия с каждым ребенком, учитывая его уровень навыков и особенности дисграфии. Такой подход позволит эффективнее работать над преодолением проблем;

✓ игровые методики. Для младших школьников важно использовать игровые методики и креативные подходы к обучению письму. Игровые элементы помогут сделать занятия более интересными и эффективными;

✓ развитие мелкой моторики. Важно проводить упражнения по развитию мелкой моторики рук, так как она имеет прямое отношение к качеству письма. Различные упражнения на развитие моторики помогут улучшить каллиграфию и письменные навыки;

✓ систематический подход. Коррекция дисграфии требует систематического подхода, поэтапного усвоения правил правописания, пунктуации и структуры текста;

✓ использование визуальных и аудиальных материалов. Для улучшения усвоения материала полезно использовать визуальные и аудиальные материалы, такие как картинки, таблицы, аудиозаписи для запоминания правильного написания и произношения слов.

Сочетание этих методик и подходов поможет эффективно корректировать дисграфию у младших школьников и развивать их письменные навыки с учетом их возрастных особенностей.

Опытно-исследовательская работа была проведена на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 28 г. Пензы имени Василия Осиповича Ключевского. В экспериментальной части исследования принимали 10 младших школьников, возраст которых составляет 8-9 лет.

Целью опытно-исследовательской работы являлась коррекция дисграфии у обучающихся младшего школьного возраста.

Методика, которая была взята для исследования, направлена на выявление того или иного нарушения письменной речи младших школьников.

Нами была выбрана диагностика, которую разработали Т. А. Фотекова и Т. В. Ахутина с использованием нейропсихологических методов [1, с. 78].

Данная методика носит тестовый характер. Она включает в себя проведение специальных тестов и заданий, направленных на изучение качества и точности письменного выражения, а также на влияние возможных нарушений в процессе написания.

Методика имеет два раздела. В первом прописаны основные моменты изучения особенностей устной речи, а во втором говорится об основных особенностях изучения письменной речи.

На первом этапе исследования происходит отбор участников в экспериментальную группу. Туда отобрали тех младших школьников, которые имеют стойкие нарушения письменной речи. Предложение учащимся участвовать в исследовании происходило от педагогов, которые заботятся о развитии учебного процесса и желают улучшить качество образования.

На втором этапе исследования констатирующего эксперимента проводилось экспериментальное исследование письменной речи в соответствии с методикой, разработанной Т. А. Фотековой [2, с. 51]. Проведение процедуры происходило на специально отведенных занятиях. Такой подход эффективен для обеспечения контроля над процессом исследования. Все результаты были внесены в протокол, ведь это является важным инструментом, чтобы сохранить и систематизировать информацию.

На третьем этапе исследования, был изучен сенсомоторный уровень речи каждого ученика, способность к анализу языка, словообразование, грамматическая структура, связная речь по методике Т. А. Фотековой [2, с. 55].

Визуальное представление картины речевого дефекта может быть ключевым элементом для более наглядного понимания и анализа результатов исследования. К тому же, оценка степени выраженности нарушения с помощью визуализации данных позволяет более объективно и систематически подходить к анализу результатов исследования [5, с. 87].

Следующим этапом является анализ экспериментальных данных. Все результаты суммировались и на их основе были сформулированы выводы.

Методика Т. А. Фотековой отлично подходила для диагностического инструмента письменных работ.

Во-первых, это списывание с печатного текста.

Во-вторых, списывание с рукописного текста.

В-третьих, письмо под диктовку.

В-четвертых, самостоятельное письмо [3, с. 32].

Чтобы определить уровень успешности выполнения заданий, обязательно происходит подсчет количества ошибок, которые допустили учащийся во всех четырех типах письменных заданий [3, с. 72].

Подводя итог особенностей письменных способностей учащихся экспериментальной группы, была зафиксирована зависимость количества ошибок от типа письменной работы. Наибольшее количество ошибок было допущено при написании диктанта. Это указывает на конкретную область, требующую внимания и коррекцию. Наименьшее количество ошибок было зафиксировано при списывании текста. Этот факт может указывать на то, что испытуемые имеют большую точность и лучше справляются с таким видом заданий. Это говорит нам о том, что списывание текста может быть более эффективным методом работы. При списывании текста испытуемым не требуется создавать оригинальную грамматическую структуру, как в случае написания своих собственных текстов или ответов на вопросы [4, с. 127].

Проанализировав все письменные работы детей экспериментальной группы, выяснилось, что у 100% учеников прослеживаются специфические ошибки. У 70% имеются ошибки, связанные с формированием лингвистического анализа и недостаточным синтезом. Это свидетельствует о следующих ошибках в письменных работах детей:

✓ у 60% были выявлены пропуски букв, обозначающие согласные и гласные звуки, которые вызывают различного рода трудности и ошибки при чтении и написании слов;

✓ у 40% прослеживаются трудности с вставкой гласных и согласных звуков, слогов;

✓ у 50% имеются ошибки в раздельном и слитном написании слов.

Таким образом, проведенная экспериментально-исследовательская работа позволила достичь поставленных целей. Это указывает на успешное завершение задач, что подтверждает положительный результат эксперимента. Было отмечено, что уровень детей, принявших участие в эксперименте, находятся на недостаточном уровне успешности по методике исследования Фотеевой Татьяны Анатольевны [2, с. 45].

Выявление дисграфических ошибок в работах учащихся является важным шагом для понимания ситуации и разработки индивидуальных программ. Проанализировав ошибки в письменной речи учащихся, удалось установить, что дисграфические ошибки присутствовали во всех работах экспериментальной группы. Большое количество ошибок было связано с пропусками согласных букв, добавлением и перестановками слогов и букв в слове. Последовательная работа над исправлением дисграфических ошибок поможет улучшить навыки письма учащихся и повысить их общий успех в учебе.

Список использованных источников

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников: учебно-методическое пособие / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – Москва : В. Секачев, 2022. – 130 с. – Текст : непосредственный.

2. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников : практическое пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 157 с. – ISBN 978-5-534-06800-9. – Текст : электронный // Издательство Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/539017> (дата обращения: 18.03.2024).

3. Архипова, Е. Ф. Логопедическая тетрадь для коррекции дефекта озвончения, профилактики дисграфии у дошкольников и младших школьников : учебное пособие / Е. Ф. Архипова, А. В. Тюрин, Е. А. Тюрина. – Москва : В. Секачев, 2022. – 83 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/268751> (дата обращения: 19.12.2023). – ISBN 978-5-4481-1232-4. – Текст : электронный.

4. Корсакова, Н. К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников : учебное пособие для вузов / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 136 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/513581> (дата обращения: 19.12.2023). – ISBN 978-5-534-09134-2. – Текст : электронный.

5. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : учебное пособие / Р. И. Лалаева ; науч. ред. Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2019. – 256 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=610873> (дата обращения: 19.12.2023). – ISBN 978-5-9925-1346-2. – Текст : электронный.

6. Поварова, И. А. Логопедия: нарушения письменной речи у младших школьников : учебное пособие для вузов / И. А. Поварова, В. А. Гончарова. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 139 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/517114> (дата обращения: 19.12.2023). – ISBN 978-5-534-09758-0. – Текст : электронный. – ISBN 978-5-534-09758-0. – Текст : электронный.

7. Прищепова, И. В. Дизорфография младших школьников : учебно-методическое пособие / И. В. Прищепова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2019. – 224 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=574030> (дата обращения: 19.12.2023). – ISBN 978-5-9925-1348-6. – Текст : электронный.

8. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления [Электронный ресурс] / И. Н. Садовникова. – Москва : Парадигма, 2012. – 280 с. – URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=210584&sr=1 (дата обращения 02.11.2023) – ISBN: 978-5-4214-0011-0. – Текст : электронный.

[В содержание](#)

УДК 373.2

ББК 74.1

[ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ](#)

КАЖОКИНА ВАЛЕРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

студентка 5 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, kazhokina.lera@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема формирования фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; говорится о важности формирования фонематического восприятия в дошкольном возрасте; охарактеризованы степени недоразвития фонематического восприятия, показаны ошибки при несформированности фонематического восприятия, а также коррекционное обучение, направленное на формирование фонематического восприятия.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольный возраст; фонематическое восприятие; формирование; общее недоразвитие речи; недоразвитие фонематического восприятия.

FEATURES OF FORMATION OF PHONEMATIC PERCEPTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

KAZHOKINA VALERIA VYACHESLAVOVNA

5st year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article considers the problem of the formation of phonemic perception in preschool children with general speech underdevelopment; talks about the importance of the formation of phonemic perception in preschool age; characterizes the degree of underdevelopment of phonemic perception, shows errors in the unformed phonemic perception, correctional training aimed at the formation of phonemic perception.

KEY WORDS: preschool age; phonemic perception; formation; general underdevelopment of speech; underdevelopment of phonemic perception.

Фонематическое восприятие позволяет ребёнку правильно воспринимать речь окружающих и самому говорить, а в дальнейшем и писать правильно. Оно является одним из условий полноценного, правильного речевого общения, развития связной речи, и соответственно, адаптации выпускников дошкольных образовательных организаций к обучению в школе.

Фонематическими процессами занимались многие авторы, включая А. Н. Гвоздева, Д. Б. Эльконина, Н. Х. Швачкина и других. Они выявили, что эти процессы осуществляются сложной аналитико-синтетической деятельностью мозга. Физиологи считают, что на ранних стадиях развития детей формируется способность к восприятию звуков человеческой речи.

Все фонематические процессы можно разделить на фонематический слух, фонематическое восприятие и фонематические представления. Фонематический слух имеет основное значение для фонематического восприятия, а основой для фонематического слуха является физический слух, который сохраняется.

Фонематический слух означает способность различать и узнавать фонемы. Фонематическое восприятие представляет собой умственное действие по дифференциации фонем и определению звуковой структуры слова. Фонематическое восприятие включает фонематический анализ и синтез, а также представления [1, с. 52].

У дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) речь часто непонятная и смазанная, что мешает формированию четкого слухового контроля и восприятия. Это способствует нарушениям в анализе структуры слова, так как неразличение собственного неправильного произношения и окружающей речи затрудняет процесс фонематического восприятия, как отмечает Т. А. Ткаченко.

В случае нарушения фонематического слуха у детей с ОНР можно выделить несколько типов. Во-первых, они могут мало различать и испытывать трудности в анализе только тех звуков, которые они неправильно произносят (наиболее легкая степень недоразвития). Во-вторых, количество звуков, которые они могут выделять в слове, затруднено при формировании артикуляции в устной речи [3, с. 255].

При нарушении фонематического восприятия у детей с ОНР затрудняется звуковой анализ и способность выделять звуки в слове, их последовательность.

Известно, что фонетическое оформление речи у детей с ОНР, значительно отстает от возрастной нормы: у них продолжают наблюдаться все виды нарушения звукопроизношения. Отмечаются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах. Наряду с этими нарушениями наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух, что является вторичным нарушением. Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи учителя-логопеда.

Развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи, в том числе слоговой структуры слов. С помощью выработки артикуляторных навыков можно добиться лишь минимального успеха, и притом временного. Стойкое исправление звукопроизношения может быть гарантировано только при опережающем формировании фонематического восприятия. Впоследствии это оказывает положительное влияние и на формирование письма. Поэтому развитию фонематического слуха уделяется большое внимание [3, с. 256].

Несомненна связь фонематических и лексико-грамматических представлений. При планомерной работе по развитию фонематического слуха дети намного лучше воспринимают и различают: окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги при стечении согласных звуков и т.д.

Логопедическая работа проводится в единстве с развитием языка и мышления: содержание усваиваемого речевого материала должно быть доступным и понятным детям, должно будить их мысль. Нельзя тренировать детей на длительном повторе бессмысленных звуко сочетаний. Нужно так или иначе осмыслить их, хотя бы в форме звукоподражания бою барабана - та-та-та-та и т.п. Кроме того, необходимо разнообразить логопедические приемы, если приходится многократно повторять один и тот же речевой материал.

Овладение навыками звукового и слогового анализа и синтеза имеет первостепенное значение для коррекции и формирования фонетической стороны речи и ее грамматического строя, а также для умения произносить слова сложной звуко слоговой структуры. Поэтому, очень хорошие результаты дает одновременное изучение и звука и его графического образа – буквы.

В самом начале, перед тем, как услышать слог, ребенок собственноручно под руководством взрослого материализует звуковой состав этого слога: рисует в заданной последовательности красный и синий кружки. Затем учитель-логопед произносит слог, последовательно выделяя интонацией звуки этого слога. Ребенок аналогичным образом повторяет слог, затем, последовательно нажимая пальцем на кружки, как на кнопки, последовательно называет звуки этого слога. Так, незаметно для себя, как бы играя в звучащие кружки, ребенок овладевает представлением о составе слога из звуков. Несколько раньше, уже познакомившись со звуками – обитателями разноцветных Звуковых замков, ребенок в состоянии отличить гласный звук от согласного. Впоследствии ребенок читает слог, многократно пишет его печатными буквами, глядя на образец, и наконец, пишет слог самостоятельно, проговаривая его вслух и интонируя при этом, выделяя звуки.

Именно таким образом формируемые навыки звукового анализа и синтеза становятся в начале коррекционной работы надежной, естественной компенсаторной опорой центральной нервной системе ребенка с ОНР в плане коррекции и формирования всех компонентов речи. Начало коррекционного обучения строится на основе максимального использования сохранных анализаторов – зрительного и двигательного. Именно поэтому детям предлагается собственноручно изображать кружками звуковой состав слога

(позже – слово) под кружками. Для указанного контингента детей такой подход гораздо более эффективен, нежели манипулирование готовыми кружками и буквами разрезной азбуки (которая тем не менее используется для разнообразия методов выполнения одних и тех же заданий). Собственноручное написание слогов и слов дает ребенку дополнительные возможности увидеть и кинестетически ощутить графические изображения выделяемых звуков. Важно отметить в этой связи, что качество этих написаний, с точки зрения каллиграфии, совершенно несущественно, поскольку данное упражнение имеет другие цели.

Необходимость в предваряющем звуковой анализ собственноручном изображении кружков, написании слогов и слов под кружками весьма быстро отпадает, дети достаточно быстро овладевают умением производить звуковой анализ в умственном плане. При дальнейшем обучении в качестве вспомогательных средств используются готовые схемы слов в виде кружков, «Звуковые домики», «Звуковые линейки». Но опыт написания слогов и слов под кружками оказывается полезным и впредь. Так, в случае затруднений ребенка в звуковом анализе слов можно кружками изобразить звуковой состав трудного слова, предложив ему написать данное слово под кружками. Определенный кружок при этом выступает в роли визуальной подсказки.

В результате одновременного изучения с первых же дней звуков и букв, обучению звуковому, затем слоговому анализу и синтезу на основе написания и чтения анализируемых слогов и слов в сознании ребенка образуется стойкая взаимосвязь между произнесенным звуком и соответствующей буквой. Это становится хорошим подспорьем в автоматизации звуков, их дифференциации. Читая слова с автоматизируемым звуком, ребенок, как правило, не допускает искажения этих звуков, и специальной работы над дифференциацией, практически не требуется ни в устной, ни в письменной речи [2, с. 35].

Первые успехи в чтении и печатании оказывают мощное психотерапевтическое воздействие на личность ребенка, стимулирует развитие познавательной деятельности. Овладев самыми элементарными навыками чтения и печатания, ребенок буквально выпрямляется на глазах: у него появляются самоуважение, уверенность в своих силах; резко возрастает познавательная активность; все психические процессы протекают на качественно новом уровне.

Чувство благодарности ребенка к учителю-логопеду в связи с этим формирует устойчивое положительное отношение ребенка, как к личности логопеда, так и к логопедическим занятиям. Ребенок с удовольствием занимается артикуляционной гимнастикой, постановкой звуков, деятельностью, требующей от него значительных волевых усилий, особенно если в работе присутствуют игровые моменты и красочная наглядность.

Возможности ребенка, страдающего ОНР, в овладении чтением и письмом значительно опережают его возможности в плане овладения самостоятельной устной речью. Слово сложного звукового состава ребенку легче прочитать и написать, чем произнести. Таким образом, ребенок приобретает через чтение и печатание путь к формированию и коррекции

фонетической стороны речи, ее грамматического строя, обогащению словарного запаса.

Начало обучения строится на материале звукового анализа и синтеза, чтения и письма слов, произношение которых не расходится с их написанием. К приемам, используемым на данном этапе, можно прибегать и впредь в качестве помощи ребенку в овладении произнесением слов сложного звукового состава, в коррекции аграмматизмов, если проблема написания трудного для ребенка слова является фонетической.

Так, например, если ребенок в устной речи опускает или переставляет звуки или слоги, искажает окончания и т. д., ему предлагается: «написать» слово линиями (т.е. составить графическую схему слогового состава слова); назвать с хлопком или без него и написать под соответствующей линией первый слог, прочесть его; подобным образом поступить с остальными слогами; многократно прочесть дефектно произносимый слог; многократно прочесть все слово; произнести слово (громко, тихо).

Таким образом, можно помогать ребенку овладевать правильным употреблением падежных и родовых окончаний прилагательных и существительных, местоимений, числительных, согласованием в роде, числе и падеже существительных и прилагательных, окончаний глаголов.

Наряду с этим очень полезно проводить игры для развития звукового анализа. В игре «Найди звук» дети находят заданный звук в именах, названиях предметов, придумывают слова на заданный звук и т. п.

Коррекционный процесс требует длительных упражнений с многократным повторением. Он не прост для детей, особенно имеющих незрелость эмоционально-волевой сферы, слабую регуляцию произвольной деятельности, зачастую страдающих малыми мозговыми дисфункциями. Поэтому, необходимо разнообразить организованную образовательную деятельность по формированию фонематических представлений, вносить в нее элементы игры

Игра, как известно, в высшей степени активизирует ребенка к разговору и служит, таким образом, прекрасным средством коррекции и совершенствования его речи. Учителю-логопеду остается только целенаправленно, вдумчиво подбирать речевой материал. В игре дети охотно, легко и быстро, часто незаметно для себя, усваивают правильное произношение звуков, на что потребовалось бы вне игры много времени и усилий. Такая легкость образования речевых рефлексов в игре обусловлена эмоциональностью ребенка. При проведении игры в подготовительной группе полезно указать ее цель: «Поучимся произносить звук С».

При этом необходимо контролировать выполнение задания у каждого ребенка. Иногда, не прерывая игры, некоторым детям оказывается помощь напоминанием, показом артикуляции и т.д. Дети, усвоив новое слово, многократно повторяют его, играют с ним, тем самым закрепляют новые навыки.

В игре ребенок, как установлено психологами, более успешно (в полтора-два раза) запоминает предложенное ему слово, чем по прямому заданию

повторить его. Игра имеет большое место при закреплении (автоматизации) звуков, их дифференциации, требующем многократных повторений, что обычно утомляет детей, надоедает им [5, с. 62].

В целом развитие фонематического восприятия у дошкольников играет важную роль в овладении речью и понимании звуковой структуры языка. Поэтому воспитатели и родители могут проводить игры и упражнения, которые способствуют развитию этой способности у детей.

Поэтому развитие фонематического восприятия у дошкольников с ОНР приобретает большую значимость. Такие дети испытывают трудности с восприятием и дифференциацией фонем. К ним относятся: проблемы с различением между разными звуками. Например, они могут допускать смешение глухих и звонких согласных или заменять одни звуки другими; дети с общим недоразвитием речи могут иметь трудности в правильном артикулировании звуков. Например, они могут заменять определенные звуки на другие или искажать их звучание. Некоторые звуки, такие как смешанные согласные или последовательности звуков, могут быть особенно трудными для дошкольников с общим недоразвитием речи. Они могут испытывать затруднения в правильном произношении и различении этих звуков.

Дети с ОНР могут иметь слабые навыки восприятия и понимания звуковой структуры слов. Это может привести к ограниченному словарному запасу и трудностям в обработке и понимании слов.

Дошкольники с ОНР могут испытывать трудности в распознавании и разборе звуков, составляющих слово. Это может затруднять их способность анализировать и создавать слова.

Таким образом, для помощи детям с ОНР необходимо проводить специальные упражнения, индивидуальные занятия с логопедом и создавать поддерживающую обстановку в обучении и повседневной жизни. В эмпирической части исследования нами был разработан комплекс занятий для подготовительной группы дошкольников с ОНР.

Список использованных источников

1. Никишкова, Н. В. Формирование фонематического восприятия как важнейшее условие овладения детьми правильным произношением / Н. В. Никишкова // *Colloquium-Journal*. – 2020. – № 14 (66). – С. 52–54. – DOI 10.24411/2520-6990-2020-11916.

2. Пимкина, Т. В. Формирование фонематического восприятия элементами игротерапии у детей 6 лет с общим недоразвитием речи / Т. В. Пимкина. – Текст : электронный // *Вестник современных исследований*. – 2021. – № 1-4(39). – С. 35–45. – <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tsdgmt&ysclid=ltszrfhj5749225538> (дата обращения: 01.02.2024).

3. Рахимова, Л. Ф. Особенности развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / Л. Ф. Рахимова. – Текст : электронный // *Студенческая наука и XXI век*. – 2020. – Т. 17, № 2-2(20). – С. 255–257. – <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46608919&ysclid=ltt00h74nu623239346> (дата обращения: 01.02.2024).

4. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии практикумом по звукопроизношению / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др./ под. ред. Т. В. Волосовец. – Москва :

Академия, 2002. – 200 с. – ISBN 978-5-459-01166-1. – Текст : непосредственный.

5. Чистикина, Е. Ю. Развитие фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в игре / Е. Ю. Чистикина. – Текст : электронный // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2020. – № 1(83). – С. 61–65. – <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=foendp&ysclid=ltt05a5yam441368335> (дата обращения: 01.02.2024).

В содержание

УДК 373.2

ББК 74.1

РАЗВИТИЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

КАМАЛИЕВА АЛИСА ИЛЬДАРОВНА

студентка 2 курса магистратуры Института психологии и образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия, kamalievaaalisa0305@yandex.ru

АРТЕМЬЕВА ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
специального образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия, artetanya@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается взаимосвязь способности детей дошкольного возраста с заиканием предвосхищать события будущего с успешной социализацией. В ходе проведенного исследования было выявлено, что необходимо развивать прогностическую компетенцию детей с заиканием. На основании результатов эмпирического исследования и анализа научной литературы был разработан цифровой образовательный ресурс, включающий в себя 3 блока заданий, разработанных на основе методики «Прогностические истории».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровой образовательный ресурс; предвосхищение событий; прогнозирование; дошкольный возраст; заикание.

DEVELOPMENT OF FORECASTING OF PRESCHOOL STUDENTS WITH STUTTERING USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

KAMALIEVA ALISA ILDAROVNA

2nd year student of the Institute of Psychology and Education,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia, kamalievaaalisa0305@yandex.ru

ARTEMEVA TATYANA VASILEVNA
candidate of psychological sciences, senior lecturer
the Department of Psychology and Pedagogy of Special Education
Kazan Federal University,
Kazan, Russia, artetanya@yandex.ru

ABSTRACT. The article examines the relationship between the ability of preschool children with stuttering to anticipate future events with successful socialization. In the course of the study, it was revealed that it is necessary to develop the predictive competence of children with stuttering. Based on the results of empirical research and analysis of scientific literature, a digital educational resource was developed, which includes 3 blocks of tasks developed on the basis of the «Predictive Stories» methodology.

KEY WORDS: digital educational resource; anticipating events; forecasting; preschool age; stuttering.

В современных научных исследованиях подчеркивается, что прогнозирование является важным компонентом формирования личности ребенка, предвосхищение событий будущего является неотъемлемой частью социализации.

Умение предвосхитить ситуации будущего, действия, речевые реплики и эмоции собеседника дают возможность свободно общаться со взрослыми, сверстниками и правильно организовывать свободную деятельность ребенка с нарушениями в развитии [2]. Поэтому развитие прогнозирования, изучение возможностей развития предвосхищений событий будущего становится актуальным для разработки методик по развитию прогностической компетентности у детей с речевой патологией, а именно с запинками в речи, а также для решения проблем социализации таких детей.

Развитие прогностической способности в старшем дошкольном возрасте – это важный ресурс позитивной социализации ребенка. Как отмечает отечественный ученый А. В. Запорожец, формирование прогнозирования приходит уже на дошкольный возраст [6]. Именно в этом возрасте дети постепенно приобретают способность предположить будущие события, представлять тот или иной ход событий происходящих с ними ситуаций.

Исследователями доказано, что развитие умения предвосхищать событие происходит в определенной закономерности: чем чаще события возникают в жизни ребенка, тем выше вероятность появления этого события в прогнозе [4]. Поэтому можно сказать, что, если социальная активность дошкольника с заиканием снижена, то прогнозирование развито хуже, чем у нормативно развивающихся сверстников. При нормативном же развитии у детей есть богатый социальный опыт, на который они могут ориентироваться, в соответствии с ним предвосхитить действия, предложить варианты развития исхода ситуации.

С целью изучения особенностей прогностической компетенции у детей дошкольного возраста с заиканием на базе дошкольных образовательных учреждений г. Казани нами было организовано эмпирическое исследование. В нем принимало участие 38 детей, в возрасте от 5 до 7 лет, которые были поделены на 2 группы. В первую группу вошли 19 детей с нормативным развитием, вторая группа состояла из 19 детей с заиканием. Для выявления специфики струк-

турно-функциональных характеристик прогнозирования была использована методика «Прогностические истории», разработанная на кафедре психологии и педагогики специального образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Цель методики – выявить особенности прогностической компетентности, а именно определить способность дошкольников прогнозировать эмоции, действия и высказывания в свободной и организованной деятельности и в различных сферах взаимодействия [3].

Результаты ранее проведенного эмпирического исследования показывают, что прогностическая компетентность детей дошкольного возраста с заиканием ниже, чем у детей с нормативным развитием. Нами было выявлено, труднее всего детям оказалось эмоции героев ($M=9$). Им тяжело прочувствовать ощущения героев, называть эмоцию, определить, как себя чувствует каждый герой ситуации будущего. В то же время дети с заиканием удачно могут предположить, что будет делать ($M=23,28$) и что будет говорить ($M=13,5$) персонаж в будущем [7]. Функциональные характеристики прогнозирования показывают, что когнитивная функция развита хуже всех функций ($M=9,5$) [8]. Это можно объяснить тем, что у детей с заиканием высшие психические функции, а именно мышление развивается с некоторыми особенностями. Таким детям трудно собрать все факты в один, создать единый целостный образ происходящего, сравнить предметы, выделить значимую характеристику. Стоит отметить, что прогнозы детей с заиканием не предполагают долговременную перспективу, чаще носят реальный характер с просоциальным исходом событий. Однако предвосхищения детей чаще пессимистичны [1].

На основании полученных результатов нами был разработан цифровой образовательный ресурс по развитию прогностических способностей у детей дошкольного возраста с заиканием, который основан на методике «Прогностические истории» [3]. Программа учитывает особенности психического развития детей с заиканием, а именно особенности эмоционально-волевой и познавательной сфер, а также личностные особенности заикающихся. Задания предполагают последовательное освоение детьми норм морали, правил поведения среди знакомых и чужих людей, правил построения коммуникационных связей с ними. Программа включает в себя взаимосвязанных 3 блока, которые разделены на этапы.

Блок – «Мир эмоций». Важной задачей является показать, какие эмоциональные состояния существуют и когда их можно испытать в жизни. На этой базе научить детей различать одну эмоцию от другой. Коррекционная работа основана на тех эмоциональных состояниях, с которыми ребенок сталкивается чаще всего, такие как радость, печаль, интерес, удивление, гнев, страх [5].

Освоение эмоций происходит в 2 этапа работы:

1. Знакомство с базовыми эмоциями: начальный этап работы предполагает педагог активно знакомит ребенка с эмоциями, рассказывает, по каким критериям их можно различить, в каких ситуациях их можно испытать. Ребенок внимательно изучает и осваивает наглядный материал.

2. Дифференциация усвоенных эмоций: дошкольник с заиканием пытается определить эмоциональное состояние героя предложенной ситуации, выде-

лить те критерии эмоций, которые ему были донесены на первом этапе работы и назвать те ситуации, в которых он еще может столкнуться с названной эмоцией.

Блок – «Что такое хорошо, что такое плохо». Задания данного раздела поделены на 3 большие группы: освоение детьми ситуаций будущего с родителями, сверстниками и чужими взрослыми.

Главными личностными особенностями и поведенческими характеристиками дошкольников заиканием являются [9]: логофобия – страх говорить; нежелание знакомиться со сверстниками в страхе быть отвергнутым из-за своего дефекта речи; постоянная тревожность, раздражительность, нервная неустойчивость.

Эти поведенческие и личностные особенности детей с заиканием не позволяют свободно общаться с окружающими, из-за чего затруднен процесс социализации и прогнозирования, как следствие. Поэтому разработанный блок заданий предполагает работу с учетом этих личностных особенностей. В ходе решения заданий данного блока освоение детьми дошкольного возраста с заиканием норм морали, правил поведения в обществе. Дети учатся умение находить контакт с окружающими, вступать в разговор с незнакомыми и знакомыми людьми окружения ребенка, подбирать нужное речевое высказывание.

Блок – «Слова будущего». Основная задача данного блока – научить дошкольников с заиканием предполагать, какие речевые высказывания могут сказать герои в событиях будущего. Работа на данном блоке представлена в 2 этапа:

1. Знакомство с готовыми речевыми конструкциями: важной задачей педагога на данном этапе дать ребенку понять, что именно это речевая реплика подходит к данной предложенной картинке. С этой целью педагог зачитывает ребенку готовую речевую конструкцию героя ситуации будущего, тем самым получая образец правильной речи, с которой он может сопоставить свою речь в дальнейшем.

2. Дифференциация высказываний: сначала ребенок выбирает высказывание, которое как ему кажется является самым подходящим к предложенной ситуации. Далее идет совместно с педагогом ребенок обсуждает наглядные сюжетные картинки. С целью повышения детализированности прогноза и рассмотрения его временной перспективы специалистом могут быть предложены наводящие вопросы, которые направлены на выявление детьми причинно-следственной связи ситуаций.

Развитие прогнозирования, как важный компонент социализации, является актуальной проблемой, требующей изучения. В современной методологии для детей дошкольного возраста нет методик по развитию прогностических способностей, которые учитывали бы все особенности развития дошкольников с заиканием. Разработанный нами цифровой ресурс, который учитывает результаты проведенного эмпирического исследования, а также личностные и поведенческие особенности детей с заиканием, позволит повысить прогностическую компетентность, и как следствие повысит возможности детей социализироваться и адаптироваться среди окружающих.

Список использованных источников

1. Артищева, Л. В. Сформированность прогнозирования детей и подростков с нарушениями в развитии / Л. В. Артищева. – Текст : непосредственный // Альманах Казанского Федерального университета: материалы XIII Международной научно-образовательной конференции; под редакцией А.И. Ахметзяновой. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет. – 2019. – С. 19–24.
2. Ахметзянова, А. И. Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева. – Текст : непосредственный // Психологические исследования. – 2020. – Т.13. – №69. – С. 1–15.
3. Ахметзянова, А. И. Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей: методическое руководство / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева. – Текст : непосредственный. – Казань : Издательство Казанского университета. – 2020. – 78 с.
4. Ахметзянова, А. И. Особенности прогнозирования у дошкольников с речевым недоразвитием: коммуникативный аспект / А. И. Ахметзянова. – Текст : непосредственный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2023. – №207. – С. 191–202.
5. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций : пособие для практических работников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина. – Москва : Айрис-пресс. – 2004. – 160 с. – Текст : непосредственный.
6. Запорожец, А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 59–73.
7. Камалиева, А. И. Изучение предвосхищения эмоций как структурного компонента прогнозирования у детей с заиканием / А. И. Камалиева, Т. В. Артемьева. – Текст : непосредственный // Психология психических состояний : сборник материалов XV Международной научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов, Казань, 25-26 февраля 2022 г. – Казань : Издательство Казанского университета. – 2022. – С. 174–177.
8. Камалиева, А. И. Специфика функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с заиканием / А. И. Камалиева, Т. В. Артемьева. – Текст : непосредственный // VIII Международная научно-практическая конференция «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы», 19 ноября 2021 г. – Гродно : ГрГУ. – 2021. – С. 27–33.
9. Худякова, А. А. Особенности протекания процессов коммуникации у детей с заиканием / А. А. Худякова. – Текст : непосредственный // Modern science. – 2020. – С. 378-381.

В содержание

УДК 376.3
ББК 74.480

КОРРЕКЦИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

КАРПУШКИНА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия, karpushkina.nv@gmail.com

ЛУШИНА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА

студентка 2 курса факультета психологии и педагогики,
Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия, nastyayab2000@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты анализа гендерной идентичности детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития, а также подходы к проектированию программы формирования гендерной идентичности у детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подростки; тяжелые и множественные нарушения развития; коррекционная-развивающая программа; диагностика; гендерная идентичность; социализация.

CORRECTION OF GENDER IDENTITY OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

KARPUSHKINA NATALIA VIKTOROVNA

candidate of psychological sciences, senior lecturer
the department of special pedagogy and psychology

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

LUSHINA ANASTASIA SERGEEVNA

2st year student of the Faculty of Psychology and pedagogy

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

ABSTRACT. The article presents the results of an analysis of the gender identity of children and adolescents with severe and multiple developmental disorders, as well as approaches to designing a program for the formation of gender identity in children and adolescents with severe and multiple developmental disorders, taking into account their individual characteristics and capabilities.

KEY WORDS: adolescents; severe and multiple developmental disorders; correctional and developmental program; diagnostics; gender identity; socialization.

Исследование личности детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) актуально из-за дефицита как теоретических, так и прикладных исследований. Вопросы формирования гендерной идентичности у данной группы детей практически не рассматриваются в специальной психологии.

В связи с этим, цель нашего исследования – изучение гендерной идентичности, разработка программы формирования гендерной идентичности у подростков с ТМНР.

Исследование было проведено на базе Ресурсного кабинета государственного автономного общеобразовательного учреждения «Нижегородской областной специальной (коррекционной) школы-интерната для слепых и слабовидящих детей». В исследовании принимали участие подростки с ТМНР и их сверстники с нормальным психическим развитием (НПР).

Для диагностики уровня сформированности гендерной идентичности ис-

пользовались следующие методики: адаптированная методика «Полоролевая идентификация» Н. Л. Белопольской; методика МиФ А. А. Ткаченко, Г. Е. Введенский, Н. В. Дворянчиков; «Методика диагностики кроссполовых акцентуаций полоролевого поведения» Б. Е. Алексеева; «Гендерная автобиография» И. С. Клециной [1; 2; 3; 4; 5].

Анализируя результаты исследования по методике «Полоролевая идентификация» Н. Л. Белопольской, можно сделать выводы, что у 80 % детей с НПП обнаружен высокий уровень понимания половозрастной последовательности. У детей с ТМНР он составляет 30 %.

При анализе показателей сформированности психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и феминности (методика МиФ) у детей с НПП, обнаружено, что у испытуемых мужского пола преобладает маскулинный тип, у испытуемых женского пола – феминный.

У мальчиков с ТМНР преобладает психологический пол маскулинный, у испытуемых женского пола преобладает психологический пол – феминный.

При выявлении полоролевого поведения по методике диагностики кроссполовых акцентуаций полоролевого поведения Б. Е. Алексеева, у девочек и мальчиков с НПП низкие показатели кроссполовых акцентуаций. У девочек и мальчиков с ТМНР имеют высокие показатели кроссполовых акцентуаций. Это связано с тем, что подростки с ТМНР значительно ограничены в выборе из-за изолированности. В основном родители решают за них, что носить, с кем общаться, во что играть и поэтому у детей сложилась данная модель поведения.

По результатам выявления уровня развития гендерной идентичности по методике И. С. Клециной можно сказать, что у нормотипичных подростков сформирована гендерная идентичность в отношении своего пола. В отличие от сверстников с НПП, у подростков с ТМНР нет представления о внешних различиях женщин и мужчин, в частности это относится к детям с нарушениями зрения, так как образное мышление у них искажено, и полоролевых различиях женщин и мужчин, в частности это относится к детям с нарушениями интеллекта и эмоционально волевой сферы.

На основе полученных результатов была определена актуальность разработки программы коррекции гендерной идентичности подростков с ТМНР. Коррекционная работа была организована в индивидуальной форме. Занятия проводились в присутствии и при участии тьюторов. Всего было проведено 8 индивидуальных психологических занятий, в первой половине дня, два раза в неделю. Вся коррекционная работа проводилась в три этапа. Так, на индивидуальных занятиях на первом этапе, проводилась работа по формированию представлений о собственном теле и ощущениях, а также принятие телесного контакта, знание и соблюдение его границ и безопасности.

На следующем этапе осуществлялась работа по формированию психологических представлений о качествах мужчины и женщины, навыков партнерского общения и проявления собственных чувств по отношению к окружающим, умения проявлять и принимать симпатию, а также разделять понятия «дружба» и «любовь».

На заключительном этапе дети изучали социальные различия женского и

мужского пола: внешний вид и его уместность, использование помещений, разделенных по половому признаку.

Осуществлялась коррекционная работа в игровой и наглядной форме, с ориентацией на расширение словарного запаса и отработки коммуникативных навыков, установление эмоционального контакта.

Поскольку у некоторых детей отсутствует зрение, присутствуют аутистические черты и интеллектуальные нарушения, было плохое восприятие информации на зрение и слух, мы старались максимально адаптировать подачу материала под особенности каждого ребенка.

Манипуляции с изображениями учили подростков простейшему анализу предметов (сравнивать, сопоставлять). Также с детьми проводились игры, направленные на развитие памяти и внимания.

Также в рамках психологической коррекции были проведены консультации с родителями на тему того, как правильно организовывать общение с ребенком. Кроме того, были даны рекомендации о том, как формировать у ребенка гендерную идентичность, помочь ребенку познать себя и свои границы.

Необходимо отметить, что в результате апробации коррекционной программы, отмечались некоторые трудности. Так в начале подростков было сложно организовать, войти в доверительные отношения и сосредоточить их внимание на определенной деятельности. Заинтересовать и мотивировать некоторых детей помогли поощрения после каждого выполненного упражнения.

В результате систематической работы по коррекции гендерной идентичности, мы добились положительных результатов. Подростки стали лучше понимать собственное тело и ощущения, различия женщин и мужчин, психологическом и социальном аспектах. Разработанная нами программа психологической коррекции, стимулировала формирование гендерной идентичности детей с ТМНР.

Список использованных источников

1. Алексеев, Б. Е. Полоролевое поведение и его акцентуации / Б. Е. Алексеев. – Санкт-Петербург, 2006. – С. 85–144. – ISBN 5-9268-0523-6. – Текст : непосредственный.
2. Белопольская, Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н. Л. Белопольская. – Москва : Фолиум, 1995. – Выпуск 2. – 155 с. – ISBN 978-5-98566-152-1. – Текст : непосредственный.
3. Исаев, Д. Н. Полоролевое развитие лиц с умственной отсталостью / Д. Н. Исаев, Л. М. Шипицина // «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализации детей с нарушением интеллекта. – Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2002. – С. 57–126. – ISBN 918-5-98566-152-3. – Текст : непосредственный.
4. Клецина, И. С. Психология гендерных отношений : учебно-методическое пособие / И. С. Клецина, Е. В. Иоффе. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – 244 с. – ISBN 978-5-8064-2530-1. – Текст : электронный – URL: <https://e.lanbook.com/book/136721> (дата обращения: 01.03.2024).
5. Стебляк, Е. А. Социально-временные представления лиц с интеллектуальной недостаточностью подростково-юношеского возраста : монография / Е. А. Стебляк. – Омск : Изд-во ОмГА, 2018. – 340 с. – ISBN 978-5-98566-152-1. – Текст непосредственный.

УДК 159.972
ББК 88.7

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

КОНЕВА ИРИНА АЛЕКСЕЕВНА

кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии,
Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия, konvia@mail.ru

ЕГОРОВА ВИКТОРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

студентка 3 курса факультета психологии и педагогики,
Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия, egorova.vvv@yahoo.com

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема особенностей психомоторного развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Проведено экспериментальное исследование психомоторики дошкольников с РАС в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Описаны специфические особенности формирования крупной и мелкой моторики детей дошкольного возраста с РАС. На основе полученных результатов исследования разработаны рекомендации по коррекции развития психомоторики дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: расстройство аутистического спектра; дошкольный возраст; психомоторное развитие; двигательные навыки; крупная моторика; мелкая моторика.

FEATURES OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

KONEVA IRINA ALEKSEEVNA

candidate of psychological sciences,
associate professor of the Department of special pedagogy and psychology,
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

EGOROVA VICTORIA VLADIMIROVNA

3st year student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

ABSTRACT. The article deals with the problem of the peculiarities of psychomotor development of preschoolers with autism spectrum disorders (ASD). An experimental study of the psychomotor skills of preschoolers with ASD in comparison with their normally developing peers was conducted. The specific features of the formation of large and small motor skills of preschool children with ASD are described. Based on the results of the study, recommendations have been developed to correct the development of psychomotor skills of preschoolers with autism spectrum disorders.

KEY WORDS: autism spectrum disorder; preschool age; psychomotor development; motor skills; gross motor skills; fine motor skills.

В настоящее время актуальность исследования особенностей психофизического развития детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) возрастает, поскольку количество детей с данными нарушениями увеличивается. В эпидемиологических исследованиях представлены данные, свидетельствующие о глобальной распространенности аутизма. Средняя распространенность РАС среди населения составляет 1 % .

В отечественных психолого-педагогических исследованиях целого ряда авторов раскрываются различные аспекты проблемы психомоторного развития в онтогенезе (Е. А. Аркин, И. М. Сеченов, Н. А. Бернштейн, Л. С. Выготский и др.) [1]. Выдающимся отечественным физиологом И. М. Сеченовым впервые был введен термин «психомоторика». Понятие «психомоторные центры» использовалось в научном контексте и раньше. И. М. Сеченов установил, что мышечные движения играют важную роль в познании окружающего мира. Несмотря на то, что идеологии И. М. Сеченова более ста лет, вопросы, связанные с психомоторным развитием недостаточно разработаны [9].

Психомоторное развитие детей с РАС идет своеобразно [2]. Сензитивным периодом развития психомоторной сферы является дошкольный возраст [5]. Проблеме особенностей психомоторики детей с РАС посвящены исследования таких авторов, как Э. В. Плаксуновой, О. С. Никольской, И. И. Мамайчук, Л. В. Сиголаевой, Е. М. Мастюковой [6; 8].

Психомоторное развитие неразрывно связано с когнитивными, коммуникативными, а также с физическими способностями ребенка [10]. Развитие психомоторной сферы как важной составляющей общего психического развития сможет обеспечить дошкольнику социальное благополучие [4]. У дошкольников с расстройствами аутистического спектра проблема проявляется в низкой зрительно – моторной координации, в трудности воспроизведения последовательности нескольких движений, которые необходимы для формирования двигательных навыков крупной и мелкой моторики, а также артикуляционных движений [7, с. 100]. Расстройства двигательной сферы обнаруживаются в стереотипных движениях. Стереотипии могут быть выражены маханиями руками, прыжками, напряжением отдельных групп мышц и т.д. [3; 8].

Проведённый теоретический анализ литературы по заявленной проблеме выявил недостаточную ее изученность, в связи с чем была предпринята попытка проведения экспериментального исследования психомоторного развития дошкольников с РАС. Цель исследования – дать качественную и количественную оценку уровня развития психомоторики дошкольников с РАС, а именно оценить такие аспекты, как особенности произвольных движений, целенаправленность и координированность действий, особенности пространственной ориентировки.

В соответствии с поставленной целью эмпирического исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Сформировать выборку испытуемых: экспериментальную группу составили дошкольники с РАС, контрольную группу – их сверстники с нормой психофизического развития. Возраст испытуемых 5-6 лет.

2. Подобрать комплекс экспериментальных методик, направленных на

изучение психомоторики детей дошкольного возраста, описать критерии оценки психомоторного развития.

3. Провести экспериментальное исследование и проанализировать результаты развития психомоторики дошкольников с РАС в сравнении с показателями их сверстников с нормотипичным психическим развитием.

4. На основе полученных результатов разработать рекомендации по развитию психомоторной сферы детей дошкольного возраста с РАС.

Исследование было проведено с помощью экспериментального метода на базе МАДОУ «Детский сад № 45 «Анкудиновский парк» в Кстовском районе Нижегородской области.

Для обследования общей моторики были использованы «Пробы моторной одаренности» Н. И. Озерецкого для детей 5-6 лет, которая включает в себя 6 заданий. Для определения состояния мелкой моторики была использована методика: «Полоски» (модифицированный вариант методики из книги «Диагностика готовности ребенка к школе» / под редакцией Вераксы). Для определения состояния крупной моторики была использована методика: «Следы» (модифицированный вариант методики Г. В. Бабиной, Ю. Ф. Гаркуши, Т. В. Волосовец, Р. Е. Идес).

Таблица 1

Общее количество баллов и уровень развития общей моторики по шкале Н. И. Озерецкого

Дети с РАС		Нормально развивающиеся дети	
Общее кол-во баллов (среднее по группе)	Уровень развития общей моторики	Общее кол-во баллов (среднее по группе)	Уровень развития общей моторики
2	низкий	5,6	высокий

Результаты, отраженные в таблице 1, свидетельствуют о том, что дети с РАС значительно отстают от своих сверстников с нормальным психическим развитием по показателям мелкой и крупной моторики. Диагностика с помощью шкалы Озерецкого показала, что уровень развития общей моторики у большинства дошкольников с РАС низкий. По 5 пробам из 6 отмечаются низкие показатели моторного развития у детей с РАС, по одной пробе – средний. В контрольной группе дошкольников с нормальным развитием по 5 пробам из 6 отмечается высокий уровень и по одной пробе средний уровень развития общей моторики.

У дошкольников с нормой развития отмечается достаточный и высокий уровень развития мелкой и крупной моторики, тогда как у детей с РАС был констатирован низкий уровень их развития: неточность движений, моторная неловкость, ярко выраженные нарушения координации.

Результаты методик «Полоски» и «Следы»

Методики	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	% успешного выполнения задания	% неуспешного выполнения задания	% успешного выполнения задания	% неуспешного выполнения задания
Методика «Полоски»	40 %	60%	100 %	0 %
Методика «Следы»	40 %	60 %	100 %	0 %

В таблице 2 отражены результаты исследования по методикам «Полоски» и «Следы». При проведении методики «Полоски» выявлены следующие особенности развития мелкой моторики дошкольников. У успешно выполнивших задание дошкольников с РАС сформирован щипковый захват, нормальный нажим карандаша на бумагу, линии получились практически ровные, однако у большей части испытуемых группы РАС были диагностированы неловкость и неточность тонкой моторики, низкий уровень развития графических действий, в частности, неумение чертить ровные линии. Важно отметить, что с заданием лучше справились дошкольники с РАС, владеющие речью, это обусловлено тем, что развитие мелкой моторики напрямую связано с полноценным развитием речи, так как центры мозга, отвечающие за моторику и речь, находятся рядом. Дошкольники контрольной группы успешно справились с заданием, линии получились ровными, прямыми, методика не вызвала трудностей у нормально развивающихся детей. У контрольной группы не выявлено отклонений в развитии мелкой моторики, щипковый захват сформирован, отмечена хорошая координация движений пальцев рук. Сила нажима карандашом на бумагу умеренная, линии ровные.

При проведении методики «Следы» выявлены следующие особенности развития крупной моторики дошкольников. По заданию на изучение крупной моторики также получен неудовлетворительный результат у дошкольников с РАС: попеременные движения ног для детей с РАС оказались сложными. Двое детей контрольной группы справились с заданием успешно, но можно отметить, что возникали трудности с удержанием равновесия. Остальные дети не справились с заданием, были отклонения наступания ног мимо следов. Это говорит о недостаточной ловкости и точности движений, о трудностях удержания равновесия у детей с РАС. Дошкольники контрольной группы успешно справились с заданием, все смогли пройти четко по следам. Движения нормально развивающихся дошкольников можно охарактеризовать как ловкие и точные. Дошкольники контрольной группы имеют хорошую координированность движений.

На основе полученных данных исследования нами были разработаны рекомендации по коррекции и развитию психомоторной сферы детей дошкольного возраста с РАС. Важным условием успешности коррекционно-развивающей работы является тесное сотрудничество всех специалистов сопровождения де-

тей с РАС. Для коррекционных и развивающих программ одним из наиболее эффективных средств являются физические упражнения, используемые чаще всего в игровой форме. При аутизме также показан общий массаж, являющийся одним из средств адаптивного физического воспитания.

Особое внимание при коррекционной работе с дошкольниками с РАС следует уделить формированию чувства ритма, этому способствуют музыкальные ритмические занятия. Они же способствуют развитию когнитивных способностей, коррекции двигательной и эмоциональной сферы в целом. Методом коррекции психомоторного развития у дошкольников с РАС также является иппотерапия, заметно улучшающая психическое, физическое, эмоционально-адаптивное развитие детей.

Важно отметить, что успешность коррекции моторного развития зависит от своевременности начатой работы психолога. Психологу необходимо подобрать оптимальные по возрасту и индивидуальным предпочтениям средства коррекции психомоторного развития дошкольников с РАС. Возможными вариантами видов деятельности, в рамках которых возможна психокоррекция моторной сферы, могут быть: предметная деятельность, игра, конструирование, изобразительная и музыкальная деятельность, физическое воспитание.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выявить особенности развития психомоторики у дошкольников с РАС: у них отмечаются неточность крупных движений, общая моторная неловкость, выраженные нарушения координации как крупных, так и мелких движений, расстройства пальцевого праксиса – все эти нарушения проявляются в трудностях выполнения точных координированных движений. Рекомендации по оптимизации развития психомоторики дошкольников с РАС включают в себя: занятия по физкультуре с применением игровых методов, плавание, музыкальную ритмику, массаж, иппотерапию и др.

Список использованных источников

1. Волошина, Л. Н. Оценка двигательного развития детей с расстройствами аутистического спектра / Л. Н. Волошина, О. Г. Галимская, К. Е. Панасенко, Л. В. Шинкарева. – Текст : электронный // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2023. – № Т. 8, № 1. – С. 77–82. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50413929> (дата обращения: 03.03.2024).
2. Дидус, Е. А. От движения к мышлению: организация формирования двигательной сферы детей с РАС / Е. А. Дидус. – Текст : электронный // Актуальные вопросы педагогики: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции, Пенза, 28 февраля 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение, 2023. – С. 98–102. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50334899> (дата обращения: 03.03.2024).
3. Конева, И. А. Особенности психомоторного развития детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра / И. А. Конева, А. В. Полякова. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-3. – С. 137–139. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54268322> (дата обращения: 03.03.2024).
4. Лозовой, А. А. Адаптивная физическая культура для детей с расстройством аутистического спектра / А. А. Лозовой. – Текст : электронный // Экономика и управление в современных условиях: Международная научно-практическая конференция, Красноярск, 18–20

октября 2023 года – Красноярск: Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2023. – С. 116–119. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54705754> (дата обращения: 03.03.2024).

5. Милахина, М. Д. Психомоторное развитие дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / М. Д. Милахина. – Текст : электронный // Педагогический поиск. – 2017. – № 11. – С. 29–32. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30627326> (дата обращения: 03.03.2024).

6. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 1997 – 325 с. – Текст : непосредственный.

7. Озеров, В. П. Психомоторные способности человека / В. П. Озеров. – Дубна : Феникс, 2002. – 320 с. – Текст : непосредственный.

8. Плаксунова, Э. В. Особенности двигательной сферы и психомоторики детей с аутизмом / Э. В. Плаксунова. – Текст : электронный // Аутизм и нарушения развития. – 2008. – Т. 6. – № 3. – С. 10–12. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39565504> (дата обращения: 03.03.2024).

9. Родин, Ю. И. Проблема психомоторики человека в свете естественнонаучной парадигмы / Ю. И. Родин. – Текст : непосредственный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6. № 5А. – С. 5–23

10. Уромова, С. Е. Развитие двигательных навыков у детей с нарушениями интеллекта средствами физического воспитания / С. Е. Уромова. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3(7). – С. 11.

[В содержание](#)

**СЕКЦИЯ 4. ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ
ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
ПРОБЛЕМЫ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**

УДК 37(045)
ББК 74.0

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ РЕГУЛЯТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

КОТЪКИНА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, e.a.kotkina@bk.ru

РЯБОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, ryabovanv@bk.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены сущность понятий «условия», педагогические условия», «педагогические условия формирования универсальных учебных регулятивных учебных действий»; определены и описаны педагогические условия, способствующие формированию универсальных учебных регулятивных действий в рамках разработанной авторской программы Лаборатория «PROject» осуществляемая в форме внеурочной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: условия; педагогические условия; педагогические условия формирования универсальных учебных регулятивных действий.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF UNIVERSAL
LEARNING REGULATORY ACTIONS OF STUDENTS**

KOTKINA ELENA ALEXANDROVNA

senior lecturer at the department of special pedagogy and medical fundamentals of defectology, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk, Russia

RYABOVA NATALIA VLADIMIROVNA

doctor of pedagogy, head of the department of special pedagogy and medical fundamental of defectology, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article examines the essence of the concepts «conditions», «pedagogical conditions», «pedagogical conditions for the formation of universal educational regulatory educational actions». Pedagogical conditions are identified and described that contribute to the formation of universal educational regulatory actions within the framework of the developed author's

program Laboratory «PROject», carried out in the form of extracurricular activities.

KEY WORDS: conditions; pedagogical conditions; pedagogical conditions for formation of universal educational regulatory actions.

Анализ научной литературы (Н. Г. Баженова, Н. М. Борытко, Н. А. Козелова, С. В. Боровская, А. Я. Найн, Ю. К. Бабанский, В. М. Полонский, Н. Г. Стерхова, Е. В. Коротаева, А. С. Белкин, Л. М. Яковлева, Т. В. Сибгатуллина, Н. В. Ипполитова, А. Ю. Шаркова, И. В. Хлудеева и др.) позволяет выявить разнообразные трактовки понятия «условие». В частности, в работах С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой понятие «условие» описывается как аспект, обуславливающий определенный результат или событие; как обстоятельство или контекст, от которого зависит развитие определенного процесса или явления; как требование, выдвигаемое в ходе взаимодействия между субъектами, либо как соглашение, достигнутое относительно определенных вопросов. Многообразие определений понятия «условие» и его интерпретаций говорит о том, что данное понятие имеет широкий спектр применений в научном и практическом контекстах.

При анализе и определении понятия «условия» необходимо учитывать его многогранный характер, который представлен в научных исследованиях в различных дисциплинах, включая философию, психологию и педагогику. В контексте философии, понятие «условия» как правило, рассматривается с позиции фундаментального элемента, определяющего сущность явлений и процессов. В психологии, «условия» зачастую представлены в контексте влияния внешних и внутренних факторов на поведение и психические процессы личности. В области педагогики, «условия» представляют из себя окружающую обстановку, которая влияет на процесс обучения и воспитания. Таким образом, многоплановость исследования понятия отражает его значимость и универсальность в контексте различных научных дисциплин [1].

В нашем исследовании мы обращаемся к понятию «педагогические условия» в контексте их роли в преодолении трудностей, возникших в ходе осуществления педагогического процесса, соответственно, существует необходимость изучить сущность понятия «педагогические условия».

Проблематика понятия «педагогические условия» всегда привлекала внимание многих исследователей, включая В. И. Андреева, А. Я. Найна, Н. М. Яковлеву, Н. В. Ипполитову, М. В. Звереву, Б. В. Куприянову, С. А. Дынину и др. Подробный анализ работ, указанных выше авторов позволяет определить несколько отличительных позиций которым они придерживаются.

Ученые в первой группе, такие как В. И. Андреев, Ю. К. Бабанский, В. А. Якунин, А. Я. Найн и др., определяют понятие «педагогические условия» как комплекс мер, обусловленных эффективностью педагогического воздействия. Вторая группа ученых, включая Н. В. Ипполитову, М. В. Звереву, Н. В. Бордовскую и др., определяют эти условия как ключевой компонент педагогической системы, который обеспечивает достижение запланированных результатов через внутренние и внешние элементы, способствующие эффектив-

ному функционированию и развитию образовательного процесса; ученые третьей группы, такие как Н. М. Борытко, В. А. Сластенин, Б. В. Куприянов, С. А. Дынина и др. определяют «педагогические условия» в виде систематичной работы, направленной на достижение поставленных целей, и реализующаяся через формулирование и определение содержательных компонентов, приемов, а также организационных форм обучения (С. А. Дынина, Б. В. Куприянов, Н. М. Борытко, В. А. Сластенин и др.) [2].

В нашем исследовании акцент сделан на обосновании понятия «педагогические условия», способствующий формированию универсальных учебных регулятивных действий (УУРД). С учетом этого определим сущность понятия «педагогические условия формирования универсальных учебных регулятивных действий» обучающихся как отдельный компонент педагогической системы, предполагающий совокупность мероприятий по проектированию содержания, определение формы организации формирования, подбор методов и средств, а также организацию образовательной среды с ориентацией на формирование УУРД.

Следовательно, успешность формирования УУРД в отношении обучающихся во многом определяется комплексом педагогических условий, которые обоснованы в соответствии с требованиями Федерального общеобразовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [3].

В нашем исследовании понятие «педагогические условия формирования универсальных учебных регулятивных действий» понимается как совокупность разнообразных подходов к организации образовательного процесса, включая разработку содержания учебных материалов, выбор методов обучения, проектирование форм деятельности обучающихся и организация образовательного процесса в рамках внеурочной деятельности, что в комплексе обеспечит повышение уровня сформированности УУРД обучающихся.

Анализ научной литературы по теме исследования констатирует то, что формирование УУРД должно проводиться с учетом определенных педагогических условий, а именно: первое педагогическое условие, которое обеспечивает включение детей в разнообразные формы внеурочной деятельности путём внедрения авторской программы; второе педагогическое условие, которое обеспечивает последовательное осуществление этапов формирования УУРД обучающихся; третье педагогическое условие, которое обеспечивает вовлечение детей в целенаправленный процесс взаимодействия субъектов [4].

Выполнение первого педагогического условия способствует активному вовлечению обучающихся в специально разработанную форму работы в рамках внеурочной деятельности, в нашем случае в авторскую программу «Лаборатория PROject». Разработанная программа, спроектированная на основе требований ФГОС НОО, позволяет создать условия, способствующие развитию навыков самостоятельной работы. Результаты активного прохождения программы «Лаборатория PROject» могут быть обоснованы, тем, что программа позволит сформировать у обучающихся: УУРД, что способствует развитию способности самостоятельно решать поставленные задачи; элементарные знания и навыки, способствующие развитию умений к самостоятельному решению задач и адап-

тации к различным видам деятельности, что позволит им эффективно применять свои знания и умения в различных видах деятельности. Таким образом, реализация авторской программы позволит обучающимся освоить не только знания, но и практические способности, необходимые для эффективного участия в проектной деятельности. Они смогут овладеть навыками анализа, синтеза информации, критического мышления, а также сотрудничества и коммуникации, что в конечном итоге позволит им успешно реализовывать различные проекты на всех ступенях образования.

Выполнение второго педагогического условия предусматривает работу по структурированию образовательного процесса с учетом последовательности этапов формирования УУРД у обучающихся (включающий в себя включающий целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный, обеспечивающий владение такими действиями как «самоорганизация» (планирование действия по решению учебной задачи для получения результата; выстраивание последовательности выбранных действий) и «самоконтроль» (установка причины успеха/неудач учебной деятельности, корректировка своих учебных действий для преодоления ошибок).

Выполнение третьего педагогического условия предполагает вовлечение обучающихся в процесс целенаправленного взаимодействия субъектов начальной общеобразовательной школы. Предложенное условие обеспечивает систематическое воздействие на формирование УУРД с учетом выполнения всех этапов. Эффективное взаимодействие может быть достигнуто только при выполнении принципов осознания достижения собственных целей, задач и результатов, а также осознания важности взаимодействия с субъектами начальной общеобразовательной школы, предоставление выбора учащимся критериев оценки, уровня задания; обучение обучающихся способам оценки своей деятельности; предоставление самостоятельности.

Таким образом, реализация всех педагогических условий позволит сформировать у обучающихся высокий уровень УУРД с помощью внедрения авторской программы внеурочной деятельности «Лаборатория PROject».

Список использованных источников

1. Боровская, С. В. Педагогические условия повышения эффективности профессионально-творческой самообразовательной деятельности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Боровская Седа Витальевна. – Челябинск, 1999. – С. 14. – Текст : непосредственный.

2. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. Г. Стерхова. – Текст : электронный // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14. – URL: <http://genproedu.com/> (дата обращения: 01.01.2024).

3. Котькина, Е. А. Диагностика универсальных учебных регулятивных действий обучающихся // Е. А. Котькина, В. С. Еремкина, М. О. Ульянова, К. П. Петайкина. – Текст : электронный // Учебный эксперимент в образовании. – 2023. – № 3 (107). – С. 7–14. – URL: https://mordgpi.ru/upload/iblock/66f/UEO_3_2023_B5.el.pdf (дата обращения: 01.11.2023).

4. Котькина, Е. А. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных регулятивных действий // Е. А. Котькина, Н. В. Рябова. – Текст : электронный //

В содержание

УДК 37.026.3

ББК 74.26

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ
С МОТОРНЫМИ И РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

КРЕСТЬЯНИШИНА АНАСТАСИЯ НИКОЛАЕВНА

магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, krest06011994@mai.ru

АННОТАЦИЯ. Статья рассматривает проблему моторных и речевых нарушений у детей как ключевую причину задержек в развитии фонематического слуха. Исследование выявляет, что дети с данными нарушениями сталкиваются с трудностями в формировании звуковой стороны речи, что влияет на процесс обучения чтению и письму. Статья подчеркивает важность взаимодействия между моторными и сенсорными функциями, а также предлагает систематический и индивидуализированный подход в разработке методик для улучшения фонематического анализа и осознанности у детей с подобными нарушениями. Выводы статьи свидетельствуют о долгосрочных последствиях для речевого развития детей и подчеркивают необходимость специализированной развивающей работы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: моторные нарушения; речевые нарушения; фонематический слух; артикуляция; развивающая работа; индивидуализированный подход.

**ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF SOUND REPRODUCTION IN
CHILDREN WITH MOTOR AND SPEECH DISORDERS OF SENIOR
PRESCHOOL AGE**

KRESTYANISHINA ANASTASIA NIKOLAEVNA

2nd year master student of the faculty of psychology and defectology, Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article considers the problem of motor and speech disorders in children as a key cause of delays in the development of phonemic hearing. The study reveals that children with these disorders face difficulties in forming the sound side of speech, which affects the learning process of reading and writing. The article emphasizes the importance of the interaction between motor and sensory functions, and also suggests a systematic and individualized approach to the development of techniques to improve phonemic analysis and awareness in children with similar disorders. The conclusions of the article indicate the long-term consequences for children's speech development and emphasize the need for specialized developmental work.

KEY WORDS: motor disorders; speech disorders; phonemic hearing; articulation; developmental work; individualized approach.

Проблема моторных и речевых нарушений как основной причины речевых нарушений, включая недоразвитие фонематического слуха, получила значительное внимание в исследованиях как в российской, так и в зарубежной литературе. Однако, несмотря на обширное исследовательское наследие, данная проблема остается недостаточно разработанной в современной педагогике и психологии развития детей.

На сегодняшний день, формирование фонематического слуха у детей с моторными и речевыми нарушениями остается актуальной проблемой, и количество детей, страдающих от фонематических нарушений, не снижается. Это побуждает к более глубокому изучению данной проблемы и поиску эффективных подходов к ее решению.

Следует отметить, что в современной российской психологии и педагогике дошкольным периодом считается возраст от 3 до 7 лет. Однако у детей с моторными и речевыми нарушениями речевое развитие замедлено, и только к 1,5–2 годам начинают появляться первые слова, а в 2–3 года развивается фразовая речь. В некоторых случаях, развитие фонетической стороны речи может затягиваться до 4 лет и более [4, с. 103]. Эта особенность моторных и речевых нарушений усугубляет проблему формирования фонематического слуха у данной категории детей.

Расстройства речи у детей с моторными и речевыми нарушениями чаще всего связаны с задержкой в развитии моторной составляющей произношения, а также с неправильным артикулированием звуков и несформированностью просодики в речи ребенка. Важную роль в этом процессе играет слуховой анализатор, аналогично тому, как это происходит в развитии речи у детей с нормальным развитием.

Часто у детей, страдающих моторными и речевыми нарушениями, выявляется специфическое нарушение слуха, заключающееся в том, что они испытывают затруднения в восприятии высокочастотных звуков, в то время как низкочастотные звуки остаются слышимыми [3, с. 175]. Это означает, что ребенок может иметь трудности с восприятием и произношением ряда речевых звуков, таких как «т», «к», «с», «п», «э», «ш», «ф». Эти трудности могут затруднить процесс обучения чтению и письму в дальнейшем.

Важно подчеркнуть, что сенсорные и моторные функции взаимодействуют в речевой системе и влияют друг на друга. Отсутствие правильной сенсорной обработки звуков может привести к неправильной артикуляции, и наоборот. Следовательно, для правильного произношения звуков необходимо как правильно слышать и воспринимать их, так и правильно артикулировать [5, с. 312].

Полноценное развитие перцептивного и фонематического слуха играет важную роль в формировании навыков произношения и восприятия звуковой структуры речи. Однако не следует забывать о важности речевого аппарата, который также оказывает значительное влияние на развитие речи у ребенка. Таким образом, правильное слушание и восприятие правильно произносимых звуков имеет критическое значение, поскольку такие звуки лучше различаются на слух, и это способствует более эффективному формированию навыков речи

у детей с моторными и речевыми нарушениями.

У детей, страдающих от моторных и речевых нарушений, часто наблюдается нарушение качества артикуляционных движений, вызванное аномалиями в моторной функции органов артикуляции, такими как гипертонус, гипотонус, девиации, гиперкинезы, гиперсаливация и другие патологические симптомы. Эта моторная дефицитность оказывает негативное воздействие на процесс формирования фонематического слуха у детей [5, с. 225]. Следовательно, нормальное развитие фонематического слуха и восприятия звуковых элементов речи подвергается задержке, вызванной нарушениями в артикуляционном аппарате.

Эти нарушения первого звена, а именно патологические изменения в артикуляционном аппарате, влияют на способность формирования у детей фонематических представлений, умений и навыков, связанных с фонематическим анализом на уровне мыслительных процессов. Нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным аппаратом сказывается на способности ребенка усваивать звуковой состав слов, что, в конечном итоге, оказывает влияние на процесс освоения навыков чтения и письма [8, с. 62].

Навыки слуховой дифференциации позволяют ребенку различать различные звуки примерно к двум годам. Однако их речедвигательный анализ в плане развития демонстрирует заметные различия по сравнению с речевым слуховым анализом. Артикуляционные органы, участвующие в производстве речи, не обладают достаточной подвижностью, эластичностью и податливостью. Вследствие этого начальная постановка звуков далека от оптимальной и постепенно улучшается с течением времени.

По мере овладения звукопроизношением ребенок стремится подражать взрослым, имитируя их артикуляционный уклад, звукопроизношение и интонацию фразы. К трем-четырем годам у ребенка развивается способность различать несоответствие между собственным несовершенным и неуклюжим произношением и внятной речью взрослых. Соответственно, он старательно пытается преодолеть этот разрыв, подстраивая свою речь под установленную модель (при этом важно, чтобы сама модель была образцом стандартной формы, лишенной каких-либо дефектов).

Эти факторы, подчеркнутые в исследовании Л. П. Пашенко и Н. С. Девяшиной [6, с. 412], свидетельствуют о том, что проблемы, связанные с моторными и речевыми нарушениями и нарушениями моторики артикуляционного аппарата, имеют долгосрочные последствия для речевого развития детей и необходима целенаправленная развивающая работа для преодоления этих трудностей.

У детей, страдающих моторными и речевыми нарушениями, формирование четкого слухового восприятия осложнено из-за нарушения артикуляции в процессе речи и нечеткости их собственной речи. Часто дети с моторными и речевыми нарушениями не способны контролировать произношение звуков.

Развитие речи, точное произношение фонем и четкая артикуляция необходимы для оптимального формирования индивидуальности ребенка, его социальной интеграции и беспрепятственного взаимодействия со взрослыми и свер-

стниками. Становление речевой функции начинается с первого крика младенца при рождении, продолжается на протяжении всего дошкольного возраста и часто сопровождается расхождениями в моторном и кинестетическом развитии, особенно в отношении артикуляции речевого механизма. Некоторые фонетические элементы выходят из-под контроля ребенка, что приводит к замене их более легко произносимыми альтернативами, полному их отсутствию или искажению произношения. Последующие ошибки при воспроизведении могут перейти в письменную речь, тем самым создавая глубокие психологические проблемы и препятствуя общему развитию ребенка. Чтобы избежать подобных обстоятельств, необходимо своевременно диагностировать патологические трансформации и исправлять их.

Для достижения приемлемого уровня развития речи требуется интегрированная взаимосвязь между речедвигательной и слуховой системами. Это взаимодействие начинается с самого момента рождения ребенка и имеет огромное значение в формировании правильного звукопроизношения и языковых навыков. В случае нарушения этой связи, ребенку может потребоваться специализированная помощь и поддержка от квалифицированных специалистов. Эти специалисты могут помочь ребенку развивать и укреплять связь между моторными и слуховыми функциями, что в свою очередь способствует нормальному развитию речи и языковым навыкам. Такая ранняя интервенция играет важную роль в обеспечении оптимальных условий для речевого развития и успешного общения.

С момента рождения и примерно до 5-7 лет ребенок старательно занимается процессом овладения языком. Он активно прислушивается к речи окружающих, тщательно следит за их артикуляцией. Вначале ребенок пытается копировать и имитировать как звуки, так и манеру речи. По мере взросления ребенок начинает осознавать различия между своей и чужой речью, распознавать собственные ошибки и самостоятельно стремиться привести свою речь в соответствие с более точным стандартом. Однако исправить все недостатки без посторонней помощи оказывается непростой задачей. Необходимо выявить основные причины нарушения звукопроизношения, к которым обычно относятся [5]:

1. Структурные аномалии самого артикуляционного (речевого) аппарата, такие как нарушения зубного ряда, аномалии мягкого и твердого неба, укороченная уздечка языка.

2. Недостаточная подвижность или недоразвитие органов, участвующих в звукообразовании, а именно языка, нижней челюсти, губ и нёба.

3. Нарушения или недостаточное развитие фонематического слухового восприятия, в результате чего ребенок не может отличить правильный звук от его заменителя.

4. Нарушения слуха.

5. Речевые аномалии, проявляющиеся у людей, с которыми ребенок регулярно общается, и непреднамеренно влияющие на их звукопроизношение.

6. Неспособность к эффективному самоконтролю и активному слушанию себя и других.

Нарушения звукопроизношения могут проявляться как самостоятельно, так и сочетаться с другими речевыми расстройствами, такими как дизартрия или ринолалия. Важно учитывать эти факторы при выборе подходящего подхода к коррекции таких патологий.

Аспект личностного развития детей с речевыми нарушениями остается наименее изученным. Разработка этой проблематики чрезвычайно важна, поскольку она определяет сложные отношения между психологами и логопедами, а также способствует совершенствованию системы психолого-педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями.

Эффективная работа с этой категорией детей предполагает тесное сотрудничество между специалистами, включающими в себя психологов, логопедов и других специалистов [2]. Такой психолого-педагогический подход включает в себя несколько направлений деятельности, включая работу с детьми, их родителями и персоналом дошкольных учреждений. Разработка и реализация этой многогранной системы помогает улучшить результаты развития звукопроизношения и способствует общему психологическому и педагогическому развитию этих детей.

Рассматривая взаимосвязь между развитием личности и речевыми нарушениями, необходимо учитывать, что влияние этих нарушений на психику ребенка чрезвычайно сложно и многогранно. Важно помнить, что развитие личности не определяется только наличием речевого нарушения, а также влиянием того, как ребенок воспринимает свой недостаток и взаимодействует с окружающими.

Для достижения приемлемого уровня развития фонематического слуха у детей, включая как детей со средним уровнем развития, так и детей с уровнем развития выше среднего, необходима систематическая развивающая работа, уделяя особое внимание аспектам, которые не достигли должного уровня развития. Эффективность работы по формированию звукопроизношения зависит от индивидуальных потребностей каждого ребенка, и для этого рекомендуется использовать дифференцированный подход, учитывая результаты диагностики.

Н. Алтухова подчеркивает значимость проведения особых занятий с детьми, направленных на развитие фонематического анализа и фонематической осознанности. Эти занятия направлены на улучшение способности детей учитывать и анализировать звуки и слова в речи. Основные аспекты этих занятий включают следующие элементы:

1. Слуховое внимание к звукам и словам: Дети учатся внимательно слушать звуки и слова, различать их и выделять звуки в словах. Это помогает укрепить способность детей анализировать фонетическую структуру речи.

2. Интонационное выделение звуков: Дети учатся подчеркивать звуки в словах, выделяя их интонационно. Это способствует формированию сознания о структуре звуков в словах.

3. Определение места звука в слове: Дети практикуют выделение конкретных звуков в словах и определение их места в слове, что помогает развивать фонематическое сознание.

4. Различие твердых и мягких согласных звуков: Дети учатся различать и

классифицировать твердые и мягкие согласные звуки, что способствует улучшению их артикуляции.

5. Подбор слов на заданный звук: Дети упражняются в подборе слов, содержащих определенный звук, способствующий развитию лексического запаса и звуковой культуры речи [1].

Материализованные модели слов посредством схем помогают детям видеть и понимать структуру слов и последовательность их звуков. Дидактические игры на занятиях направлены на закрепление и углубление знаний детей в области фонематического анализа, что способствует улучшению их звуковой культуры и речевого развития.

В процессе обучения речи и фонематическому анализу, дети последовательно овладевают более сложными аспектами структуры слов и фонетических элементов. Учеба начинается с основ, таких как осознание гласных и согласных звуков, анализ ритма речи, и растет в сложности со временем.

Важным этапом в развитии фонематического анализа является обучение детей внимательно слушать язык и различать ударные и безударные громкие звуки. Это помогает детям больше осознать ритм и интонацию речи. Сравнивая слова по их звуковым моделям, дети развивают навыки анализа фонетической структуры речи. В результате такого обучения, уже в пять лет дети могут иметь широкую ориентировку в звуковом строе языка, что существенно для дальнейшего обучения чтению, грамотному письму, и в целом для развития их речевого образа.

Восприятие речевых звуков, особенно в случаях речево-двигательных расстройств, может стать серьезным препятствием для успешного обучения детей грамоте в школьном возрасте. Основным условием для овладения навыками чтения и письма есть способность выделять четкие константные звуки в потоке речи и комбинировать их для формирования слов.

В этом контексте одной из важных задач для логопедов есть развитие слухового восприятия и навыков фонематического анализа и синтеза. Исправление произносительных дефектов без соответствующего подхода к развитию слухового восприятия может быть неэффективным, поскольку не решает проблемы с фонематическим развитием детей, имеющих стойкие расстройства этого характера.

Для заинтересованности ребенка в аспекте звуковой стороны языка и развития его способностей слухового восприятия и анализа языка важно сначала ориентировать его на звуки, которые произносятся правильно и дифференцированно. Затем ребенок может сосредоточить внимание на звуках, требующих особого обучения. Использование специально подобранного языкового материала способствует правильному произношению и различению этих звуков в словах, а также помогает определить их место в общей системе языка.

В процессе обучения ребенка корректному произношению конкретного звука, специалисты проводят интенсивную работу над дифференциацией этого звука по сравнению с другими, сходными по акустическим и артикуляционным свойствам. Упражнения предназначены для сравнения и установления различий между этими звуками в соответствии с их звуковыми и артикуляционными па-

раметрами, а также для обнаружения их в словах и текстах.

При работе над развитием слухового восприятия необходимо соблюдать систематичность в применении упражнений. Первоначально ребенка учат отличать исследуемый звук в других языках, а затем в его родном языке.

Только после того, как ребенок овладеет умением различать этот звук в словах (не только в других языках, но и в своем родном), можно перейти к формированию более важных навыков [7]. В настоящее время важно давать ей слова, в которых звуки изучаются изолированно, отдельно от других, для сравнения и установления их роли и характера в контексте слова. При выборе языкового материала, учителю важно избегать слов, в которых звуки, близкие по акустическим и артикуляционным признакам к изучаемому звуку, встречаются сначала.

В случаях, когда ребенок имеет сложности не только в различении речевых звуков, но и в определении их количества и последовательности в словах, дефицит фонематического анализа требует особого подхода к обучению. Прежде чем ребенок сможет проводить анализ слова в умственном плане, существуют определенные промежуточные этапы. Один из таких этапов включает в себя использование наглядных схем для слов, помогающих ребенку разобрать слово на составляющие фонемы.

Равномерно, с увеличением уровня умения различать и выделять звуки в словах, работа переходит к более умственному плану. В процессе анализа слова ребенок больше не использует громкое произношение звуков, а способен анализировать их умственно.

Разложение слова на составляющие фонемы представляет собой психически сложный процесс. Изучение специальной литературы подчеркивает важность этого аспекта речевого развития ребенка. Нерешенные вопросы в этой области еще остаются, и они нуждаются в дальнейшем исследовании и разработке. Логопеды и педагоги воспитательных и учебных заведений активно работают над развитием фонематического анализа и синтеза, обращая особое внимание на навыки на разных этапах развития ребенка.

Таким образом, формирование звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с моторными и речевыми нарушениями требует особого подхода к обучению. Для развития фонематического анализа и синтеза важно использование наглядных схем для разбора слов на составляющие фонемы. Постепенно ребенок должен переходить от произношения звуков вслух к их анализу. Однако вопросы в этой области еще требуют дальнейшего исследования и разработки.

Список использованной литературы

1. Алтухова, Н. Г. Научитесь слышать звуки : Как эффективно подгот. ребенка к шк.: развитие фонемат. слуха дошкольников / Н. Г. Алтухова. – Санкт-Петербург : Лань, 1999. – 110 с. – ISBN 5-8114-0112-4. – Текст : непосредственный.
2. Архипова, С. В. Ресурсное обеспечение процессов автоматизации и дифференциации звуков речи у дошкольников с дизартрией / С. В. Архипова, Е. Ю. Пышкова, О. С. Гришина. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2021. –

№ 4 (100). – С. 29–37.

3. Ахметшина, И. А. Развитие фонематического слуха детей дошкольного возраста со стёртой дизартрией / И. А. Ахметшина. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование : теория и практика. – 2021. – С. 174–180.

3. Гуровец, Г. В. Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих стертой формой дизартрии и ринофонией и методы коррекционного воздействия / Г. В. Гуровец, С. И. Маевская, В. И. Селиверстов, С. Н. Шаховская. – Текст : непосредственный // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. – Москва : Издательство Московского государственного педагогического института, 1985. – С. 103–114.

4. Калашникова, А. Р. Развитие фонематического слуха у детей с дизартрией / А. Р. Калашникова, А. С. Петухова. – Текст : непосредственный // Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми потребностями. – 2019. – С. 311–317.

5. Мехоношина, Е. Н. Особенности развития фонематических процессов у дошкольников со стёртой дизартрией / Е. Н. Мехоношина, Е. В. Резникова. – Текст : непосредственный // Прорывные научные исследования : проблемы, пределы и возможности. – 2020. – С. 223–226.

6. Пащенко, Л. П. Исследование особенностей фонематического слуха у дошкольников с дизартрией / Л. П. Пащенко. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2022. – № 50 (445). – С. 411–415. – URL: <https://moluch.ru/archive/445/97692/> (дата обращения: 23.09.2023).

7. Рябова, Н. В. Мониторинг уровня сформированности универсальных учебных действий младших школьников / Н. В. Рябова, Е. А. Демидова, О. В. Терлецкая. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Том 9. – № 3. – С. 113–120.

8. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием : Воспитание и обучение : Учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : ГНОМ и Д, 2000. – 78 с. – ISBN 5-296-00088-9. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 379.835

ББК 74.0

[ИНКЛЮЗИВНЫЙ ДЕТСКИЙ ОТДЫХ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ](#)

КУДРЯШОВА СВЕТЛАНА КОНСТАНТИНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии,
Российский государственный университет социальных технологий, г. Москва,
Россия, svetakudrjschova@yandex.ru

КУДРЯШОВ ВАЛЕРИЙ ИВАНОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент департамента математики и физики,
Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия,
v.kudriashov@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье раскрыта значимость такого процесса как инклюзия, и, в частности, отмечена важность инклюзивных смен, проводимых в детских оздоровительных лагерях. Авторы акцентируют внимание на необходимость организации для детей «безбарьерной среды», а также на вопросе о разработке для персонала лагерей соответствующего методического инструментария для работы с детьми различных нозологий.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детский оздоровительный лагерь; инклюзивный отдых; дети с ограниченными возможностями здоровья; дети с инвалидностью; «безбарьерная среда».

INCLUSIVE CHILDREN'S RECREATION: CURRENT ISSUES

KUDRYASHOVA SVETLANA KONSTANTINOVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy and psychology, Russian State University of Social Technologies, Moscow, Russia

KUDRYASHOV VALERY IVANOVICH

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of mathematics and physics, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

ABSTRACT. The article reveals the importance of such a process as inclusion, and, in particular, the importance of inclusive shifts held in children's health camps is noted. The authors focus on the need to organize a «barrier-free environment» for children, as well as on the issue of developing appropriate methodological tools for camp staff to work with children of various nosologies.

KEYWORDS: children's health camp; inclusive recreation; children with disabilities; children with disabilities; «barrier-free environment».

В современном мире растет количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Не исключением является и наша страна. «В настоящее время 7,3 % детей в Российской Федерации являются детьми с ограниченными возможностями здоровья / детьми с инвалидностью» [3, с. 364]. Одним из трендов современности является забота о здоровье и благополучии этих детей как на государственном, так и на личностном уровнях. «Дети с инвалидностью – это такие же обычные дети, которые нуждаются в ярких эмоциях и впечатлениях, новых знаниях и опыте, в общении с окружающими людьми, особенно со сверстниками» [1, с. 527].

Сегодня процессы инклюзии набирают обороты. Если обратиться к словарям, то «инклюзия» (в переводе с латинского *includo* означает «включаю») – это включение кого-то или чего-то в общественный процесс. В 2011 году в нашей стране была запущена государственная программа «Доступная среда». Её цель – облегчить жизнь людей с инвалидностью и маломобильных граждан, предоставить им возможность максимально интегрироваться в общество. Инклюзивное образование для детей и молодёжи – это уже реалии сегодняшнего дня. Вслед за образовательными организациями инклюзия проникает и в сферу отдыха детей. «...Инклюзия – это когда ребенок едет в лагерь со всеми детьми, его не выводят из отрядов, чтобы не мешал. Он равный среди равных» [2, с. 7]. Несмотря на то, что правовую основу организации отдыха и оздоровления детей составляет множество документов, в частности: Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», приказ Минздрава России от 13 июня 2018 г. № 327н «Об утверждении Порядка оказания медицинской помощи несовершеннолетним в период оздоровления и организованного отдыха»; постановление Главного государственного санитарного врача Российской Феде-

рации от 28 сентября 2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», понятия «инклюзивный отдых» нет в российском законодательстве. Вместе с тем следует отметить, что начиная с 2015 года, государство проводит активную работу по дальнейшему совершенствованию федерального и регионального законодательства в сфере организации детского инклюзивного отдыха.

С каждым годом у детей с ОВЗ и инвалидностью растет потребность в услугах в сфере отдыха и путешествий. Сегодня они не ограничиваются только возможностями реабилитационных центров и профильных санаториев. С каждым годом растёт число инклюзивных смен в детских оздоровительных лагерях, в ходе которых успешно реализуются различные модели организации детского отдыха для детей с ОВЗ и инвалидностью.

Организация инклюзивной смены в детском лагере требует дополнительных усилий и ресурсов. Перед тем как начнет свою работу инклюзивный отряд в детском оздоровительном лагере, нужно обратить особое внимание на четыре важных момента: психологические и физические особенности и возможности детей с ОВЗ и инвалидностью; готовность специалистов к такому виду работы; готовность других ребят в отряде принимать на равных условиях таких детей; наличие «безбарьерной» среды.

На последнем остановимся более подробно. Особенности «безбарьерной» среды для каждой нозологии отражены в таблице 2.

Таблица 2

Особенности «безбарьерной» среды

Нозология	Требования к «безбарьерной» среде
НОДА	Отсутствие ландшафтных уклонов; наличие пандусов; широкие входные группы; просторный санузел; кнопка вызова; поручни; наличие прорезиненных ковриков
Нарушения зрения	Шрифт Брайля на навигационных табличках; брайлевские дорожки для навигации; направляющие и ограждающие поручни.
Нарушения слуха	Желательно наличие бегущей строки для информации

Как показывает опыт, далеко не все организации, осуществляющие детский отдых и оздоровление, готовы к реализации инклюзивных программ.

Однако, как отмечают педагоги и психологи, совместный организованный отдых и оздоровление детей с ОВЗ и инвалидностью с условно-здоровыми сверстниками служит стимулом для их дальнейшей успешной социализации. Организация массового отдыха детей с ОВЗ и инвалидностью в России происходит как на базе общеобразовательных организаций и организованных при них пришкольных лагерей, так и на базе загородных летних оздоровительных лагерей, что предполагает инклюзию. Инклюзивный детский отдых – отдых, основанный на включении детей с ОВЗ в окружение условно-здоровых сверстников. Инклюзия является значимой частью комплекса мер по интеграции людей с инвалидностью в общество.

Целью инклюзивных лагерей является максимальное обеспечение социального функционирования, развития и оздоровления детей с ОВЗ и инвалидностью, а также воспитание у условно-здоровых сверстников толерантности. Инклюзивные лагеря призваны объединить школьников, помочь условно-здоровыми детям научиться брать на себя ответственность, а детям с ОВЗ и инвалидностью – найти свое место в обществе, адаптироваться к жизни в нем.

Детский инклюзивный лагерь является местом, способствующим отдыху и оздоровлению с помощью включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду с условно-здоровыми сверстниками.

Процесс инклюзии, реализуемый в ДОЛ, помогает включению ребенка с ОВЗ и инвалидностью в совместную педагогическую и творческую программу лагеря, налаживанию коммуникативного контакта между детьми, включению родителей в инклюзивный процесс.

Идея инклюзивного лагеря – в интенсивном общении и взаимодействии людей, которые в обычной жизни сталкиваются редко. Условия лагеря позволяют создавать инклюзивную образовательно-развивающую среду для детей с ОВЗ и инвалидностью, площадок для творчества, общения, спорта и отдыха, и избавления от комплексов в компании ребят с разным уровнем умственных, физических возможностей, а также достижение ими, по возможности, наиболее высокого уровня функциональной активности, возможность реализации себя как полноценного члена общества. Для самого лагеря – инклюзивный компонент проекта заключается в идее того, что в любой оздоровительной смене могут появиться дети с ОВЗ, и программа смены должна быть выстроена с учетом их участия в любой тематике без изменения текущей программ.

Ученые и практики развития инклюзии в детском отдыхе подчеркивают, что инклюзивные смены в детских оздоровительных лагерях России в условиях организованного летнего отдыха сосредоточили в себе огромный потенциал и возможности социальной реабилитации детей-инвалидов и детей с ОВЗ, их эффективной социализации, обучения и воспитания.

Включение детей с ОВЗ и инвалидностью в активное взаимодействие с условно-здоровыми сверстниками в условиях досуговой деятельности создает условия для раскрытия творческого потенциала, дает возможности приобретения новых друзей, получения нового опыта социализации, образца полноценной жизни. У условно-здоровых сверстников общение с детьми с ОВЗ и инвалидностью способствует формированию активной жизненной позиции, воспитанию доброжелательности, человечности, доброты, терпимости. Насыщенная событиями жизнь в лагере на природе дает огромный эмоциональный заряд детям на целый год вперед, позволяет прорвать стену изоляции и чувства одиночества перед трудностями, с которыми сталкиваются дети-инвалиды. Особо значимым для них становится пребывание среди условно здоровых сверстников, их оценка и реакция на ту или иную ситуацию, поведение, эмоциональная поддержка, готовность прийти на помощь. Именно этот фактор играет определяющую роль в инклюзивном процессе. Возможность испытывать новые виды действия (лазание, ползание, балансирование), разные тактильные, слуховые, зрительные ощущения оказывается очень важным для детей с ОВЗ. Дифферен-

цирование процессов восприятия, расширение объема самостоятельных движений, совместное планирование деятельности, осознание своего участия в нем повышают адаптационные возможности детей с ОВЗ и инвалидностью.

Однако в настоящий момент опыт совместного оздоровления детей с ОВЗ и условно-здоровых сверстников в условиях лагеря в нашей стране органичен: не во всех лагерях отдыха создана необходимая адаптивная среда, у педагогов отсутствует опыт работы с такими детьми и подростками, не сформированы необходимые профессиональные компетенции. Следовательно, уже сейчас необходима системная, целенаправленная работа, предваряющая реализацию инклюзивных лагерных смен: выделение имеющихся ресурсов и ограничений, поиск эффективных стратегий для внедрения идей инклюзии.

Деятельность педагогического коллектива (вожатые, воспитатели, медицинский персонал, психологи, инструкторы по лечебной физкультуре и др.) постоянно должна быть направлена на решение задач, связанных с коррекцией и восстановлением здоровья, формированием здорового образа жизни.

В данной связи остро стоит вопрос о разработке для персонала лагерей соответствующего методического инструментария для работы с детьми различных нозологий.

Список использованных источников

1. Глебова, С. Е. Инклюзивные экскурсии как технология социальной реабилитации детей-инвалидов / С. Е. Глебова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 24 (419). – С. 527-529. – URL: <https://moluch.ru/archive/419/93306/> (дата обращения: 28.02.2024).

2. Дети с ОВЗ и специфика организации их отдыха и оздоровления : лучшие региональные практики. – Москва : ФГБОУ ДО «Федеральный центр детско-юношеского туризма и краеведения», 2021. – 56 с. – Текст : непосредственный.

3. Соловьева, И. Л. Организация инклюзивного отдыха и оздоровления детей : научно-методические аспекты / И. Л. Соловьева // Большая конференция МГПУ : сборник тезисов. – В 3 т. – Москва, 2023. – С. 364–366. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 373.2

ББК 74.1

[ВИРТУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ](#)

КУТИМСКИЙ АНТОН МИХАЙЛОВИЧ

аспирант кафедры социальной педагогики и психологии,

Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия, 618729@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается создание и использование виртуальных образовательных маршрутов для детей с ограниченными возможностями здоровья, как эффективного метода взаимодействия педагогов и родителей в социализации и развития

детей. Автором предложена трех-субъектная модель по реализации маршрута. Описан опыт создания виртуального образовательного маршрута для детей, имеющие ментальные нарушения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: виртуальный образовательный маршрут; медиа-образование; медиадеятельность; включенность родителей в процесс обучения.

VIRTUAL EDUCATIONAL ROUTE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

KUTIMSKY ANTON MIKHAILOVICH

Postgraduate student of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

ABSTRACT. The article discusses the creation and use of virtual educational routes for children with disabilities as an effective method of interaction between teachers and parents in the socialization and development of children. A three-subject model for the implementation of the route is proposed. The experience of creating a virtual educational route for children with mental disabilities is described.

KEY WORDS: virtual educational route; media education; media activity; involvement of parents in the learning process.

Социализация и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием интерактивных средств и технологий является одним из наиболее актуальных направлений современной коррекционной и социальной педагогики. Данный вопрос выносится родителями на первый план как наиболее востребованный и важный в рамках по подбору эффективных методик и построению индивидуальной программы развития абилитации и реабилитации детей, а также при определении индивидуального образовательного маршрута при посещении психолого-медико-педагогических комиссий.

Существует и другая проблема, связанная со специальным сопровождением и возможностью посещения образовательных организаций особенными детьми. По данным мониторинга, проводимым Всероссийским обществом родителей детей инвалидов в августе 2022 года, 24 % детей не посещают образовательные организации, 25% опрошенных родителей не довольны качеством предоставляемых услуг, 37 % семьям приходится возить ребенка в другой район или округ, 45 % вынуждены посещать платные дополнительные занятия.

Федеральный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья отводит особую роль родителям, которые в активном взаимодействии с образовательной организацией, должны участвовать в реализации коррекционной и общеобразовательной программы, создавать в семье ресурсы и условия, благоприятные для общего развития ребенка, взаимодействовать с педагогическими работниками в рамках образовательной деятельности [1, с. 18].

Российскими педагогами учеными доказано, что эффективное использование ресурсов медиаобразования предоставляет огромный потенциал для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, способствует повышению интереса к обучению, развивает ребенка всесторонне в точном соответствии с индивидуальными медицинскими рекомендациями.

Стоит отметить, что в контексте XXI века «Концепции всеобщих медиа», охватывающих все процессы и отношения в мире и обществе, медиа отражает проекцию жизнедеятельности человека. А через образовательные функции в потреблении медиапродуктов (образовательные порталы, электронные справочники и энциклопедии) некоторыми авторами выдвигаются теории и решаются актуальные вопросы, связанные с повышением качества образования [2, с. 39].

По мнению А. И. Адамского «Медиадеятельность в образовании решает самую главную проблему, над которой давно бьются педагоги и родители – это повышение мотивации подростков, школьников 6-8-ых классов» [3, с. 2].

Концептуальная база медиаобразования отражается и в субъектно-деятельностной теории в психологии, разработанной С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым [4, с. 47]. Данная теория разрабатывалась применительно ко многим видам деятельности, среди которых медиадеятельность и медиаобразование специально не выделялась, но если рассматривать её с точки зрения, предложенной авторами таких понятий как: «деятельность субъекта», его «актов» и понятия «поступков в действиях», также можно выделить следующее: медиадеятельность в организации образовательного процесса логично строится на последовательном создании педагогами благоприятных условий для развития ребенка.

Одним из таких возможных благоприятных условий можно считать специально созданные виртуальные образовательные маршруты, которые представляют собой специальный классификатор с подобранным развивающим контентом для той или иной нозологической группы детей.

Подобранный видеоконтент может включать в себя видео-урок, пятиминутный мастер-класс (записанный специалистом в области коррекционной педагогики, психологом, логопедом, дефектологом, инструктором по лечебно-физической культуре) и другие развивающие и просветительские материалы, собранные в отдельное расписание для проведения занятий.

Следует обратить внимание на то, что виртуальные образовательные маршруты для детей с ограниченными возможностями здоровья будут обеспечивать хорошие результаты, только при условии взаимодействия трех основных субъектов: педагога, ребенка и родителя. В процессе реализации виртуально образовательного маршрута будет меняться их субъектная позиция и роли.

Так, например, при подготовке образовательного медиаконтента педагог ставит себя на позицию ребенка, подбирая уровень сложности упражнений, и одновременно ставит себя на позицию родителя с точки зрения его уровня вовлеченности и интереса к дальнейшему использованию контента.

Педагог при создании образовательного контента реализует принципы системно-деятельностного подхода [5, с. 6], в основе которого деятельность направлена на выявление и реализацию ключевых этапов:

- проблема (подбор и содержание материала для образовательного контента исходя из зоны ближайшего развития ребенка и с учетом его психических и физиологических недостатков);
- решение (поиск интересных форм и содержания, графика, музыкаль-

ный фон, задания);

- действие (производственный процесс создания образовательного контента от идеи до воплощения, позиция автора);
- результат (созданный образовательный контент, как инструмент развития ребенка);
- анализ и обратная связь (рефлексия полученных результатов)

Ребенок и родитель в процессе реализации виртуального образовательного маршрута могут встать на позицию педагога: первый при условиях объяснения заданий и преодоления барьера сложностей при выполнении упражнений; второй для понимания принципа действий и алгоритма выполнения упражнений. Данное взаимодействие можно отразить в следующей модели.

Активность родительского взаимодействия можно так же охарактеризовать термином «вовлеченность». Включённость – это эмоциональная вовлечённость, заинтересованность родителя в процесс воспитания.

В апреле 2023 года совместно с Иркутской региональной общественной организацией детей инвалидов «Лотос» на базе Муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного образования детей города Иркутска «Дворец детского и юношеского творчества» прошел «I Слет Родителей особенных детей». В рамках реализации программы слета была сделана презентация разработанного «Виртуального образовательного маршрута для детей с ограниченными возможностями здоровья» (ментальные нарушения здоровья). Виртуальный образовательный маршрут включил в себя 24 видео, направленные на развитие речи, логики, психомоторики, творческие мастер-классы. После презентации маршрута среди участников слета (103 человека) был проведен мониторинг. На вопрос «Готовы ли вы, в домашних условиях пройти представленный виртуальный образовательный маршрут» 79 % дали положительный ответ и согласие заниматься в домашних условиях, указав при этом, что ребенок самостоятельно смотрит мультфильмы и другой детский видеоконтент.

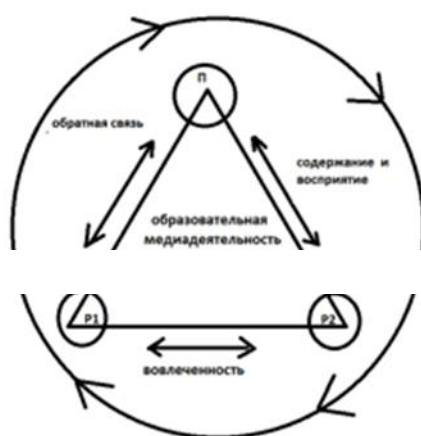


Рис. 1. Модель взаимодействия субъектов в процессе реализации виртуального образовательного маршрута

Далее в социальной сети Viber была создана группа «Включенные родители», где были размещены подробные рекомендации по использованию виртуального образовательного маршрута в домашних условиях, а также в течение 30 дней была организована прямая линия для родителей по вопросам прохождения маршрута.

После прохождения маршрута был получен 41 ответ от родителей.

На вопрос «Был ли полезен Вам созданный виртуальный образовательный маршрут?» 96% родителей ответили – «да».

Ответы на вопрос: «С какими трудностями вы (родитель и ребенок) столкнулись при прохождении виртуального образовательного маршрута?» распределились в следующем порядке:

1) большинство родителей отметили то, что в числе основных трудностей – это подготовиться родителям к занятиям, приготовить необходимый реквизит, проиграть занятие. Купить недостающий реквизит. Тот же мяч для игры в большой теннис есть не у всех дома. Но, как показали занятия, он стал полезным предметом для проведения самомассажа.

2) меньше всего было трудностей при выполнении творческих мастер-классов и просмотра мультфильмов по развитию речи и логики.

3) родители отметили положительный настрой у детей, когда их с экрана хвалили и создавали им ситуацию успеха.

4) по выбору времени для проведения занятий 76% родителей ответили, что в основном это послеобеденное время в районе 15.00-17.00 часов. Остальные родители, кто не посещает образовательные организации, выбирали утреннее время до 12.00.

5) виртуальный образовательный маршрут позволил мне встать на позицию ребенка и учителя одновременно, понять насколько трудно выстраивать взаимодействие во время образовательной деятельности.

6) на вопрос «Хотели бы вы продолжить занятия по виртуальному образовательному маршруту?» 92% опрошенных ответили – «да».

Из всего выше сказанного можно сделать выводы, что разработанный виртуальный образовательный маршрут открывает детям с ограниченными возможностями новые способы получения знаний и формирования навыков, повышение познавательного интереса, развитие коммуникативных способностей и информационной грамотности, накопление фактических знаний. А также получение недостающего социализирующего компонента, в том числе через интерактивные формы обучения.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N1598. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c3/> (дата обращения: 20.02.2024).

2. Жигаловская, И. В. Медиаобразовательные технологии Российских СМИ / И. В. Жигаловская. – Москва : МГПУ, 2017. – 183 с. – ISBN: 978-5-4263-0473-4. – Текст :

непосредственный.

3. Новикова Людмила, Пентюхина Наталья Новый подход к привычному / Л. Новикова, Н. Пентюхина. – Текст : электронный //Учительская газета. – 2021. – № 38. – URL : <https://ug.ru/mediatrek/?ysclid=lt2zysn7q964126099> (дата обращения: 20.02.2024).

4. Сорокин, Ю. А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович; под редакцией А. А. Леонтьева. – Москва : Наука, 1974. – 368 с. – ISBN 978-5-89357-230-8. – Текст : непосредственный.

5. Способы реализации системно-деятельностного подхода / составитель О. В. Маликова // Методические рекомендации составитель. – Тюмень : ТОГИРРО, ЦНППМПР г. Тобольск, 2022. – 21 с. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 376.42

ББК 88.7

[СУЩНОСТЬ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ](#)

ЛЕОНТЬЕВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

магистрант 1 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, lavorlev@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается понятие «пространственно-временных представлений», особенности формирования данного процесса у дошкольников с умственной отсталостью, а также научно-практические основы формирования пространственно-временных представлений детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: пространственно-временные представления; дошкольники; умственная отсталость.

THE ESSENCE OF SPATIAL AND TEMPORAL REPRESENTATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

LEONTIEVNA ELENA VIKTOROVNA

1st year student of the Faculty of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk,
Russia

ABSTRACT. The article discusses the concept of «spatial-temporal representations», the features of this process in preschoolers with mental retardation, as well as the scientific and practical foundations for the formation of spatial-temporal representations of preschool children with mental retardation.

KEY WORDS: spatial and temporal representations; preschoolers with mental retardation.

Анализ психолого-педагогической литературы отражает, что пространственно-временные представления ребенка представляются как неотъемлемый

компонент его целостного развития. Достаточный уровень сформированности пространственно-временной ориентировки является важнейшей предпосылкой для приобретения знаний, навыков и умений, необходимых для полноценного развития ребенка и его успешной социализации в обществе. Работа по формированию пространственно-временных представлений проводится комплексно с применением разнообразных современных методов и средств. Чаще всего работу по формированию пространственно-временных представлений педагоги начинают уже с дошкольного возраста. Ведущим видом деятельности данного возраста является игра, соответственно работу педагоги организуют в игровом формате.

Под определением «пространственно-временные представления» понимают представления о пространственно-временных свойствах и отношениях, величине, форме, относительном расположении объектов. Для более подробного анализа данного определения нами будут раскрыты отдельно «пространственные представления» и «временные представления».

Понятие «пространство» очень обобщено, различные разделы знаний представляют свое определение данному понятию. В математическом понимании пространство подразумевается средой, в которой существуют предметы и объекты данного пространства. В физике пространство рассматривается как нематериальная субстанция, которая является местом для проходящих в ней явлений и процессов. Под пространством в обычном бытовом понимании пространство понимается как область (место). В данной области находятся предметы и объекты, находящиеся в отношениях, исходя из их расположения в пространстве по отношению друг к другу и человеку (субъекту). Умение определять отношения предметов и объектов в пространстве, их форму, величину называют «пространственными отношениями» [5].

Как и понятие «пространство», понятие «время» обобщено и рассматривается в зависимости от раздела знаний. А. В. Смирнов определяет время как единица измерения существования и протекания всех процессов окружающего мира. Время представляет собой единицу измерения, длительность того или иного процесса, смену времени суток и времен года. Время характеризуется необратимостью, отсутствием формы и наглядности. Контроль над временем человек осуществляет с помощью часов. Помимо этого, у человека есть «внутренние часы», цель которых помочь человеку ориентироваться в временных рамках без вспомогательных средств. Исходя из этого, временные представления подразумевают под собой устойчивые представления о временных явлениях, единицах измерения времени и умении пользоваться приборами измерения времени [9].

Процесс формирования пространственных представлений начинается у детей еще в раннем детстве. Тогда ребенок соотносит расположение окружающих его предметов и объектов исходя из собственного пространственного расположения и расположения предметов вокруг него. В период дошкольного возраста ребенок начинает соотносить пространственные расположения предметов в соответствии с схемой собственного тела. Например: если карандаш находится рядом с левой рукой, то значит, что карандаш находится слева. И только

позже ребенок овладевает «вербальной системой отчета» при ориентации в пространстве. В дальнейшем пространство, окружающее ребенка, подразделяется на две зоны: спереди и сзади. И каждая эта зона разделяется на левостороннюю и правостороннюю. При поиске предмета в пространстве ребенок тщательно осматривает каждую зону поочередно, но преимущество отдает зонам, которые находятся в непосредственной близости от него. Как было отражено выше, пространство подразумевает под собой совокупность предметов и объектов, находящихся в данной области, и включенных в пространственные отношения. В раннем дошкольном возрасте ребенок вопринимает предметы и объекты в пространстве как отграниченные и обособленные. Ребенок не видит пространственные отношения между предметами. И только со временем накопления сенсорного опыта ребенок начинает предпринимать попытки к пониманию пространственных отношений между предметами. Например, плюшевый мишка лежит на полке между книгами и мячом [2].

Работа по формированию временных представлений у дошкольников начинается с ознакомления с единицами измерения времени, развития «чувства времени». Наряду с этим, детям дают представления о продолжительности суток, дней недели, месяцах, временах года, учат пользоваться часами, определять время и прогнозировать его через определённые временные промежутки. Ф. Н. Бехлер рекомендует использовать календарь как одно из основных инструментов познания временных интервалов. В качестве методов формирования временных представлений педагоги используют чаще всего – практические (моделирование) и игровые [5].

По мере того как дети становятся старше и приобретают больше практического опыта, их пространственно-временные представления становятся более сложными и детализированными. У них начинает развиваться пространственное восприятие, которое позволяет им взаимодействовать с объектами, заниматься такими видами деятельности, как конструирование или рисование. Временные представления, с другой стороны, предполагают понимание ребенком течения времени и последовательности событий.

Таким образом, для того чтобы дошкольник мог успешно адаптироваться к школьной жизни и продолжить свое обучение, для него крайне важно развить пространственное и временное понимание. Он должен уметь ориентироваться в окружающей обстановке, взаимодействовать с окружающей средой и действовать в определенных временных рамках. Ориентация в пространстве имеет большое значение в процессе воспитания и обучения дошкольников, поскольку позволяет им планировать и организовывать свою деятельность с течением времени. Эта способность необходима для усвоения и приобретения знаний, навыков и умений в школе, а также для общего интеллектуального роста и организации будущей жизни. Отсутствие сформированных пространственно-временных представлений у детей в течение длительного периода времени негативно сказывается на их интеллектуальном развитии, общем уровне успеваемости и впоследствии влияет на качество их жизни. Пространственно-временные представления у дошкольников не возникают спонтанно; скорее, они совершенствуются и усложняются. Это связано с преобладанием визуаль-

ного и образного мышления у детей этого возраста, что затрудняет им интуитивное понимание таких понятий, как «время» и «пространство». Время, будучи неосязаемым феноменом, оказывается особенно трудным для восприятия дошкольниками из-за их ограниченных способностей к абстрактному мышлению. Аналогичным образом, пространственные представления основаны на сложной системе отношений, которую детям может быть сложно понять без руководства взрослых [2].

Проблему формирования пространственно-временных представлений у детей с умственной отсталостью рассматривали такие ученые как В. В. Экк, М. Г. Аббасов и С. Г. Ералиева. Учеными отмечалось, что процессы формирования пространственных и временных представлений у детей с умственной отсталостью отличаются более поздними сроками формирования и необходимостью в коррекционно-развивающей работе. Как отмечает В. Д. Аксенова, дошкольники с умственной отсталостью к концу дошкольного возраста испытывают значительные трудности при попытке ориентации на листе бумаги. Дети с трудом могут определить центр листа, путают левую и правую сторону даже с помощью педагога в соотнесении стороны листа бумаги со «схемой тела» ребенка [1]. М. Г. Аббасов отмечает, что при выполнении задания на определения нахождения предмета в пространстве (его расположения по отношению к другим предметам), дети не могут назвать его четкое расположение, используя предлоги с пространственным значением. Чаще всего, дети определяют местоположение предмета, используя наречения «там», «тут» или «здесь». К. А. Абульханова в своем исследовании указывает, что дошкольники с умственной отсталостью испытывают значительные трудности с определением временной последовательности явлений, они не могут определить самостоятельно последовательность времен суток, соотнести отличительные признаки времени суток с его названием. Данные нарушения усложняют процесс развития «чувства времени» у детей, которое необходимо им для овладения временными представлениями в достаточной степени.

Н. Г. Минаева указывает в своем исследовании о нарушении процесса формирования пространственных представлений у детей с умственной отсталостью, которая проявляется в трудностях формирования навыков элементарного ориентирования. Дети могут путать левую и правую ногу, а также левую и правую руку. Данное нарушение в дальнейшем существенно замедляет процесс определения пространственного расположения предметов. Также дети с умственной отсталостью испытывают значительные трудности в ориентировке в двухмерных и трехмерных плоскостях [3]. Родители детей с интеллектуальными нарушениями, достаточно рано замечают признаки отставания ребенка в развитии, в том числе в формировании пространственно-временных представлений, но не обращаются за специализированной помощью, что приводит к потере времени для ранней коррекционной работы [4].

Таким образом, пространственно-временные представления являются необходимым компонентом к развитию ребенка, его адаптации и взаимодействия с окружающим миром, а также к его дальнейшему обучению в школе. Процесс формирования пространственно-временных представлений начинается с ранне-

го детства, но наиболее активно формируется в дошкольном возрасте. Дошкольники с умственной отсталостью испытывают значительные трудности в формировании пространственно-временных отношений и нуждаются с специализированном обучении.

Список использованных источников

1. Аксенова, В. Д. Особенности представлений о пространстве и времени у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью / В. Д. Аксенова. – Текст : непосредственный // International scientific research 2017. – XXVI Международная научно–практическая конференция : сборник статей, 19 ноября 2017 г. / редактор М. В. Ларионов. – Москва : Олимп, 2017. – С. 369–371.

2. Городилова, С. А. К вопросу формирования пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста / С. А. Городилова, А. В. Абрамова. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология в XXI веке : современное состояние и тенденции исследования : сборник материалов VI Всероссийской научно–практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов, 20–21 апреля 2018 г. / редактор Н. В. Булдакова, – Киров : МЦИТО, 2018. – С. 32–36.

3. Минаева, Н. Г. Развитие навыков пространственной ориентировки младших школьников с умственной отсталостью средствами интерактивных образовательных ресурсов / Н. Г. Минаева. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия : гуманитарные науки. – 2022. – Т. 6. – № 7 (2). – С. 33–38.

4. Минаева, Н. Г. Формирование готовности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к решению проблем их образования / Н. Г. Минаева. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 57–61.

5. Минибаева, Э. Р. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста / Э. Р. Минибаева. – Текст : непосредственный // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 1 (14). – С. 112–117.

6. Павлова, Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т. А. Павлова. – Москва : Школьная Пресса, 2004. – 64 с. – Текст : непосредственный.

7. Рихтерман, Т. Д. Формирование представления о времени у детей дошкольного возраста : пособие для воспитателей дет. сада / Т. Д. Рихтерман. – Москва : Просвещение, 1982. – 48 с. – Текст : непосредственный.

8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 712 с. – Текст : непосредственный.

9. Смирнов, А. В. Новая философская энциклопедия / А. В. Смирнов. – Москва : Институт философии РАН, 2010. – 281 с. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 376.33

ББК 74.5

[МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ](#)

ЛЯЛИЧКИНА АНАСТАСИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии,

Мордовский государственный педагогический

университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, [a_lyalichkina@mail.ru](mailto:lyalichkina@mail.ru)

АННОТАЦИЯ. В статье отражаются взгляды разных авторов в отношении изучаемого строя речи у слабослышащих младших школьников. Огромная роль отводится развитию слухового восприятия в рамках проблематики исследования. Подчеркивается взаимосвязь развития речи и состояния слухового восприятия. Приводится определение понятия «словарная работа». Обозначаются задачи словарной работы. Подчеркивается важность в понимании слабослышащими обучающимися значимых частей слова. Отражаются принципы применительно к выбору лексикона для занятий. Приводятся приемы семантизации лексики. Отражается комплекс практических упражнений, направленных на формирование словаря слабослышащих. Огромная роль отводится предложению как средству развития грамматического строя речи слабослышащих. Приводятся примеры упражнений по развитию последнего.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методические основы; лексико-грамматический строй речи; слабослышащие младшие школьники; слуховое восприятие; словарная работа; задачи словарной работы; принципы словарной работы; приемы; упражнения; предложение.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF THE LEXICAL AND GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN HARD-OF-HEARING PRIMARY SCHOOL CHILDREN

LYALICHKINA ANASTASIA VYACHESLAVOVNA

2nd year master student of the faculty of psychology and defectology, Mordovian State Pedagogical University M. E. Evseev University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article reflects the views of different authors regarding the studied structure of speech in hard-of-hearing primary school children. A huge role is assigned to the development of auditory perception within the framework of research issues. The interrelation between the development of speech and the state of auditory perception is emphasized. The definition of the concept of "vocabulary work" is given. The tasks of dictionary work are indicated. The importance of understanding significant parts of the word by hard-of-hearing students is emphasized. The principles are reflected in relation to the choice of vocabulary for classes. The methods of semanticizing vocabulary are given. A set of practical exercises aimed at forming a vocabulary for the hard of hearing is reflected. A huge role is assigned to the sentence as a means of developing the grammatical structure of speech of the hard of hearing. Examples of exercises for the development of the latter are given.

KEY WORDS: methodological foundations; lexical and grammatical structure of speech; hard-of-hearing younger schoolchildren; auditory perception; vocabulary work; tasks of vocabulary work; principles of vocabulary work; techniques; exercises; sentence.

Проблемам обучения речи на базе сохранной слуховой функции у слабослышащих обучающихся посвящены труды В. И. Бельтюкова, Р. М. Боскис, К. П. Каплинской, А. М. Масюнина, Л. В. Неймана и ряда др. [1, с. 138].

Б. Д. Корсунская в рамках обучения речи слабослышащих детей для верного понимания и запоминания состава лексемы советовала применять дактилологию [6, с. 228]. Л. И. Тигранова на базе многочисленных исследований продемонстрировала, что в процессе специального обучения у слабослышащих необходимо одновременно с речью проводить работу по формированию абстрактно-понятийного и конкретно-понятийного мышления [6, с. 229]. Л. П. Назарова в отношении формирования устной формы речи у слабослышащих на базе развивающегося слуха отводила огромную роль развитию слухово-

го восприятия [26, с. 20–21]. Система развития и коррекции речевой функции на основе развивающегося слуха подразумевает применение звукоусиливающей аппаратуры [4, с. 21].

Развитие слухового восприятия, по мнению Л. П. Назаровой выступает основой увеличения лексического запаса [4, с. 22].

В рамках коррекционного обучения слабослышащих организуется практика речевого общения. Её средствами могут выступать: таблички на наборных досках (отражаются эталоны речевого высказывания, речевые реакции, просьбы), плакаты [4, с. 23].

Л. П. Назарова отмечала положительное влияние развития речи на улучшение слухового восприятия. Как только увеличивается объем словарного запаса тугоухих детей происходит развитие слухового восприятия, которое, в свою очередь, открывает возможности самостоятельного знакомства с новыми словами. В ходе развития речи даже дети с выраженным снижением слуховой функции приобретают возможность дифференцировать на слух единицы речи. В работе над развитием речи, по словам Р. М. Боскис, велика роль предупреждения. Например, предупреждение касаясь того, что обучающиеся будут слушать слова из одной лексической темы (Фрукты и т. д.), слова из разных лексических тем, предложения, текст, посвященный теме... и т. д. – всё это способствует восприятию речи на слух [4, с. 32].

Ю. Н. Румянцева, Я. И. Шкурат отмечали, что развитие речи у детей с нарушением слуха целесообразнее начинать с пополнения номинативного словаря [5, с. 423].

Т. К. Королевская в рамках вышеупомянутой специфики работы отмечала предъявление незнакомого речевого материала сразу же на слух. Допустимо произнесение слов, когда обучающийся не видит говорящего. Более сложный речевой материал (чтение рассказов и сказок). Речевой материал предъявляется с различной силой голоса, с разного расстояния. Слухо-зрительное восприятие используется так же в качестве дополнительной помощи [2, с. 214–215].

Л. М. Михайловская, в рамках формирования лексической стороны речи у слабослышащих младших школьников огромную роль отводила словарной работе. Под последней подразумевается совокупность занятий, нацеленных на формирование или исправление лексики слабослышащих обучающихся [3, с. 2]. Далее обозначим и охарактеризуем её некоторые задачи.

1. Детальное исследование сурдопедагогом лексикона обучающихся и систематическая проверка за верностью понимания последними лексем, отводимых для проработки на занятиях. Сурдопедагогу в обязательном порядке необходимо организовать верное восприятие лексем обучающимися. Для этого могут использоваться следующие приемы: к примеру, вторичное произношение, увеличение силы голоса, письменный образ слова, неполное дактилирование и др. Также сурдопедагог осуществляет проверку понимания семантики лексем. Таковыми приемами могут быть: показ обучающимися предметов, демонстрация действий, ответ на поставленный вопрос, осуществление поручений и др. [3, с. 2–3].

2. Формирование или пополнение лексикона обучающихся. Это может

достигаться как освоением новых лексем, так и усвоением процесса словообразования. Р. М. Боскис отмечала, что недостаточно простого освоения словом, необходимо, чтобы обучающиеся могли понимать семантику значимых частей лексем [3, с. 3].

3. Применение слов в речи обучающихся (использование лексем, которые произносит сурдопедагог, которые обучающиеся встречают в литературе, упорочение семантики лексем за счет сопоставления антонимов и синонимов и др.) [3, с. 3].

А. Г. Зикеев был автором-создателем ряда принципов применительно к выбору лексикона для занятий. Остановимся на «тематическом» принципе [3, с. 3]. Последний предполагает определенную градацию словаря. В рамках вышеупомянутого принципа автором было выделено восемь разделов [3, с. 3].

Первый из них затрагивает такие темы, словарь которых связан с бытовой лексикой (к примеру, «Семья» и ряд др. тем). Второй – лексикон, связанный со школой (например, «В школьной библиотеке» и др.), третий – словарь, связанный с городом («В продовольственном магазине и т. п.). Далее – лексикон, связанный с естественной средой обитания («Дикие животные» и ряд др. тематик), следом – словарь, охватывающий трудовые отношения («Орудия труда» и др.) а также лексикон, связанный с общественными событиями («Новый год» и ряд др. тем). Также присутствует раздел, словарь которого связана с более отвлеченными понятиями (например, «Поведение человека» и др.). Последний раздел охватывает лексикон, охватывающий частные понятия (сенсорные эталоны, обобщающие понятия и др.) [3, с. 4].

Второй принцип, выдвинутый А. Г. Зикеевым – «группировка лексики по словообразовательному признаку» [3, с. 4]. Данный принцип направлен на увеличение словаря обучающихся [3, с. 4].

А. Г. Зикеев в рамках формирования словарного запаса у слабослышащих обучающихся огромную роль отводил раскрытию семантики лексемы ими. Для этого необходимо пользоваться различными приемами (раскрытие смысла новых лексем, актуализация или расширение семантики уже знакомых). Последние можно подразделить на группы: наглядные и словесные [3, с. 5].

Приемы первой группы служат для лексем с их конкретной семантикой. Она подразумевает применение средств наглядности: натуральных предметов или же их изображений (к примеру, предметных картинок и др.), слайдов мультимедийной презентации и др. [3, с. 5].

Приемы же второй группы (словесные) применяются по мере улучшения речевого развития слабослышащих а также для лексем с абстрактным значением:

- подбор близких по семантике лексем (мокрый – влажный);
- подбор лексем, противоположных по семантике (мокрый – сухой);
- перефразирование (ускорился – пошел быстрее) и др. [3, с. 5].

А. Г. Зикеевым был предложен комплекс упражнений по формированию словаря у слабослышащих обучающихся. Последние он подразделил на две группы: упражнения, реализующиеся на наглядно-ситуативной и смешанной основе и упражнения, осуществляющиеся на вербальной основе [3, с. 7]. Пере-

числим упражнения в качестве примера в рамках первой группы:

1. Осуществление обучающимся поручений, в которые добавлены проходимые на занятии лексемы: вырежи круг, приклей овал. Данный вид упражнения может быть дополнен устным «отчетом» об осуществленном поручении и др.

Перейдем к некоторым примерам упражнений, осуществляющихся на словесной основе:

– разделение лексем по классам: родовым понятиям (одежда, обувь, посуда и т. д.); по породовому признаку (птицы, перелетные птицы, домашние птицы); по сенсорным эталонам;

– подборка к лексеме, обозначающей родовое понятие, лексем видовой семантики: «Какие продукты питания продают в мясном отделе магазина?»;

– замена предложенной группы лексем обобщающей лексемой (снегирь, ласточка, синица, воробей – это...) и др. [3, с. 8].

– вспоминание лексем на установленную тему, к примеру, «Перелётные птицы»;

– получение ответов на вопросы по типу: «Вспомни, как называют детенышей свиньи?»;

– словообразование от единого корня. Допускается применение слов-подсказок. Например, мяч (маленький) – ... и др. [3, с. 9–10].

– подмена в тексте либо предложении группы лексем понятием обобщением;

– составление словосочетаний с указанной лексемой: повесил... (медаль, стул, кисточка, грамота, плакат);

– подмена выделенных в текстах либо предложениях лексем лексемами с их близким или переносным значением и др. [3, с. 10–11].

Также у слабослышащих младших школьников важно формировать и их грамматический строй речи. Огромная роль в этом отводится предложению [3, с. 13]. Перечислим некоторые виды и изложим суть упражнений по обучению в верном построении предложений:

1. Перифразы. Упражнения, где обучающиеся перефразируют предложения, помогают им освоить разнообразные выражения и стили, а также развивают понимание синонимов и антонимов [3, с. 14].

2. Восстановление деформированного предложения. Обучающиеся могут тренироваться в перефразировании или восстановлении предложений, что способствует лучшему пониманию грамматической структуры и смысла предложений и др. [3, с. 14].

Данные упражнения способствуют развитию языковых навыков у слабослышащих младших школьников.

Задания по построению предложений для слабослышащих обучающихся можно систематизировать и усложнять, следуя определенному порядку [3, с. 14]. Рассмотрим примеры некоторых из них:

1. Составление предложений с данными сурдопедагогом словами. Обучающиеся формируют предложения из слов, предоставленных сурдопедагогом, при этом нарушая словопорядок.

2. Составление предложений по заданной схеме. Обучающиеся создают предложения в соответствии с заданной схемой, будь то вопросная, графическая либо же словесная.

3. Сужение предложений. Обучающиеся учатся убирать из предложений лишние члены, оставляя лишь только подлежащие и сказуемые.

4. Заполнение пропусков в предложении. Упражнения, где обучающиеся должны заполнить пропуски в предложениях, что способствует развитию их грамматической структуры.

5. Составление предложений по аналогии. Обучающиеся создают предложения, основываясь на образце, при этом изменяя словарь, но сохраняя структуру предложения.

6. Самостоятельное придумывание слов и введение их в предложение. Обучающиеся разрабатывают свои слова, соответствующие грамматической форме, и интегрируют их в предложение.

7. Определение границ предложения в тексте. Упражнения, в которых обучающиеся выделяют границы предложений в сплошном тексте.

8. Составление предложений на основе показа предметов и демонстрации действий. Обучающиеся создают предложения, описывая предметы или действия, представленные им на видеоматериале или в реальной ситуации.

9. Упражнения в распознавании и правильном произношении предложений. Задачи, направленные на распознавание и правильное произношение различных видов предложений: повествовательных, вопросительных и побудительных [3, с. 15].

Данный подход помогает обучающимся развить навыки конструирования предложений для полного овладения последними языковыми структурами.

Обобщая все вышеупомянутое, стоит отметить огромную роль слухового восприятия слабослышащих. Ведь это первостепенный психический процесс, благодаря которому воспринимается речь. Доказано, что слуховые возможности при использовании данной методики возрастают. Существенная роль в формировании лексики у слабослышащих принадлежит словарной работе. Важно акцентировать внимание в коррекционно-педагогической работе над семантикой слов, их значимых частей. Для этого используются приемы семантизации лексики. Благодаря этому слабослышащий сможет применять единицы речи в процессе словесной коммуникации и последние прочно закрепятся в его словаре, он обретет понятийность. Построение коррекционно-развивающей работы по указанной проблематике необходимо осуществлять с учетом принципов выбора слов для занятий. Также велика роль осведомленности и дальнейшего применения специально разработанных упражнений по накоплению и усовершенствованию словаря слабослышащих младших школьников. Центральным звеном в развитии грамматического строя речи у слабослышащих является предложение. Упражнения, в фундаменте которых оно лежит, способствуют развитию языковых навыков у изучаемой категории обучающихся.

Список использованных источников

1. Активизация познавательной деятельности глухих и слабослышащих учащихся : сборник научных трудов / Е. И. Андреева, М. П. Могильницкий, М. И. Никитина, Л. М. Быкова. – Ленинград : Б. и., 1973. – 156 с. – URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000200_000018_rc_3383004?page=1&rotate=0&theme=black (дата обращения: 23.12.2023). – Текст : электронный.
2. Губанова, И. С. Анализ современных подходов к развитию слухового восприятия у детей с нарушенным слухом / И. С. Губанова, И. А. Молодцова, П. В. Ярцева. – Текст : электронный // Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми потребностями. – 2019. – С. 210–216. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42482208> (дата обращения: 01.12.2023).
3. Михайловская, Л. П. Методика развития речи учащихся с нарушением слуха : учебное пособие / Л. П. Михайловская. – Минск : БГПУ, 2011. – 42 с. – URL: <https://elib.bspu.by/handle/doc/3131> (дата обращения: 22.02.2024). – Текст : электронный.
4. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха : учебное пособие / Л. П. Назарова. – Москва : Владос, 2001. – 288 с. – URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000200_000018_RU_NLR_bibl_220127?page=1&rotate=0&theme=black (дата обращения: 23.12.2023). – ISBN 5-691-00632-0. – Текст : электронный.
5. Румянцева, Ю. Н. Особенности обучения детей с нарушениями слуха в ресурсном классе / Ю. Н. Румянцева, Я. И. Шкурат. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2022. – № 47. – С. 422–424. – URL: <https://moluch.ru/archive/442/96744/> (дата обращения: 23.12.2023).
6. Специальная психология в 2 т. Том 1 : учебник для бакалавриата и магистратуры / В. И. Лубовский, Т. А. Баилова, С. М. Валявко [и др.]. – Москва : Юрайт, 2023. – 430 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/510260> (дата обращения: 22.12.2023). – ISBN 978-5-534-15909-7. – Текст : электронный.

В содержание

УДК 374
ББК 74.5

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПОСТРОЕНИЕ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ И ИХ СЕМЬЯМИ ВО ВРЕМЯ ЛЕТНЕГО ОТДЫХА

МАКСИМОВА ЕКАТЕРИНА АНДРЕЕВНА

учитель-дефектолог, ГБУ ЦСПР «Роза ветров», куратор проектов Ассоциации родителей детей-инвалидов «Наш путь», г. Москва, Россия, korshunok@bk.ru

ГОЛУБОВСКАЯ ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

Логопед, ГБУ ЦСПР «Роза ветров», г. Москва, Россия, eglushchuk@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности организации выездных мероприятий специалистов с детьми-инвалидами, имеющими тяжелые и множественные нарушения развития, в том числе нарушения опорно-двигательного аппарата; показана важность взаимодействия с родительским сообществом. Также, отмечается роль логопеда и логопедических занятий в условиях проведения летнего отдыха.

Ключевые слова: сопровождение детей с ТМНР; выездные мероприятия; родительские компетенции; логопедические занятия; летний отдых.

ORGANIZING AND BUILDING THE WORK OF SPECIALISTS WITH THE CHILDREN HAVING SEVERE AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS AND THEIR FAMILIES DURING SUMMER HOLIDAYS

MAKSIMOVA EKATERINA ANDREEVNA

teacher-defectologist GBU CSPR «Wind rose», curator of projects of the association of parents of disabled children «Our way», Moscow, Russia

GOLUBOVSKAYA EKATERINA ALEKSANDROVNA

speech therapist GBU CSPR «Wind rose», Moscow, Russia

ABSTRACT. The article covers the features of organizing of out-door events for specialists with disabled children having severe and multiple developmental disorders, including musculoskeletal disorders; shows the importance of interaction with parent community. It also highlights the role of speech therapist and speech therapy sessions in the conditions of summer holidays.

KEY WORDS: accompanying children with SMDD; outdoor events; parental competencies; speech therapy sessions; summer holidays.

Известно, что качественное сопровождение в социальном учреждении ребёнка-инвалида без участия семьи малоэффективно [1; 2; 3]. В вопросах организации развивающего ухода, обучения и воспитания ребёнка с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), включая нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА) и тяжелой или глубокой интеллектуальной недостаточностью, формального участия родителей недостаточно. Для качественного сопровождения такого ребёнка семья должна стать полноправным партнёром и даже инициатором, а для этого необходим полный контакт родительского сообщества с учреждением.

С 2019 года на базе ГБУ ЦСПР «Роза ветров» г. Москвы работает уникальная экспериментальная группа «Наш путь». Она появилась благодаря инициативе Ассоциации родителей детей-инвалидов с одноименным названием и при горячей поддержке руководства ГБУ ЦСПР «Роза ветров». В этой группе детям с ТМНР оказываются реабилитационные услуги: социально-бытовые, социально-психологические, социально-педагогические и другие специалистами Центра и приглашенными Ассоциацией родителей-инвалидов «Наш путь» педагогами.

В группе 10 детей с ТМНР. Девять из них имеют нарушения ОДА, у семи прогрессирующая эпилепсия, двое детей имеют паллиативный статус. Основной задачей проекта «Наш путь» является качественное сопровождение детей с соблюдением принципов нормализации жизни.

В рамках проекта реализуется несколько направлений, таких как долговременный уход, создание адаптированной развивающей среды и, одно из самых важных: «Активная жизнь», которое позволяет снизить социальную изоляцию семьи ребёнка с ТМНР и помочь ему развиваться более гармонично. Это направление помогает обратить общественное внимание к трудностям интеграции таких детей в социум. Силами Ассоциации родителей детей-инвалидов и

команды ГБУ ЦСПР «Роза ветров» для группы «Наш путь» регулярно организуются выездные мероприятия: походы в театр, зоопарк, кафе, экскурсии, выставки и творческие встречи.

Летом 2023 года ГБУ ЦСПР совместно с Ассоциацией «Наш путь» был организован и проведён летний отдых для семей с детьми.

Главной целью отдыха является создание совместного, комфортного времяпрепровождения детей и их родителей с поддержкой специалистов.

Для всех участников были определены и сформулированы задачи поездки. Для детей – адаптация к изменяющимся условиям предметной среды и окружения. Отдых в интеграционном сообществе и, получение нового социального опыта. Для родителей – возможность отдохнуть вместе с детьми, чувствуя поддержку специалистов (во время ухода, занятий, игр и т.д.) и друг друга. Для специалистов – увидеть детей в новой обстановке. Их проявления в общении с родителями, друг другом и педагогами. Для каждого – почувствовать себя частью команды единомышленников, что бесспорно является профилактикой выгорания как родительского, так и профессионального.

Учитывая тяжесть нарушений детей и первый подобный опыт, поездка реализована в течение пяти дней в Московской области. Предварительно был забронирован отель, где можно разместить 9 семей с детьми с НОДА. Также, совместно с руководством отеля проработана доступная среда и комфортные условия пребывания для всех отдыхающих.

Для сопровождения детей были привлечены 6 помощников, которые находились с ребятами во время групповых занятий, свободной игры, приема пищи, гигиенических процедур, в бассейне и т.д. Три специалиста Центра и три студента МПГУ, с которыми заранее были проведены тренинги по взаимодействию с детьми с ТМНР.

Для всех участников поездки составлены программы занятий и активностей (индивидуальные, подгрупповые и групповые формы работы). Для обозначения активностей использовался визуально-тактильный календарь значимых событий дня.

Режим занятий был распределен следующим образом:

Утром и вечером учитель-дефектолог проводила групповые занятия для всех (утренний и вечерний круг). В течение дня у детей были подгрупповые занятия с педагогом-психологом и индивидуальные занятия с логопедом.

Для родителей организованы занятия по здоровьесбережению «Здоровая спина» и тренинги по профилактике эмоционального выгорания.

Вечером после ужина совместная активность родителей, детей и специалистов.

Роль учителя-логопеда во время летнего отдыха заключалась в обогащении пассивного словаря, формировании пространственных представлений и повторении схемы тела детей с ТМНР, через задействование всех сенсорных каналов.

Темой занятий была выбрана «Река». Логопедические занятия построены таким образом, чтобы у детей с ТМНР формировались понятия природных явлений через сенсорные насыщения. Местом проведения выбран берег реки, на

свежем воздухе, а во время самих занятий использовался природный материал: камни, водоросли, кувшинки, листья, ветви дерева, камыши. Внимание ребенка привлекалось к самой реке и окружающим берег звукам (журчание воды, шуршание листьев, пение птиц, стрекот насекомых, кваканье лягушек).

С целью обогащения пассивного словаря в структуру занятий был включен рассказ логопеда о реке, а для развития пространственных представлений у ребёнка акцент ставился на то, что находится В реке (камни, водоросли), НА реке (кувшинки, листья), У реки (берег, деревья, камыши) и НАД рекой (небо, облака).

При этом ребенок мог поиграть с водой в контейнере, камнями разных величин и форм, кувшинками разной длины и ветвями дерева. Благодаря этим играм с ребёнком повторялись глагольные действия: «тяни», «толкай», «кидай», «стучи», «тряси», «мой»

Также в структуру занятий включалось повторение схемы тела. На ребенке и на кукле массажным мячом обозначались те части тела, которые постепенно погружаются в воду во время купания. В конце занятия ребенок выбирал понравившуюся игру.

Во время летней поездки общими усилиями группы единомышленников удалось создать комфортные условия совместного отдыха семей с детьми с ТМНР при поддержке специалистов.

Основная задача проекта группы «Наш путь» – установление доверительных и безопасных отношений между семьями и командой специалистов. Во время взаимодействия семья-специалист повышаются родительские компетентности и в результате со стороны семьи к ребёнку предъявляются адекватные требования и ожидания.

Также, ценность подобных проектов заключается в том, что семья включена в общественные связи и взаимоотношения, является их полноправным участником, что не приводит к социальной изоляции семьи, воспитывающей ребёнка с ТМНР.

Список использованных источников

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учебное пособие / Л. И. Акатов. – Москва : Владос, 2003. – 368 с. – ISBN -691-01094-8. – Текст : непосредственный.

2. Глухов, В. П. Специальная педагогика и специальная психология : учебник для вузов / В. П. Глухов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 323 с. – ISBN 978-5-534-13096-6. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/536647>.

3. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 208 с. – ISBN 978-5-4441-0050-9. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 376
ББК 74.2

**ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕФЕКТОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ
ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
В СИСТЕМЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ**

МАЛОВА АЛЕКСАНДРА ДМИТРИЕВНА

студентка 2 курса магистратуры факультета психологии и педагогики,
Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия,
kotsankotovich@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема взаимодействия между дефектологом и родителями детей с расстройствами аутистического спектра в контексте ранней помощи. Анализируются проблемы, возникающие в процессе сотрудничества между дефектологами и родителями детей с расстройствами аутистического спектра, рассматривается влияние моделей поведения родителей на качество данного взаимодействия. Предлагаются стратегии улучшения качества сотрудничества между дефектологом и родителями детей с расстройствами аутистического спектра в системе ранней помощи. Данная статья может быть полезна как для специалистов в области дефектологии, так и для родителей, стремящихся построить продуктивный контакт с дефектологом для повышения эффективности проводимой работы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: расстройства аутистического спектра; ранняя помощь; ранний возраст; дети; родители; взаимодействие.

**THE PROBLEM OF INTERACTION BETWEEN A DEFECTOLOGIST
AND PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS
IN THE SYSTEM OF EARLY INTERVENTION**

MALOVA ALEKSANDRA DMITRIEVNA

2nd year master's student in the faculty of psychology and pedagogy,
K. Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, Russia

ABSTRACT. The article addresses the issue of interaction between a defectologist and parents of children with autism spectrum disorders in the context of early intervention. The problems arising in the collaboration between defectologists and parents of children with autism spectrum disorders are analyzed, considering the influence of parental behavior models on the quality of this interaction. Strategies are proposed to enhance the quality of collaboration between defectologists and parents of children with autism spectrum disorders in the early intervention system. This article can be beneficial for both specialists in the field of defectology and parents seeking to establish productive contact with a defectologist to improve the effectiveness of their work.

KEYWORDS: autism spectrum disorders; early intervention; early age; children; parents; interaction.

Актуальность тематики воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра, на сегодняшний день неоспорима. В своё время, осо-

бое внимание изучению РАС уделяла О. С. Никольская [7], которая заложила основы теоретической базы изучения аутизма как феномена в России и стала автором множества значимых научных работ по этой теме. Е. Р. Баенская [7] изучала проблемы раннего детского аутизма и вопросы коррекционной работы с детьми, страдающими этим расстройством, как и М. М. Либлинг [7], активно занимавшаяся проблемами аутистических расстройств, расширяя и углубляя существующую теоретическую и практическую базу. Среди учёных, внёсших свой вклад в изучение аутизма, также следует упомянуть С. С. Морозову, которая исследовала не только характерные нарушения при данном виде дизонтогенеза, но также обращала внимание на диагностику этих нарушений [6].

Как можно видеть, научные изыскания в данной сфере затрагивают всё более и более сложные вопросы. Исследователи отечественной научной школы важным приоритетом в развитии системы сопровождения и специального образования называют создание системы раннего выявления и коррекции. Российскими учёными были разработаны методы подготовки специалистов, работающих в системе ранней помощи, над чем работали Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова, А. Н. Орлова, Н. Д. Шматко [9], после чего были представлены и способы организации, а также формы предоставления помощи, вклад в разработку которых внесли свой вклад Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова [4].

В системе ранней помощи важную роль играют именно специалисты, непосредственно оказывающие коррекционно-развивающие услуги. Один из них – дефектолог – специалист, который работает с детьми с ОВЗ, и, в частности, с детьми с РАС, используя различные подходы, методы и техники, направленные на развитие у детей жизненно важных навыков и выстраивание необходимых моделей поведения. Однако для дефектолога целевой является не только работа с самим ребёнком, но и поддержка и консультирование родителей, так как особое внимание в процессе работы с детьми с РАС уделяется семье, которая обладает огромнейшим потенциалом для создания оптимальных условий для всестороннего развития детей [10].

Вопрос важности и необходимости взаимодействия специалистов с родителями детей с РАС в течение уже достаточно долгого времени активно обсуждается в научном кругу и не теряет своей актуальности. Одной из российских учёных, исследовавших взаимодействие дефектолога и семьи в контексте ранней помощи, является Е. М. Мастюкова. В своих работах она подчёркивает важность командной работы дефектологов и родителей для обеспечения качественной ранней помощи детям с различными нарушениями развития [5].

Однако, несмотря на важность взаимодействия дефектолога с родителями детей с РАС, в практике часто возникают проблемы, и по некоторым причинам взаимодействие дефектолога с родителями детей с РАС может оказаться затруднено. Например, родители не всегда могут принять диагноз своего ребёнка. Это может быть связано с уверенностью в том, что наличие диагноза приведёт к стигматизации ребёнка в обществе, или с тем, что они не хотят признавать наличие каких-либо проблем у своего ребёнка. Также это может быть вызвано недостаточной информированностью родителей о РАС, ведь многие из них не

знают основных проявлений данного типа дизонтогенеза и не знакомы с путями оказания помощи. Родители могут использовать неэффективные или даже опасные методы обучения и воспитания ребёнка, что может привести к ухудшению его текущего состояния. В свою очередь, в семье с крайне высокой степенью вероятности могут возникнуть конфликты и непонимание между родителями и другими членами семьи из-за разности взглядов на коррекционно-развивающую работу с ребёнком и отсутствия единого пути оказания ему помощи [3].

Зачастую непродуктивное взаимодействие складывается на почве дезадаптивных родительских моделей поведения, которые реализуются в общении со специалистами. Причины, вызывающие появление и укоренение подобных моделей могут быть самыми различными, однако сами модели поведения можно определить как: делегирование, замещение и абстрагирование [2].

Родители, придерживающиеся стратегии делегирования, предпочитают формально участвовать в процессе обучения, ожидая действий исключительно от специалистов. Они часто аргументируют это тем, что ребёнок лучше занимается под руководством педагога, чем их самих, и они не обладают необходимыми знаниями для достижения успеха. Такой подход часто приводит к игнорированию реальных способностей ребёнка. Подобное чаще всего проявляется в случаях, когда родители не признают существующих проблем и не осознают их серьёзности [1].

Стратегия замещения характеризуется тем, что родитель чрезмерно вмешивается в коррекционно-развивающий процесс, фактически выполняя за ребёнка задания и оправдывая его неудачи псевдообъективными причинами, такими как усталость ребёнка, его непонимание или неинтерес к заданию. Защищённая позиция родителя, его негативное отношение к замечаниям и игнорирование трудностей мешают установлению продуктивного диалога со специалистом. Попытки специалиста продемонстрировать проблему и переубедить родителя часто приводят к предоставлению слишком многих отрицательных примеров, что неосознанно поддерживает убеждения родителей о том, что ребёнка необъективно критикуют. Отрицательные последствия этого подхода заключаются, прежде всего, в том, что в стремлении к формальным результатам базовые понятия остаются непроработанными [1].

Абстрагирование со стороны родителей представляет собой сценарий минимального взаимодействия родителя со специалистами. Родитель признает наличие проблем, но рассматривает ситуацию как безвыходную. Рекомендации педагогов выполняются лишь на поверхностном уровне, критичность к внешним оценкам снижена. В таких случаях дети часто имеют низкий уровень социальной адаптации и риск вторичной задержки психического развития [1].

Затруднения во взаимодействии дефектолога с родителями детей с РАС могут иметь негативные последствия для ребёнка. Если родители не знают, как обеспечить ребёнку необходимую коррекцию нарушений развития, это может привести к тому, что он так и не сможет достичь потенциально возможного для него уровня развития. Кроме того, если родители не принимают диагноз своего ребёнка и не соглашаются с рекомендациями дефектолога, они могут неверно

выполнять или вовсе не выполнять необходимые коррекционные процедуры, что может привести к ухудшению состояния ребёнка [8].

Для того чтобы преодолеть затруднения во взаимодействии с родителями детей с РАС, дефектологу следует установить контакт не только с родителями, но и с другими членами семьи. Крайне важно выяснить ожидания родителей от коррекционной работы. Это можно сделать путём прямого опроса родителей или путём наблюдения за их взаимодействием с ребёнком. Дефектологу необходимо согласовывать цели и задачи коррекционной работы с родителями, ведь это важно для того, чтобы родители понимали, к каким результатам стремится дефектолог, и, как следствие, были готовы сотрудничать. Для этого следует информировать родителей о специфике реализуемой коррекционной работы, обучать их необходимым навыкам взаимодействия с ребёнком, что поможет родителям лучше понять своего ребёнка и оказать ему необходимую поддержку [2].

Также представляется важным привлечение родителей к активному участию в коррекционной работе. Здесь можно предложить несколько возможных вариантов осуществления взаимодействия дефектолога с родителями детей с РАС в ранней помощи [1]:

1. Индивидуальные консультации и обучение. Дефектолог в данном случае проводит индивидуальные встречи с родителями, в рамках которых информирует родителей о специфике РАС и методах коррекционной работы, также обсуждаются индивидуальные особенности развития и потребности ребёнка, предлагаются стратегии и методики работы в конкретных ситуациях и оценивается динамика.

2. Семейные тренинги. Чаще всего реализуются в формате встреч дефектолога с родителями и, в случае необходимости, представителями ближайшего социального круга ребёнка. Данные встречи направлены на обучение родителей продуктивным навыкам взаимодействия с ребёнком, особенно в бытовых ситуациях, которые возникают дома.

3. Групповые занятия. Здесь дефектолог может организовывать групповые занятия с участием нескольких родителей или даже семей, объединённых одной проблемой. В ходе данных занятий родители обмениваются опытом, получают поддержку друг от друга. Также в рамках подобных занятий дефектолог проводит отдельные тематические лекции и тренинги для родителей, обучая их навыкам взаимодействия с ребёнком и методам коррекции поведения.

4. Родительские школы. Предполагают чётко спланированную как тематически, так и организационно, деятельность, в рамках осуществления которой родителям предоставляется информация о способах помощи детям, формируются и отрабатываются практические навыки взаимодействия с ними.

5. Использование онлайн-ресурсов и электронных обучающих материалов. Дефектологом предоставляется доступ к онлайн-ресурсам, обучающим материалам в электронном виде и инструментам для самостоятельной работы родителей с ребёнком.

6. Домашние задания. Дефектолог может давать родителям домашние задания, в первые моменты оказывая помощь в их выполнении, чтобы помочь избежать ошибок, что позволит им применять новые методики и стратегии в по-

вседневной жизни.

Важно учитывать индивидуальные потребности каждой семьи и адаптировать подход дефектолога в соответствии с этими потребностями. Поддержка, обучение и понимание со стороны специалистов играют ключевую роль в успешном взаимодействии с родителями детей с расстройствами аутистического спектра в системе ранней помощи. Взаимодействие дефектолога с родителями детей с РАС в системе ранней помощи является сложным и многогранным процессом, который требует от специалиста высокого уровня профессиональной компетентности, а также умения выстраивать доверительные отношения с семьёй [10].

Взаимодействие дефектолога с родителями является важнейшим условием успешной коррекционной работы с детьми с РАС. Дефектолог должен быть не только профессионально компетентным, но и обладать такими личностными качествами, как эмпатия, терпение, гибкость и умение работать в команде. Дефектолог должен использовать различные формы и методы взаимодействия с семьёй, сотрудничать с другими специалистами и оценивать эффективность своей работы. В свою очередь, семья играет важнейшую роль в коррекционной работе с детьми с РАС, в особенности с детьми раннего возраста. Родители и другие члены семьи могут оказать ребёнку неоценимую поддержку и помочь ему достичь максимального прогресса в развитии. Именно родители в силах создать максимально благоприятную среду для развития ребёнка. Объединение этих двух этих мощнейших сил способно создать все условия для полноценного развития ребёнка и реализации его индивидуального потенциала [2].

В заключение, следует ещё раз подчеркнуть важность осознания и преодоления сложностей, возникающих в процессе сотрудничества между дефектологами и родителями детей с РАС. Необходимо адаптировать стратегии взаимодействия с учётом особенностей каждого ребёнка и его родителей. Важно предоставить родителям все возможности для обучения и получения необходимой поддержки и помощи со стороны специалистов, что станет основой для успешного взаимодействия и совместной работы с родителями в обеспечении необходимой помощи детям с РАС, начиная с самого раннего возраста.

Дальнейшие исследования могут сосредоточиться на разработке эффективных программ и методик взаимодействия, направленных на повышение результативности работы дефектологов с семьями детей с РАС в системе ранней помощи.

Список использованных источников

1. Алпатова, Н. С. Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья, группы риска и их семьям / Н. С. Алпатова, А. Н. Долецкий // Учебно-методическое пособие. – Москва, 2023. – 224 с. – Текст : непосредственный.
2. Волкмар, Ф. Р. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – 225 с. – Текст : непосредственный.
3. Крылова, Е.В. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии: Проблемы и возможные пути решения / Е. В. Крылова // В сборнике: Теоретический и практический потенциал современной науки. – Сборник научных статей ; научн. ред. Н. О. Берая. –

Москва, 2019. – С. 49–52. – Текст : непосредственный.

4. Малофеев, Н. Н. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: Основания, ориентиры и ожидаемые результаты / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36 (1). – С. 17–43.

5. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : Владос, 2003. – 408 с. – Текст : непосредственный.

6. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. – Москва : Владос, 2010. – 176 с.

7. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2019. – 289 с. – Текст : непосредственный.

8. Панкратова, Л. Э. Компетентность родителей в контексте концепции развития ранней помощи / Л. Э. Панкратова // В сборнике: Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья : Теория и практика. – Сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции: в 2 частях. – Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». – 2019. – С. 125–128.

9. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова, А. Н. Орлова, Н. Д. Шматко ; под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., стер. – Москва : Просвещение, 2004. – 164 с. – Текст : непосредственный.

10. Роджерс, С. Дж., Доусон, Дж., Висмара, Л. А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: как в процессе действия научить ребенка играть, общаться и учиться / Пер. с англ. В. Дегтяревой. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. – 416 с. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 376

ББК 74.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПИСАТЕЛЬНОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

МЕДВЕДЕВА АЛЕКСАНДРА МИХАЙЛОВНА

студентка 5 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,

alexandra-medvedeva1901@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В данной статье исследуется связная описательная речь у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автор подчеркивает важность изучения этого аспекта, так как в этом возрасте происходит развитие основных элементов речи. Определение степени и вида нарушения, выявления особенностей речи каждого ребенка и разработка индивидуальных коррекционных программ являются ключевыми задачами исследования. Исследование связной описательной речи у детей с общим недоразвитием речи является актуальной проблемой специального образования и логопедии, поскольку недо-

развитие этого аспекта может привести к ограничению общения, понимания речи других людей, затруднению успеваемости и социальной адаптации ребенка.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: описательная связная речь; лексико-грамматическое недоразвитие речи; логопедия; диагностика описательной связной речи; развитие навыков описательного рассказа; дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

THEORETICAL BASIS FOR THE FORMATION OF DESCRIPTIVE CONNECTED SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

MEDVEDEVA ALEXANDRA MIKHAILOVNA

5th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University
named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

ABSTRACT. This article examines coherent descriptive speech in children of senior preschool age with general speech underdevelopment. The author emphasizes the importance of studying this aspect, since at this age the development of the basic elements of speech occurs. Determining the degree and type of disorder, identifying the speech characteristics of each child and developing individual correction programs are the key objectives of the study. The study of coherent descriptive speech in children with general speech underdevelopment is an urgent problem in special education and speech therapy, since underdevelopment of this aspect can lead to limited communication, understanding of the speech of other people, difficulty in academic performance and social adaptation of the child.

KEY WORDS: descriptive coherent speech; lexico-grammatical speech underdevelopment; speech therapy; diagnostics of descriptive coherent speech; development of descriptive story skills; children of senior preschool age with general speech underdevelopment.

Исследование характеристик детей старшего дошкольного возраста, страдающих от общего недоразвития речи, представляет собой значимую задачу в специальной педагогике и логопедии. Проблемы недоразвития речи могут влиять на произношение, использование грамматических и лексических форм, а также на построение связной речи. Недоразвитие связной описательной речи может затруднять общение, понимание речи других людей, а также адаптацию ребенка в обществе. Изучение данной темы позволяет определить степень и вид нарушений, выявить особенности каждого ребенка и разработать индивидуальные программы и задания для развития связной описательной речи. Это важный шаг в разработке эффективных программ для развития речевой стороны речи у данной категории детей.

Речь является одной из высших психических функций. Связная речь – это форма речи, отражающая все существенные отношения предметного содержания. Она делится на монолог и диалог. В процессе диалога происходит чередование говорения и слушания между собеседниками. Монологу характерно отсутствие собеседника. В дошкольном возрасте выделяются три основных типа монологического дискурса: описание, повествование и рассуждение.

Овладение родным языком является важным достижением в дошкольном возрасте. Ожидается, что к 3 годам речь ребенка будет полностью развита, к 4

годам они смогут использовать монологические формы речи, а к 5 годам могут строить сложные предложения и рассказывать истории. Однако, у детей с общим недоразвитием речи это развитие происходит медленнее. Изучение развития связной речи у таких детей требует большего внимания и исследований.

Сложное речевое расстройство, известное как общее недоразвитие речи, проявляется у детей, которые не имеют слуховых проблем и обладают нормальным интеллектом. Для этой группы детей характерно отставание в развитии речи, ограниченный словарный запас, нарушения грамматики, а также проблемы с произношением и формированием звуков.

Общее недоразвитие речи различается по степени тяжести и варьирует от отсутствия речи до отставания в фонематическом и лексико-грамматическом развитии. Связная речь является сложной формой речевой деятельности, которая требует связи с психической активностью ребенка. Отсутствие развитой связной речи у детей с недоразвитием речи приводит к сложностям в анализе, образовании связей и выделении основных свойств предметов и явлений. Дошкольники с недоразвитием речи отстают в монологической связной речи и испытывают трудности в составлении содержания высказываний и их структурировании.

Дети с речевыми нарушениями в раннем возрасте часто используют морфологически неправильные слова, не обращая внимания на грамматические связи между ними. Они также испытывают трудности с построением предложений и оперированием ими в речевом общении. Дети, с общим недоразвитием речи, часто используют лексические значения неточно и их активный словарь недостаточно развит. Они также имеют затруднения с построением словосочетаний и предложений из-за неумения пользоваться способами словообразования и словоизменения.

Дети с общим недоразвитием речи редко успешно выполняют задачи по подбору однокоренных слов и созданию новых слов с использованием окончаний и приставок. Они часто заменяют части предметов названием всего предмета и используют слова с тем же значением вместо нужного слова. В рассказах они теряют логическую и смысловую последовательность событий и обычно просто перечисляют предметы и действия. Они избегают трудных слов и фраз в устной коммуникации, что скрывает недостатки их связной речи.

Дети с общим недоразвитием речи говорят развернутыми высказываниями, которые часто нечеткие и состоят из бытовых предложений. Эти высказывания не последовательны, не содержат причинно-следственных связей между словами.

Л. Н. Ефименкова в своих исследованиях описывает три этапа коррекционной работы с детьми с недоразвитием речи: расширение словаря, формирование фразовой речи и выход в связную речь [4]. На первом этапе развивается речевая активность, формируется пассивный и активный словарь, отрабатывается употребление простого предложения.

На втором этапе работы с детьми, имеющими проблемы с речью, логопед уделяет внимание формированию фразовой речи. Дети учатся составлять предложения, правильно оформлять их с грамматической точки зрения, а также

расширять свой словарный запас. Они постепенно учатся образовывать новые слова, фразы включаются в диалоги и рассказы. К концу этапа дети могут составлять небольшие описательные рассказы. Перед этим они учатся сравнивать предметы и выявлять их сходства и различия. Третий этап работы сфокусирован на формировании связной речи. Для детей с недоразвитием речи, связная речь требует особого обучения.

Существует большое количество методических пособий, помогающих развитию речи детей. Разные авторы имеют собственное понимание объекта описания и последовательности обучения описанию в разных возрастных группах. Некоторые выделяют сравнительное описание и заучивание, другие – нет. Одна из авторов, В. К. Воробьева, считает, что усвоение связной речи путем «подбора» и «улавливания» закономерностей в словах и фразах недостаточно эффективно [1, с. 46]. Еще одна автор, Л. В. Ворошнина, представляет задания для развития понимания и формирования активной речевой деятельности [2, с. 56]. И, наконец, В. П. Глухов перечисляет в своей работе задачи при обучении описательной речи дошкольников с общим недоразвитием речи, такие как развитие умения выделять основные признаки объектов и овладение языковыми средствами для создания описательного рассказа [3, с. 68].

Для достижения данной цели рекомендуется использовать метод поэтапного обучения, разработанный А. А. Шушкановой [6, с. 397]. Этот метод включает несколько этапов, каждый из которых направлен на развитие навыков описания объектов. Так, на первом этапе проводятся подготовительные упражнения, которые помогают детям научиться описывать объекты. Это могут быть задания, которые направлены на описание внешнего вида предметов или пространства.

В подготовительном этапе дети развивают свое сенсорное восприятие и учатся анализировать объекты. Они также учатся строить длинные предложения. Затем они учатся составлять описание объекта по вопросам педагога и по заданному образцу. Далее они переходят к более подробному описанию объекта по схеме. Все эти этапы обучения помогают детям научиться структурировать описательные тексты, определять тему, перечислять характеристики в определенном порядке.

На следующем этапе наработанные навыки самоописания усиливаются и развиваются. В этой части обучения дошкольники учатся описывать свои собственные качества и черты характера.

Третий этап обучения направлен на развитие навыков описания объектов по их основным признакам. Дошкольникам предлагается описать предметы, опираясь на их основные характеристики или функции.

На следующем этапе проводится обучение детальному описанию объектов, включая различные характеристики, называемые микротемами. Детям предлагается описывать предметы с учетом более детальных аспектов и характеристик.

Для закрепления полученных навыков предлагается создание рассказа-описания. Это позволяет ученикам применить все освоенные навыки вместе и создать полноценное описание объекта или ситуации. Такие упражнения могут

проводиться в игровой форме или в ходе практических занятий.

В конце процесса обучения дошкольники овладевают начальными навыками сравнительного описания объектов. Они учатся сравнивать и анализировать различные предметы или явления, выделять их сходства и различия, а также описывать их с использованием сравнительных признаков.

В зависимости от характеристик темы детям предлагается одна или несколько последовательностей визуализации и описания. Дети осваивают сравнительное описание двух тем на основе лексических единиц. Кроме того, коррекционная работа включает также отработку правильного употребления форм слов, совершенствование практических навыков склонения, правильного построения предложений, активизацию и обогащение словарного запаса, развитие умения контролировать структуру высказываний.

В методической литературе по логопедии предпринимаются попытки унифицировать подробный план постановки речи. Изданы пособия, содержащие наглядные опорные схемы.

Один из методов описательной речи для детей, разработанный Ивановой и Скрибцовым, предполагает детальное описание объектов, при котором задействуются все органы чувств. Логопед работает с детьми, предлагая им вопросы по каждой картинке и примерное описание показываемого объекта. В процессе описания можно использовать сравнения между животными. Такая работа развивает внимание к словам и стилистическую обработку текстов [5, с. 95].

На основании проделанной работы нами выявлено, что, одной из важнейших задач в обучении дошкольников с нарушениями речи является формирование описательной и связной речи. Описательная и связная речь играют важную роль в формировании у ребенка навыков общения, понимания окружающего мира, успешной адаптации в обществе. Однако для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в целом эта педагогическая задача приобретает особое значение.

Установлено, что дети с нарушениями речи, как правило, имеют определенные особенности в развитии описательной и связной речи. Во-первых, они испытывают трудности в формулировании мыслей и передаче информации с помощью слов. У них могут быть проблемы со словарным запасом, грамматическими структурами и правильным произношением. Во-вторых, у них отсутствует способность организовывать речь в связные структуры. Дети могут испытывать трудности в связном изложении мыслей, построении сюжетной линии, связном изложении фактов и событий. В-третьих, дети старшего дошкольного возраста с речевыми проблемами могут испытывать трудности в контроле и отслеживании собственной речевой деятельности, что сказывается на беглости и связности их речи.

Указывается, что для успешного формирования связной описательной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития в целом необходимо использовать специальные научно-методические подходы. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и разрабатывать индивидуальный план работы, ориентируясь на его потребности и возможности. Кроме того, важно использовать новые и практичные формы рабо-

ты, способствующие активному участию ребенка в процессе развития речи. Следует задействовать разнообразные наглядные, аудио- и видеоматериалы, способствующие повышению интереса к речевым занятиям и расширению словарного запаса. Важно использовать положительную мотивацию и поощрение, чтобы создать гармоничную атмосферу и побудить ребенка к активному участию в процессе обучения. Таким образом, формирование связной описательной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития в целом представляет собой серьезную педагогическую проблему. Однако, используя научно-методический и индивидуальный подход можно значительно улучшить процесс развития речи.

Таким образом, составляя описательные рассказы, ребенок приобретает первый навык связного изложения мыслей «по теме», сразу узнает признаки многих предметов и тем самым расширяет свой словарный запас. Для составления каждого описательного рассказа необходима подготовка: обогащение словарного запаса, напоминание ребенку признаков описываемых предметов или даже знакомство с ними. От описания отдельных предметов следует переходить к сравнительному описанию однородных объектов: учить сравнивать фрукты, овощи, деревья, различных животных.

Список использованных источников

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учебное пособие / В. К. Воробьева. – Москва : Аст, 2006. – 158 с. – ISBN : 5-271-12543-2 . – Текст : непосредственный. https://studylib.ru/doc/6344879/vorob._eva---metodika-razvitiya-svyaznoj-rechi-u-detej-s-sist (дата обращения: 01.12.2023).

2. Ворошнина, Л. В. Развитие речи и общения детей дошкольного возраста в 2 ч. Часть 1. Младшая и средняя группы : практическое пособие для вузов / Л. В. Ворошнина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 217 с. – ISBN : 978-5-534-06209-0. – Текст : непосредственный. <https://urait.ru/index.php/book/razvitie-rechi-i-obscheniya-detej-doshkolnogo-vozrasta-535378> (дата обращения: 01.12.2023).

3. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 419 с. – ISBN : 978-5-534-12584-9. – Текст : непосредственный. <https://urait.ru/book/psiholingvistika-511849> (дата обращения: 01.12.2023).

4. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников. – Текст : электронный // URL: https://pedlib.ru/Books/1/0383/1_0383-1.shtml (дата обращения: 01.12.2023).

5. Иванова, Н. Н. Технология формирования описательной связной речи у детей с лексико-грамматическим ее недоразвитием / Н. Н. Иванова, П. В. Скрибцов. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2011. – № 1. – С. 91-95. <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-opisatelnoy-svyaznoy-rechi-u-detej-s-leksiko-grammaticeskim-ee-nedorazvitiem> (дата обращения: 01.12.2023).

6. Шушканова, А. А. Развитие навыков описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А. А. Шушканова. – Текст : непосредственный // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. – 2023. – С. 395-397. <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=knetyv> (дата обращения: 01.12.2023).

В содержание

УДК 376
ББК 74.56

**ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО
ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

МЕЛЕХОВА ВИОЛА МИХАЙЛОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия,
melekhovavm@gmail.com

ЖАБИНА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА

магистрант 2 курса кафедры дефектологии, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия, t_zhabina@list.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема развития произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития; показана значимость младшего школьного возраста в формировании указанного психического процесса; охарактеризованы особенности развития произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития; представлен комплекс надёжных и валидных психодиагностик с критериями количественного и качественного оценивания результатов обследования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: младший школьный возраст; произвольное внимание; задержка психического развития; диагностический комплекс.

**STUDY OF PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF ARBITRARY
ATTENTION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL
RETARDATION**

MELEKHOVA VIOLA MIKHAILOVNA

candidate of psychological sciences, associate professor, department of defectology, Tambov State University, Tambov, Russia

ZHABINA TATIANA SERGEEVNA

2nd year student of the faculty of defectology, Tambov State University, Tambov, Russia

ABSTRACT. The article considers the problem of development of arbitrary attention in junior schoolchildren with mental retardation; shows the importance of primary school age in the formation of this mental process; characterizes the features of development of arbitrary attention in junior schoolchildren with mental retardation; presents a set of reliable and valid psychodiagnostics with criteria for quantitative and qualitative evaluation of the results of the survey.

KEY WORDS: junior school age; arbitrary attention; mental retardation; diagnostic complex.

Современная жизнь требует от нас большой включенности в происходящее. Каждый человек находится в реалиях многозадачности, цифрового шума и

в целом увеличения интеллектуальной нагрузки. Особое место в процессе взаимодействия с условиями прогресса занимает развитие и тренировка внимания личности. Традиционно выделяемые функции внимания (объём, избирательность, устойчивость, концентрация, переключение, распределение) позволяют в кратчайшие сроки принять и обработать шквал поступающей информации и не потеряться в ней. Однако, существуют категории людей, у которых в силу индивидуальных особенностей имеются трудности в произвольном управлении своей деятельностью, в том числе своим вниманием.

Не первый год специальная психология и специальная педагогика находятся на этапе поиска путей компенсации нарушенного психического развития детей младшего школьного возраста (С. Г. Шевченко, У. В. Ульяenkova, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, И. Ф. Марковская, Е. А. Стребелева, Л. И. Переслени). Психическое недоразвитие является весомым препятствием на пути получения знаний в начальной школе и социализации личности. Ведь именно во время младшего школьного возраста у детей формируются знания, умения и навыки, от уровня развития которых в будущем будет зависеть насколько успешно индивид сможет включиться в социальную и профессиональную жизнь.

Современные исследования ряда учёных (Г. И. Жаренковой, Е. А. Порошиной, Т. В. Егоровой, Е. В. Соколовой, Н. В. Бабкиной) ссылаются на нестабильное развитие произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития: частое отвлекание во время уроков, трудности в сосредоточении на заданиях, а также в распределении и переключении внимания, быстрая утомляемость, повышенная истощаемость нервно-психических процессов. Проанализировав определения произвольного внимания, сформулированные зарубежными и отечественными исследователями в области психологии (У. Джеймс, Л. М. Веккер, Н. Ф. Добрынин, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн) мы можем говорить о том, что произвольное внимание является процессом сосредоточения на восприятии важной информации или концентрации на выполнении поставленной задачи с целью увеличения нашей продуктивности.

В современных литературных источниках имеется большое количество исследований и публикаций на тему особенностей развития произвольного внимания у младших школьников с ЗПР, однако до сих пор эта проблема остаётся актуальной и не теряет своей значимости. Исследователи в области психологии и педагогики продолжают изучать данную тему и искать пути её решения, подбирая компенсаторные варианты формирования психического процесса.

Цель нашего исследования – изучение особенностей произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Диагностический этап педагогического эксперимента проводился среди обучающихся начального звена МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 31» города Тамбова. На данный момент в образовательной организации обучается 32 ученика с ограниченными возможностями здоровья. Все они находятся на инклюзивном обучении. На каждого обучающегося разработана адаптирован-

ная основная общеобразовательная программа обучения в соответствии с вариантом, указанным в заключение психолого-медико-педагогической комиссии.

Для проведения констатирующего этапа эксперимента было отобрано 2 группы детей из числа младших школьников, обучающихся по АООП вариант 7.2 (ЗПР) – контрольная и экспериментальная. В обе группы было включено по 10 детей с задержкой психического развития в возрасте 7 лет, обучающихся во 1 классе.

Для проведения эксперимента были отобраны валидные психодиагностические методики, одобренные профессиональным сообществом:

1. «Переплетённые линии» по А. Рею. Суть методики заключается в оценивании специалистом уровня концентрации внимания испытуемого. Ученику необходимо используя исключительно зрительное прослеживание (без помощи пальцев рук или вспомогательных предметов) обозначить начало и конец конкретной, запутанной среди других, линии. Критерии оценивания ребёнка определяются путём выставления баллов от 1 до 3 в зависимости от полноценности выполнения задания, уровня самостоятельности и количества допущенных ошибок.

2. Ещё одна методика, которая может служить дополнением или альтернативой в оценивании уровня концентрации внимания – Корректирующая проба Пьерона-Рузера. Испытуемому предлагается в течение 1 минуты проставить символы (плюс, минус, точка, галка) в соответствии с шаблоном в определённых фигурах (квадрат, треугольник, ромб, круг). Диагностика является широко направленной и может предоставить сведения также о других психических показателях (объём краткосрочной памяти, темп деятельности, латеральное предпочтение обучающегося, умение воспринимать словесную/письменную инструкцию, нервно-психические особенности). Исследователь параллельно для себя отмечает на каком моменте ребёнок начал выполнять задание без зрительного возвращения к образцу для припоминания инструкции, особенности поведения ученика во время выполнения задания, использование правой или левой руки, скорость выполнения и причины. Критерии оценивания определяются количеством верно проставленных символов в конкретных фигурах (от 91 до 100), самостоятельностью и точностью выполнения упражнения.

3. «Запомни и расставь» по Р. С. Немову. Успешность выполнения данной методики заключается в точном воспроизведении «точечного» рисунка в пустой карточке и направлена на исследование объёма произвольного внимания младших школьников. Количество образцов регламентируется несколькими уровнями объёма внимания обучающихся – от низкого до высокого (от 2 до 9 хаотично расположенных точек на карточке). Оценивание действий ребёнка производится так же по шкале от 1 до 3 баллов в зависимости от времени выполнения задания, самостоятельности и количества воспроизведённых рисунков.

4. Методика «Домик» по Н. Н. Гуткиной направлена на выявление уровня устойчивости произвольного внимания посредством перерисовывания рисунка домика на чистый лист. Исследователь оценивает точность изображения отдельных элементов рисунка и их расположение, понимание словесной инст-

рукции.

В результате выполнения всех заданий испытуемый получает итоговый балл, который определяет уровень его произвольного внимания: 10-12 баллов – высокий уровень произвольного внимания; 7-9 баллов – средний уровень произвольного внимания; менее 7 баллов – низкий уровень. По результатам проведения диагностики «Переплетённые линии» было выявлено, что не все дети (15 %) как контрольной, так и экспериментальной группы способны обозначить начало и конец линии, не прибегая к помощи пальцев рук. Проведение корректурной пробы так же показало, что младшие школьники с ЗПР испытывают трудности в выполнении задания в полном объёме и не всегда отходят от образца выполнения методики. Высокий уровень концентрации внимания был обнаружен только у 3 (15 %) испытуемых, остальные имеют средний (50 %) и низкий (35 %) уровни концентрации внимания.

Объём произвольного внимания – способность ребёнка, отвечающая за количество информации, которую он способен охватить одновременно. Проведение методики «Запомни и расставь» показала на практике, что дети с задержкой психического развития имеют сложности с принятием большого объёма единовременной информации. Однако одним из возможных препятствий к выполнению данного задания на высший уровень может оказаться неспособность или низкая способность ориентирования в пространстве испытуемого. В качестве дополнительного сбора информации на ознакомительных занятиях перед началом констатирующего этапа следует выявить уровень пространственного мышления обучающегося.

Результаты проведённой психодиагностической методики на выявление уровня объёма произвольного внимания показали следующие результаты: 2 (10 %) испытуемых имеют высокий уровень объёма произвольного внимания; 7 (35 %) обучающихся имеют средний объём произвольного внимания; 11 (55 %) детей имеют низкий объём произвольного внимания.

При выполнении методики «Домик», направленной на выявление уровня устойчивости внимания, некоторые дети (10 %) из контрольной и экспериментальной групп, испытывали сложности при копировании диагональных элементов, находящихся на крыше домика. Часть испытуемых (15 %) самостоятельно дорисовывала элементы, которые не присутствовали на образце задания. 20 % обучающихся нуждались в словесном побуждении и/или направлении в своих действиях. В результате проведения методики «Домик» нами были получены следующие результаты: 5 (25 %) испытуемых обладают высоким уровнем устойчивости внимания; 7 (35 %) обучающихся имеют средний уровень устойчивости внимания; 8 (40 %) – низкий уровень.

Таким образом, дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития как контрольной, так и экспериментальной групп имеют те или иные сложности в развитии таких свойств внимания, как концентрация, объём и устойчивость. Это отрицательно влияет на формирование и развитие мышления и памяти, развитие и социализацию ребёнка, а также его успеваемость в школе. Задача учителя-дефектолога, как специалиста, оказывающего профессиональную коррекционно-развивающую помощь детям с особыми образова-

тельными потребностями, заключается в ранней диагностике нарушенных процессов психического развития, подборе средств и методов развития компенсаторных возможностей обучающихся, разработке и реализации коррекционно-развивающей программы для развития произвольного внимания младших школьников с ЗПР.

Список использованных источников

1. Антипкина, Н. В. Изучение произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Н. В. Антипкина, Т. А. Дорофеева. – Текст : электронный // Инновационные научные исследования. – 2022. – № 2-1(16). – С. 115-120. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=bvyicq> (дата обращения: 09.12.2023).
2. Верхотурова, Н. Ю. Особенности произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Н. Ю. Верхотурова, А. Г. Литвинова, Г. К. Антошечкина. – Текст непосредственный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8. – № 5А. – С. 203-213.
3. Винник, М. О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М. О. Винник. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 154 с. – Текст непосредственный.
4. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – Москва : Владос, 1997. – 640 с. – Текст непосредственный.
5. Штумпф, О. С. Исследование произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития / О. С. Штумпф, Н. Г. Иванова // Психология и современный мир. Субъект жизнедеятельности в современном обществе: Материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Архангельск, 22 апреля 2021 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры. – Выпуск 14. – Архангельск : Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, 2021. – С. 71–76.
6. Экгардт, А. Н. Особенности развития внимания у младших школьников с задержкой психического развития / А. Н. Экгардт. – Текст : электронный // Молодой учёный. – 2020. – № 51. – С. 400–403.

[В содержание](#)

УДК 377
ББК 74.40

[АЛГОРИТМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ЛИЦ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ](#)

МИЗИРЧУК ЯНА ОЛЕГОВНА

старший преподаватель кафедры психологии и коррекционной работы,
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова, г. Могилев,
Республика Беларусь, mizirchuk@msu.by

АННОТАЦИЯ. Данная статья описывает особенности проектирования индивидуаль-

ных образовательных маршрутов лиц с расстройствами аутистического спектра в условиях профессионального образования. Приводится примерный алгоритм проектирования индивидуального образовательного маршрута, который описывает основные шаги и необходимые условия для успешного обучения лиц с расстройствами аутистического спектра.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лица с расстройствами аутистического спектра; особые образовательные потребности; профессиональное образование; индивидуальный образовательный маршрут; проектирование индивидуального образовательного маршрута.

ALGORITHM FOR DESIGNING INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES FOR PERSONS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN THE CONDITIONS OF VOCATIONAL EDUCATION

MIZIRCHUK YANA OLEGOVNA

senior lecturer, department of psychology and correctional work, Mogilev State University named after A. A. Kuleshov, Mogilev, Republic of Belarus

ABSTRACT. This article describes the features of designing individual educational routes for people with autism spectrum disorders in the context of vocational education. An approximate algorithm for designing an individual educational route is provided, which describes the main steps and necessary conditions for the successful education of persons with autism spectrum disorders.

KEY WORDS: persons with autism spectrum disorders; special educational needs; professional education; individual educational route; designing an individual educational route.

Для учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), а в частности для лиц с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) существует проблема неполной готовности к осуществлению профессиональной деятельности после окончания учреждения профессионального образования [1, с. 9]. Это значит, что в момент окончания учреждения образования реально достигнутые результаты учебной деятельности не соответствуют тем требованиям, а точнее, уровню развития определенных компетенций, которые продиктованы учебным планом и учебными программами. Возникновение данного расхождения, на наш взгляд, в большей степени связано с особыми образовательными потребностями учащихся с РАС, которые, в силу разных причин, не могут быть учтены в процессе планирования и реализации их обучения.

В Республике Беларусь актуальным вопросом становится внедрение практики проектирования индивидуальных образовательных траекторий, а вместе с тем и индивидуальных образовательных маршрутов (далее – ИОМ), для каждого учащегося с ОПФР, которые в полной мере учитывали бы индивидуальность каждого обучающегося как субъекта образовательного процесса, их особые образовательные потребности (далее – ООП) и позволяли бы им освоить профессию в своем индивидуальном темпе без потери качества получаемого образования. Актуальность данной проблемы связана с возрастанием сложности обучения лиц с ОПФР в условиях реализации принципа инклюзии в образовании. Прежде всего, усложнение процесса обучения будущих специалистов происходит из-за необходимости обучать всех по-разному, в чем и состоит сущность индивидуализации обучения в образовании.

Реализация идеи внедрения ИОМ в процесс профессионального обучения

в рамках профессионально-технического, среднего специального и высшего образования требует слаженной работы педагогического коллектива учреждения образования, самих учащихся с особенностями и их родителей. ИОМ должен предполагать планирование образовательного процесса таким образом, чтобы цели, задачи и результаты учебной деятельности были отражены не только применительно ко всему обучению, но и в рамках прохождения конкретных дисциплин и тем, входящих в учебный курс. Учет особенностей учащихся с РАС предполагает необходимость прогнозирования возникновения трудностей в усвоении учебного материала, а также поиск путей адаптации образовательного пространства для минимизации или полного устранения этих трудностей, вариантов ликвидации неуспеваемости по отдельным темам, дисциплинам [3, с. 71], что может быть достигнуто, на наш взгляд, только на диагностической основе. Данное суждение приводит к выводу, что для успешного проектирования ИОМ лиц с РАС педагогу необходимо ознакомиться с педагогической характеристикой учащегося (в случае отсутствия – запросить ее в УО, которое учащийся посещал ранее). Это позволит лучше понять какая помощь оказывалась учащемуся ранее, особенности его развития до зачисления в учреждение профессионального образования, его характерологические и поведенческие особенности. Помимо этого, необходимой процедурой, по нашему мнению, является и проведение педагогической диагностики, которая позволит проанализировать процесс обучения лиц с РАС за определенный отрезок времени, оценить существенность результатов обучения для конкретного учащегося, а также скорректировать процесс обучения с целью его оптимизации и повышения эффективности на последующих этапах обучения. Но, поскольку педагоги профессионального образования, в большинстве своем, не имеют специального дефектологического и психологического образования, то для достижения успеха в проведении педагогической диагностики, относительно лиц с РАС, им необходимо тесное сотрудничество с другими педагогами учреждения образования (далее – УО), родителями учащихся, а также со специалистами узкого профиля (педагог-психолог, учитель-дефектолог, психиатр и т.п.), например, для получения помощи в истолковании педагогической характеристики, консультировании по вопросам особых образовательных потребностей и адаптации образовательного пространства лиц с РАС. Для более объективной оценки текущего состояния психического развития учащихся с РАС и, на основе этого, выявления актуальных ООП, педагоги УО могут побеседовать с родителями учащихся с фиксацией всей полученной информации в протоколе или обратится за помощью к специалисту.

Наиболее содержательно структура ИОМ описывается Н. А. Будаевой [2, с. 8], которая выделяет такие компоненты, как целевой, содержательный, технологический, диагностический, организационно-педагогический и результативный. Так, например, целевой компонент требует изучения потребностей и мотивации учащегося относительно получения профессионального образования. Подобная педагогическая диагностика помогает наиболее полно и точно сформулировать цель обучения лица с ООП. Сущность содержательного компонента заключается в подборе содержания ИОМ, которое соответствовало бы

индивидуальным возможностям и потребностям учащегося с РАС (структура и отбор содержания учебных предметов, их группировка и т.д.). Технологический компонент имеет своей отбор и практическое применение подходящих педагогических технологий, методик, методов. Диагностический компонент предполагает диагностическое сопровождение процесса обучения лиц с РАС. Организационно-педагогический компонент предполагает определение условий и путей достижения цели, сформулированной ранее. Результативный компонент обязывает педагога обозначить ожидаемые результаты обучения лиц с РАС, если это обучение реализуется путем движения учащегося по ИОМ.

В Белоруссии учащиеся с РАС могут осваивать профессию в любом учреждении профессионального образования, при условии отсутствия нарушений интеллекта.

Для нашего исследования ценным является, разработанный и описанный коллективом авторов под руководством Е. В. Самсоновой [5, с. 29], общий порядок разработки и реализации ИОМ. Попытаемся описать примерный алгоритм проектирования ИОМ лиц с РАС с опорой на методические рекомендации московских исследователей.

Перед педагогическим коллективом выдвигается проблема обучения лица с РАС в данном учреждении образования. Для решения этой проблемы, на наш взгляд, первым шагом будет анализ педагогической характеристики учащегося, изучение медицинской документации, беседа с родителями. В результате этих действий очерчивается круг возможных трудностей в процессе обучения и особых образовательных потребностей конкретного учащегося, которые необходимо учитывать в процессе проектирования ИОМ. Если возникают затруднения в осуществлении подобной диагностической деятельности, то целесообразно обратиться за консультативной помощью к специалистам узкого профиля (педагог-психолог, учитель-дефектолог, психиатр и т.д.). В таком случае, педагогическим коллективом принимается решение направить учащегося на психолого-медико-педагогическую комиссию (далее – ПМПК), в результате чего в УО должно быть предоставлено заключение, в котором указываются рекомендации об особенностях обучения учащегося с РАС (например, возможные варианты поддержки процесса обучения). В случае отказа законного представителя несовершеннолетнего учащегося в прохождении процедуры ПМПК, представители УО обязаны потребовать у законных представителей письменный отказ от процедуры, а далее обсуждаются возможные варианты поддержки обучения лица с РАС в УО, поскольку без заключения государственного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОИР), в котором прописаны рекомендации по обучению (например, индивидуальный учебный план, обучение на дому), учащийся будет получать образование по тем учебным планам и программам, которые установлены в данном УО. В качестве поддержки может выступать сопровождение учащегося педагогом-психологом, учителем-дефектологом, а также проведение дополнительных индивидуальных занятий во внеучебное время.

Далее, на основании всей имеющейся документации, учреждение образования принимает решение о том, каким образом учащийся будет получать обра-

зование в конкретном УО. Кодексом об образовании Республики Беларусь установлены следующие варианты [4, с. 171-189] получения профессионального образования лицами с ОПФР: в учреждениях, реализующих программы профессионально-технического образования (в группе для лиц с ОПФР – от 6 до 12 чел.; в общих группах – от 15 до 20 чел., из них до 6 чел. со статусом ОПФР, при этом группа может делиться на подгруппы; индивидуальное обучение в соответствии с индивидуальным учебным планом; на дому при наличии медицинского документа, подтверждающего медицинские противопоказания обучения в УО в группах); в учреждениях, реализующих среднее специальное образование (в группе для лиц с ОПФР – от 6 до 12 чел.; в общих группах – от 15 до 20 чел., из них до 6 чел. со статусом ОПФР, при этом группа может делиться на подгруппы; индивидуальное обучение в соответствии с индивидуальным учебным планом); в учреждениях высшего образования (группы уменьшенной наполняемости; индивидуальное обучение в соответствии с индивидуальным учебным планом). Помимо этого, обучение может осуществляться в дистанционной форме, однако перечень специальностей, которые можно освоить дистанционно, ограничен, а также не все учреждения образования предоставляют такую возможность.

В результате мы видим, что по итогу прохождения или отказа от прохождения учащимся с РАС процедуры ПМПК, педагоги понимают каким образом этот учащийся будет осваивать профессию в данном УО. Если лицо с РАС будет обучаться индивидуально, то в УО должен быть составлен индивидуальный учебный план для учащегося. В случае обучения лица с РАС в группе по общему учебному плану, появляется вопрос о необходимости адаптации учебных программ. Для решения этого вопроса необходимо осуществление диагностики ООП учащегося. Результатом диагностики станет конкретный перечень актуальных на данный момент ООП учащегося, на основании чего будет выдвинуто предположение о возможности или невозможности освоить учебные программы без их адаптации.

Далее, специалисты УО переходят к проектированию ИОМ конкретного учащегося с РАС. Тут возникает проблема, связанная с обеспечением УО необходимыми кадрами, имеющими специальное образование (педагог-психолог, учитель-дефектолог и др.). Поскольку именно эти специалисты, совместно с педагогами УО, будут заниматься детальным анализом педагогической и медицинской документации учащегося с РАС, и, на основе этого, проектировать ИОМ для конкретного учащегося. В случае отсутствия данных специалистов в УО, руководителю необходимо обратиться за помощью в организации, в которых работают специалисты соответствующей квалификации.

Следующим, не менее важным, шагом является углубленная диагностика ООП учащегося. Для этого организуются анализ документов учащегося, встречи с учащимся и его законными представителями, на которых специалисты выявляют весь перечень актуальных ООП учащегося, а также у родителей уточняется наличие либо отсутствие проблемного поведения, особенности взаимодействия с учащимся и т.д. После проведения диагностических мероприятий, педагоги и специалисты УО переходят к проектированию ИОМ.

На основе результатов диагностики ООП педагоги и специалисты узкого профиля определяют цель и задачи обучения лица с РАС, которые прописываются как в индивидуальном плане, так и в адаптированных учебных программах, а также индивидуальные результаты обучения на определенный отрезок времени (месяц, полгода) в соответствии с его возможностями и особенностями. На наш взгляд, проектировать ИОМ целесообразно на какой-то определенный временной отрезок, а не на весь учебный год. Это позволит отслеживать динамику движения учащегося по ИОМ в течение учебного года и вносить в ИОМ необходимые корректировки.

Далее педагоги определяют какие специальные условия нужно создать в УО или как адаптировать образовательное пространство учащегося в этом УО. Для этого нужно обратиться к идеям средового подхода в образовании, активно пропагандируемые В. А. Ясвиным, Г. А. Ковалевым, Ю. С. Мануйловым, С. Е. Гайдукевичем, И. Н. Миненковой и другими. Идея средового подхода в образовании в качестве важного условия успешного обучения лиц с ОПФР видит приспособление образовательной среды к учащимся, имеющим особые образовательные потребности. Исследователи выделяют следующие группы средовых ресурсов, которые подвергаются адаптации и модификации: предметные (материально-техническая база УО); пространственные (помещения в УО, маршруты передвижения учащихся с РАС, прилегающая к УО площадь); организационно-смысловые (дозировка нагрузки, режим работы, расписания занятий, требования к поведению на занятии); социально-психологические (специальные ресурсы, позволяющие сформировать положительное эмоциональное состояние учащегося на занятии/ в УО).

Далее, педагоги прописывают в ИОМ компетенции, которые будут формироваться в рамках конкретных предметов у учащегося с РАС, в соответствии с ожидаемыми результатами. После этого, стоит приступить к определению наиболее подходящих данному учащемуся методик обучения, методов и приемов обучения и воспитания, способов оценивания результатов обучения, а также продумать варианты прохождения учащимся промежуточной и итоговой аттестации.

Как мы уже говорили ранее, у учащихся с РАС имеются проблемы с социальным взаимодействием и коммуникацией. Учитывая этот факт, педагогам необходимо продумать посещение учащимся либо в стенах УО, либо за его пределами, занятий, целью которых будет психолого-педагогическое сопровождение учащегося на протяжении всего обучения. Это могут быть занятия с педагогом-психологом в УО (коррекция социально неприемлемого, нежелательного поведения), с учителем-дефектологом за пределами УО (развитие коммуникативных компетенций и навыков социального взаимодействия).

Далее необходимо переходить уже к самой адаптации и модификации образовательной среды УО. Как указывают Е. А. Лемех, В. В. Хитрюк и С. Н. Феклистова [6, с. 35-40], относительно лиц с РАС средовые ресурсы УО могут быть адаптированы следующим образом. Например, предметные ресурсы: при подборе и создании учебно-методического сопровождения процесса обучения необходимо опираться на жизненный опыт учащихся с РАС; помеще-

ние, в котором обучается особенный учащийся не должно вызывать каких-либо негативных эмоций и переживаний у этого учащегося (цветовое оформление помещения, устранение неполадок в работе осветительных приборов и т.д.); наличие в учебном помещении устройств и предметов, которые позволяли бы ослабить сенсорную чувствительность учащихся (например, наушники для шумопоглощения).

Пространственные ресурсы: предметное пространство должно быть четко структурировано (фиксированное рабочее место учащегося, зонирование пространства (зона индивидуальной работы, зона групповой работы, зона отдыха в учебной аудитории), отсутствие в учебном пространстве отвлекающих или раздражающих «декораций» (информационные стенды, плакаты и т.п.); четкое соблюдение порядка в зонировании и расстановке мебели в учебной аудитории).

Организационно-смысловые ресурсы: сокращение всевозможных отвлекающих факторов; четкое структурирование учебного времени (постоянное расписание учебных занятий, выраженное в визуальной форме; индивидуальное визуальное расписание учащегося с РАС, где прописаны другие занятия помимо учебных; различные варианты предупреждения учащегося об изменениях в расписании (например, в словесной форме или внесение корректировок в его визуальное расписание); подкрепление требуемых учебных действий различными зрительными опорами (пошаговые инструкции, опорные схемы, алгоритмы выполнения действий на отдельных рабочих листах и т.п.); индивидуальное дозирование учебной нагрузки для учащегося в рамках занятия (например, пока другие выполняют очередное задание, учащийся с РАС может быть от его освобожден и немного отдохнуть); правила поведения на занятии могут быть также визуализированы в виде памятки или пиктограмм).

Социально-психологические ресурсы: необходимо создавать на занятии возможность отработать модели ролевого поведения вместе с другими учащимися (к которым учащийся с РАС испытывает симпатию); сопровождение групповой работы, в которую включается учащийся с РАС, педагогом (помощь во взаимодействии со сверстниками); организация патроната учащегося с РАС нормотипичными сверстниками; создание на занятии ситуаций успеха, что позволит повысить учебную мотивацию учащегося с РАС.

После всей подготовительной работы осуществляется самый, по нашему мнению, трудоемкий этап работы – реализации ИОМ учащегося с РАС. На данном этапе происходит собственно организация и исполнение своих обязанностей педагогами и специалистами УО, регламентированными составленным ИОМ. Помимо этого, организуется активное сотрудничество с законными представителями учащегося с РАС, а также специалистами других организаций, оказывающими консультативную помощь педагогам УО и осуществляющими психолого-педагогическое сопровождение учащегося в процессе обучения.

Реализация ИОМ учащихся с РАС не может протекать без рефлексивно-оценочной деятельности. Она предполагает мониторинг динамики продвижения учащегося с РАС по ИОМ. Для этого необходимо организовать промежуточную диагностику ООП учащегося с РАС с целью уточнения актуальности

этих потребностей на момент планирования работы на следующий период времени, а также выявления вновь возникнувших ООП. Также, с целью оценки эффективности разработанного ИОМ, необходимо сопоставить все ожидаемые результаты по учебным предметам с реально достигнутыми. Для этого целесообразно составить сводную таблицу, в которой каждый педагог и специалист, работающий с особенным учащимся, отметит насколько получилось достигнуть тех результатов, которые планировались в начале работы. На основе подобного мониторинга каждый участник группы по проектированию ИОМ может внести свои предложения по тем корректировкам, которые нужно внести в ИОМ, разрабатываемый для следующего периода обучения. По окончании учебного года, на наш взгляд, необходимо повторное направление учащегося на ПМПК с целью уточнения его дальнейшего индивидуального образовательного маршрута.

Таким образом, процедура проектирования индивидуальных образовательных маршрутов лиц с расстройствами аутистического спектра может проходить только на диагностической основе. Для разработки и внедрения ИОМ в образовательный процесс учреждения образования, где обучается лицо с РАС, необходимо обеспечение тесного взаимодействия педагогов и специалистов учреждения образования со специалистами, осуществляющими психолого-педагогическое сопровождение учащегося с РАС, а также законными представителями этих учащихся.

Список использованных источников

1. Басавина, С.С. Индивидуальный образовательный маршрут как средство работы с отстающими обучающимися / С. С. Басавина. – Текст : электронный // Научные технологии. – 2022. – № 1. – С. 9–12. – URL: <https://publishing.intelgr.com/archive/obrazovatelnyie-traektorii-obuchayuschihhsya.pdf> (дата обращения: 22.02.2024).
2. Будаева, Н. А. Разработка и оформление индивидуального образовательного маршрута. Методическое пособие / Н. А. Будаева. – Усть-Кут : МОУ ДОД ДЮЦ УКМО, 2015. – 24 с. – Текст : непосредственный.
3. Котова, С. С. Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута / С. С. Котова, В. В. Цветков. – Текст : электронный // Школьные технологии. – 2017. – № 3. – С. 69–76. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-proektirovaniya-individualnogo-obrazovatel'nogo-marshruta/viewer> (дата обращения: 21.02.2024).
4. Республика Беларусь. Законы. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании : закон Республики Беларусь № 154-3 : [принят Палатой представителей 21 декабря 2021 года : одобрен Советом Республики 22 декабря 2021 года]. – Минск : Национальный центр правовой информации : Кодекс, 2022. – 512 с. – ISBN 978-985-7203-31-4. – Текст : непосредственный.
5. Самсонова, Е. В. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / Е. В. Самсонова. – Москва : МГППУ, 2020. – 192 с. – ISBN 978-5-94051-220-2. – Текст : непосредственный.
6. Электронная библиотека : репозиторий БГПУ : сайт. – Минск, 2021. – URL: <https://rc.bspu.by/wp-content/uploads/2021/02.pdf> (дата обращения: 23.02.2024). – Текст : электронный.

[В содержание](#)

УДК 376.37
ББК 74.5

**СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОСОБИЯ
«ЛОГОДНЕВНИК ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ»**

МИНАЕВА НАТАЛЬЯ ГЕННАДЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и
медицинских основ дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, natmi27@yandex.ru

ВОЛОДИНА ДАРЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

студентка 4 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, dvolodina61@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены современные подходы к организации логопедического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушением речи. Одним из эффективных средств реализации данной задачи авторы считают интерактивные образовательные ресурсы. В частности, в статье представлено авторское пособие «Логодневник для родителей», охарактеризованы структура, содержание и организационно-методические аспекты применения данного ресурса.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольный возраст; нарушения речи; родители детей с нарушениями речи; интерактивные образовательные ресурсы.

**CONTENT AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF SPEECH THERAPY
WORK WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS
USING THE «LOGY DIARY FOR PARENTS» MANUAL**

MINAEVA NATALIA GENNADIEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of special
education and medical bases of speech,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

VOLODINA DARIA ALEKSANDROVNA

4st year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovia State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article discusses modern approaches to organizing speech therapy support for families raising a child with a speech disorder. The authors consider interactive educational resources to be one of the effective means of implementing this task. In particular, the article presents the author's manual «Log Diary for Parents» and describes the structure, content and organizational and methodological aspects of using this resource.

KEY WORDS: preschool age; speech disorders; parents of children with speech impairments; interactive educational resources.

Государственная политика в области образования ориентирована на исключительную роль семьи в решении образовательных задач. При этом повышение педагогической культуры родителей является основой для раскрытия их воспитательного потенциала.

В исследованиях, раскрывающих вопросы взаимодействия логопеда с родителями, воспитывающими детей с нарушениями речи, показано, что многие родители отстраняются от взаимодействия с логопедом, что обусловлено не только нежеланием и определенной личностной позицией, но и неуверенностью в собственных силах, отсутствием необходимых знаний и умений для участия в решении задач по исправлению речевых дефектов своих детей. Однако отмечают О. В. Бачина, Л. Н. Самородова, именно заинтересованность и адекватное участие родителей в исправлении нарушений речи их ребенка является одним из наиболее значимых факторов, определяющих эффективность логопедического воздействия [1]. Особое место в данном процессе исследователи отводят повышению мотивации родителей к участию в данной работе, формированию их психолого-педагогической культуры и логопедической компетентности [1; 3].

В целях выявления и апробации эффективных технологий логопедического сопровождения родителей, воспитывающих детей с нарушениями речевого развития, мы организовали опытно-экспериментальную работу на базе МАДОУ «Детский сад № 82 комбинированного вида» г. о. Саранск. Для включения родителей в организационно-методические мероприятия по формированию у них логопедической компетентности был проведен семинар-практикум «Как помочь ребенку с нарушениями речи?». Содержание семинара было направлено на знакомство родителей с основными направлениями логопедической помощи ребенку, реализуемыми учителем-логопедом детского сада, а также обозначению их собственной роли в данном процессе. Родителям были показаны возможности их собственного участия в процессе логопедического сопровождения, обозначена зависимость эффективности логопедической работы от степени их вовлеченности в данный процесс.

В рамках семинара-практикума родителям были продемонстрированы некоторые приемы логопедической работы, которые они могут реализовать самостоятельно, для закрепления результатов работы учителя-логопеда с ребенком.

Также в рамках проведения данного семинара-практикума родителям было предложено анкетирование. Вопросы анкеты были направлены на выяснение степени активности родителей во взаимодействии с логопедом, готовности к более активному участию в логопедическом сопровождении собственного ребенка.

Анализ результатов анкетирования показал, что многие родители готовы к более активному взаимодействию с учителем-логопедом, но они либо боятся навредить своему ребёнку из-за недостаточности знаний, либо в силу занятости не могут достаточно часто посещать коррекционно-развивающие занятия, которые проводит учитель-логопед, чтобы ознакомиться с доступными им прие-

мами работы, которые можно применять в процессе самостоятельных занятий с ребенком.

В анкете был представлен блок вопросов, направленных на выяснение таких форм организации взаимодействия с учителем-логопедом, которые были бы наиболее интересны и понятны родителям. Респонденты указали, что одной из наиболее удобных форм может быть взаимодействие в онлайн-среде, например, посредством сайта. Также родители отметили в качестве перспективных и наглядно-текстовые формы работы: тетради, буклеты и т.п.

Результаты проведенной исследовательской работы позволили нам выделить два направления организационно-методической работы логопедического сопровождения родителей, направленных на повышение сформированности их логопедической компетентности.

В рамках первого направления нами был разработан сайт «Логошкола для родителей». Данный электронный образовательный ресурс нацелен на формирование когнитивного и деятельностного компонентов логопедической компетентности родителей дошкольников с речевыми нарушениями [2].

Вторым направлением опытно-практической работы стала разработка наглядно-текстовой формы работы с родителями детей с нарушениями речи – пособия «Логодневник для родителей». Охарактеризуем данный ресурс и организационно-методические аспекты его применения в работе с родителями, воспитывающими детей с нарушениями речи.

Цель его применения заключается в том, чтобы привлечь внимание родителей к проблеме развития речи ребенка, к участию в коррекционно-педагогической работе с ребенком через систему заданий, предложенных в дневнике, повысить уровень сформированности логопедической компетентности родителей.

Разрабатывая содержание дневника, мы взяли за основу ПрАООП для дошкольников с ТНР Л. В. Лопатиной, определяющей основные задачи образовательной деятельности в области «Речевое развитие» [4].

Подробнее опишем структуру и содержание дневника. В начале дневника размещено обращение к родителям, в котором раскрывается цель данного пособия. Представим его содержание.

«Уважаемые Родители! Вы держите в руках Логодневник – пособие, предназначенное специально для Вас, людей, которые понимают и принимают своего ребёнка с теми особенностями развития, которые у него наблюдаются.

Основной целью Логодневника является педагогическое сопровождение и поддержка Вас в работе с ребёнком по развитию речи. Правильная речь – ключ к успешному будущему!

На протяжении всего дошкольного возраста ребенок проходит большой путь в развитии речи: накапливает необходимый словарный запас, овладевает грамматическими формами, приобретает готовность к овладению звуковым и морфемным анализом слов. Однако у детей с речевыми нарушениями происходит отставание в становлении этих процессов. Поэтому очень важно в дошкольном возрасте постараться исправить ошибки в устной речи детей. Только ежедневно занимаясь дома, сотрудничая с учителем-логопедом, можно достичь

эффективного результата.

Материалы Логодневника позволят Вам больше узнать об особенностях речевого развития детей дошкольного возраста, и самое главное способствовать коррекции речевых нарушений у Вашего ребёнка.

Учите ребёнка с любовью и терпением, и у вас всё получится!».

Материал пособия размещен по двум разделам.

Первый раздел «Только для родителей» включает основные рубрики: «Это важно!», «Это интересно!», «Разберёмся, в чем загвоздка». Материалы данных рубрик размещены на каждом развороте дневника. Задания имеют определённую структуру, а также небольшой методический комментарий для родителей относительно проведения работы с ребёнком.

В рубрике «Это важно!» родители могут познакомиться с рекомендациями по развитию речи ребенка-дошкольника с общим недоразвитием речи.

Структура материалов рубрики следующая: в начале страницы обозначена тема, представляющая собой актуальную задачу речевого развития ребенка; ниже вниманию родителей предлагается небольшой по объёму теоретический материал, изложенный доступным для понимания не специалиста языком. Далее предлагаются упражнения, направленные на формирование речевых умений дошкольников, которые родители могут выполнить дома вместе с детьми. К упражнениям предлагаются рисунки и необходимый речевой материал. Имеются поля для фиксации речевой продукции ребенка.

Рассмотрим пример материала рубрики. «Учим детей составлять простые предложения с однородными членами предложения».

Уважаемые родители! Простое предложение имеет одну грамматическую основу: например, Мама (подлежащее) пришла (сказуемое) домой. Однородные члены предложения – главные или второстепенные члены предложения, которые относятся к одному слову, выполняют в предложении одинаковую функцию и отвечают на один и тот же вопрос.

Дети с общим недоразвитием речи допускают ошибки при построении таких предложений: неправильно согласовывают однородные члены предложения, нарушают порядок слов в предложении. Например, «Мама купила спелая слива и вкусная». Поэтому необходимо помогать детям строить такие предложения правильно. Для этого Вы можете использовать следующие упражнения.

Упражнение «Продолжи предложение».

Попросите Вашего ребенка продолжить предложение: «Из мебели в спальне есть...». Пример ответа ребенка: «В спальне есть кровать, шкаф, зеркало».

Упражнение «Узнай по описанию». Для игры нужно использовать предметы, к которым Ваш ребенок самостоятельно может подобрать несколько слов-признаков. Например, круглый, синий, резиновый мяч; плюшевый, коричневый, мягкий медведь; пластмассовая, красная, большая машина. Предложите ребенку отгадать предмет: «Отгадай, что это: красная, пластмассовая, большая...». Затем Вы и Ваш ребенок можете поменяться ролями. В игре можно использовать не только имена прилагательные, но и глаголы».

Результаты исследований в области медицины, дошкольной педагогики и

психологии, касающиеся особенностей воспитания ребёнка с речевыми нарушениями, родители могут найти в рубрике «Это интересно!».

Например, здесь представлены инновационные технологии работы логопеда: пальчиковый массаж; «суджок-терапия»; логоритмика; кинезиологические упражнения, использование ИКТ в логопедии.

Для того чтобы ребенок дошкольного возраста не выступал в качестве «объекта» данных мероприятий, в рубрике «Разберёмся, в чём загвоздка» родители могут фиксировать причины и недостатки развития речи собственного ребёнка. Данная рубрика представляет собой описание диагностических упражнений для определения недостатков речевого развития, например:

«Виды нарушений и их признаки». Низкий уровень развития лексики и лексико-грамматического строя речи.

Диагностические упражнения. Для определения уровня сформированности «житейских понятий» ребёнку можно предложить набор слов и попросить его назвать слово, которое будет общим для данной группы:

1. Картофель, огурец, помидор, капуста.
2. Шкаф, диван, стол, стул.
3. Август, май, сентябрь, декабрь.
4. Мячик, кукла, машинка, кубики.

Для определения уровня развития словаря и выявления понимания ребёнком лексико-грамматических конструкций можно предложить поиграть в игру «Найди словам родственников».

Предлагается задание:

– Если предмет сделан из стали, скажи: он какой? _____; из воды – _____; из ваты – _____; из железа – _____.

Разговор с ребёнком можно начать так: Если предмет сделан из дерева, то говорят, что он деревянный, а если из стекла – стеклянный. Это слова-родственники. Давай поиграем и найдем такие слова». Обращается внимание, как ребёнок образует прилагательное и сколько таких прилагательных образовано.

Второй раздел дневника – «Развиваем речь в семье». В нем представлены игры и упражнения на развитие речи ребенка, сказки, стихи, пословицы логотренинги, с методическими указаниями по их использованию в работе с детьми в домашних условиях. В разделе представлены занимательные интерактивные задания: «находилки» для детей, словесные игры, игры на развитие логики, игры на внимание, «предлоги и местоположение», запоминалки про буквы в стишках и т. п.

Таким образом, ведение дневника становится для родителей и их детей интересным и увлекательным занятием.

Заполнение страниц Логодневника может осуществляться после групповых форм взаимодействия логопеда с родителями и детьми, в этом случае родители заполняют указанные логопедом страницы из соответствующего проведенной работе раздела. Другим вариантом применения дневника является его последовательное заполнение в процессе индивидуальной самостоятельной работы родителя со своим ребенком в течение года.

Таким образом, предложенный нами интерактивный образовательный ресурс, на наш взгляд, позволит эффективно решать проблему логопедического сопровождения родителей, воспитывающих детей с общим недоразвитием речи.

Список использованных источников

1. Бачина, О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О. В. Бачина, Л. Н. Самородова. – Москва : Сфера, 2009. – 64 с. – Текст : непосредственный.
2. Минаева, Н. Г. Электронные образовательные ресурсы как средство логопедического сопровождения семьи ребенка с нарушением речи / Н. Г. Минаева, Д. А. Володина. – Текст : непосредственный // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». Часть II : Общее образование : сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции – XVI Осовских педагогических чтений (г. Саранск, 17-18 ноября 2022 года) / редколлегия: М. В. Антонова, Т. И. Шукшина (отв. ред.), Ж. А. Каско, В. И. Лаптун ; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2022. – 1 электрон. опт. диск. – ISBN 978-5-8156-1566-3. – С. 335–340. – EDN VTJHLE. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50312435> (дата обращения: 01.12.2023).
3. Минаева, Н. Г. Формирование готовности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к решению проблем их образования / Н. Г. Минаева. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1(17). – С. 57–61. – EDN SIGULV. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21763986> (дата обращения: 01.12.2023).
4. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др. ; под редакцией Л. В. Лопатиной. – Санкт-Петербург, 2014. – 386 с. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 376.3
ББК 74.5

[ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫРАЖЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА](#)

МИНУЛЛИНА АИДА ФАРИДОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия, aidaminul58@gmail.com

КУНДЫЕВА АМИНА САМАРГАНОВНА

студент 4 курса Института психологии и образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия,
kundyevaamina@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрено исследование выраженности коммуникативных способностей у детей с расстройством аутистического спектра. Проведены взгляды отечест-

венных и зарубежных авторов, занимающихся вопросом развития коммуникации у детей данной нозологии, так же проведен анализ публикаций в этой сфере. Работа выполнена в рамках реализации федеральной инновационной площадки «Прогностическая способность дошкольников с расстройством аутистического спектра как ресурс социализации: модель детекции»).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: расстройство аутистического спектра; коммуникация; вербальная коммуникация; невербальная коммуникация; речь; коммуникативная функция речи.

THE STUDY OF THE SEVERITY OF COMMUNICATION ABILITIES IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

MINULLINA AIDA FARIDOVNA

candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy of special education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

KUNDYEVA AMINA SAMARGANOVNA

4th year student of the institute of psychology and education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

ABSTRACT. The article examines the study of the severity of communication abilities in children with autism spectrum disorder. The views of domestic and foreign authors dealing with the development of communication in children of this nosology are carried out, as well as an analysis of publications in this field. The work was carried out as part of the implementation of the federal innovation platform «Predictive ability of preschool children with autism spectrum disorder as a socialization resource: detection model»).

KEYWORDS: autism spectrum disorder; communication; verbal communication; non-verbal communication; speech; communicative function of speech.

Согласно ВОЗ, Расстройство аутистического спектра (далее РАС) – это нарушение нейрпсихического развития, которое характеризуется отклонениями в социальном взаимодействии, в способах общения, стереотипным составом интересов и занятий [3].

Основным признаком РАС у детей является нарушение коммуникативной сферы. Нарушения носят как вербальный, так и невербальный характер. Отсутствие вербальной коммуникации у ребенка, является самой распространенной причиной обращения к специалистам. Речь является самой важной составляющей в процессе общения между людьми, поэтому очень важно обращать внимание на развитие коммуникации детей с РАС.

С самого рождения дети начинают овладевать коммуникацией, посредством невербального общения с окружающими их людьми. К нему можно отнести мимику, жесты, интонацию и целенаправленный взгляд. Позже ребенок начинает познавать формы вербальной коммуникации, то есть речи. Это связано с тем, что у детей возникает желание донести информацию о своих потребностях.

Коммуникативная функция речи у детей связана с развитием навыков общения со сверстниками, она помогает ребенку развивать навыки совместной деятельности, игры. Игра как вид деятельности способствует развитию позна-

вательной сферы, социализации ребенка. У детей с РАС коммуникативные функции речи значительно нарушены, поэтому очень важно знать особенности коммуникации у них, что бы облегчить коррекционно-педагогическую работу.

Возникшей проблемой взаимодействия у детей с расстройством аутистического спектра занимались несколько исследователей, включая А. И. Гаврилову, М. А. Рубцову, О. В. Калинина, Т. П. Колодяжную, О. Р. Курбангалиеву, Т. И. Морозову, А. Р. Рубанову и других. В результате своих исследований ученые пришли к выводу о том, что у детей с РАС имеются проблемы с коммуникативной активностью. Для них очень сложно устанавливать контакт с окружающими людьми, что затрудняет процесс социальной адаптации [1].

Важным фактором коммуникации, отмечаемым авторами, является стереотипичное поведение. Оно может выражаться как в постоянно повторяющихся движениях, так и в повторяющихся действиях. Трудности в коммуникации не означают ее полное отсутствие. Дети с РАС обращаются за помощью к тем людям, которых они считают особенно близкими. При общении с ребенком обычно инициативу в коммуникации берет взрослый, однако выбор темы для общения остается за ребенком. Разговоры, которые не вызывают интереса у ребенка, обычно не сопровождаются никакой реакцией.

Екатерина Евгеньевна Лебедь-Великанова отмечает, что речь детей с расстройством аутистического спектра очень ограничена, их артикуляция, как правило, не страдает, однако интонации бедны, голос монотонный, их характерным признаком являются эхолалии [5, с. 21]. Проведенные исследования коммуникативной сферы таких детей показали некоторые особенности: дети используют различные звуки для привлечения внимания окружающих; они испытывают трудности в поддержании зрительного контакта; их речевая вокализация затруднена; у них возникают проблемы в выражении мимических эмоций [5].

Тина Питерс ссылается на исследования, проведенные Ватсоном в 1989 году, который исследовал специфику коммуникативной функции речи у детей с аутизмом. Исследователь отмечал, что дети с расстройством аутистического спектра выражают навык «просьбы» как через речевые, так и через неречевые способы коммуникации, например, использование картинок и слов. Они также могут резко реагировать на отказ, и это существенно затрудняет процесс общения и социализации ребенка [7].

Как отмечают в своей статье А. И. Ахметзянова, А. Ф. Минуллина, важным условием социализации детей с РАС является овладение социальными и бытовыми навыками, необходимых для полноценной жизни в обществе. Особую роль в этом процессе играют специфика воспитания в семье и другого окружения ребенка, а также условия коррекционно-образовательной среды [6]. Дети с РАС в возрасте от 4 до 7 лет часто испытывают трудности в проявлении активности в различных ситуациях в группах детских садов. Они редко обращаются за помощью, но находясь в хорошем настроении, хотя бы не стремятся к уединению [2].

В рамках данной темы было проведено исследование, направленное выявление уровня выраженности навыков коммуникации у детей с РАС на базе МБДОУ г. Казани.

При определении группы испытуемых выбор пал на детей в возрасте 5-7 лет, которые имеют подтвержденный диагноз «расстройство аутистического спектра». Дети данной возрастной группы были выбраны, так как их раннее детство является критическим периодом для интервенции и помощи в развитии социальных навыков, коммуникации и поведения. В процессе исследования были обследованы 20 мальчиков и 4 девочки. Данный результат нельзя назвать однородным, однако мальчиков с РАС на данный момент значительно больше, чем девочек. Исследование проводилось с применением методики А. М. Щетиной (далее методика КПА) [9].

Методика данного автора [9] основывается на процессе наблюдении за ребенком. Результаты оцениваются в баллах: 0 баллов – если данное качество ребенком не проявляется; 2 балла – если ребенок демонстрирует это иногда; 4 балла – когда ребенок проявляет это качество часто.

Таким образом, возможно, согласно данной методике, выявить уровень выраженности самостоятельности у обследуемого ребенка: низкий уровень – 0-12 баллов; средний – 13-24 балла; высокий – 25-48 баллов.

Необходимо отметить, что показателем развития самостоятельности, согласно авторам, является сформированная у ребенка потребность в этой самостоятельности. Сформированность данной потребности можно оценить по степени инициативности ребенка с РАС, его активности, интереса к выполняемой и желаемой деятельности и результативности этой деятельности.

Для реализации данной потребности в самостоятельности необходим учет возможностей ребенка, его умений, навыков. В случае наличия необходимых возможностей, ребенок может быть уверенным в своих силах, будет способен проявлять активность в достижении цели, и возможно даже осуществлять выбор способов реализации поставленных им же самим целей.

Из выше сказанного, можно сделать вывод, что развитие самостоятельности и потребности в ней у ребенка с РАС коррелирует с коммуникативными способностями (активность, инициативность, самоконтроль). Результаты исследования данных показателей нами представлены ниже.

Таблица 1

Выраженность проявлений коммуникативных способностей у дошкольников с РАС

№	Уровни	Кол-во детей (в %)
1	высокий	0%
2	средний	4, 16%
3	низкий	95, 83%

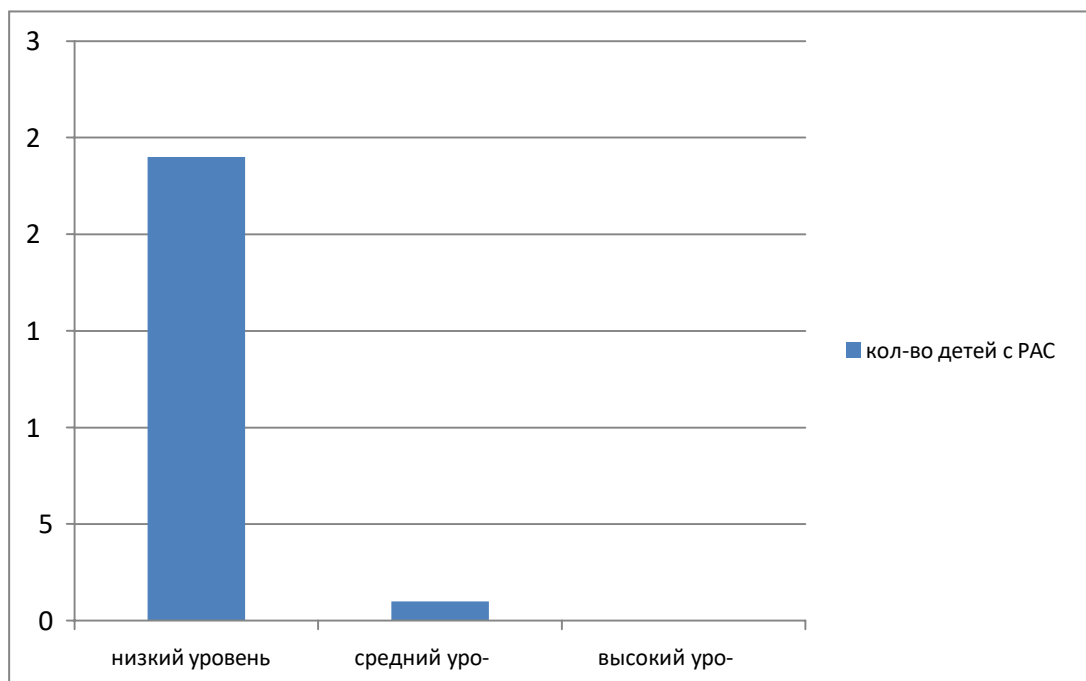


Рис.1. Выраженность проявлений коммуникативных способностей у дошкольников с РАС

При выявлении коммуникативных способностей у дошкольников с РАС было выявлено, что из 24 детей только один имеет средний результат, а все остальные – низкий. Данный результат указывает на то, что у большинства дошкольников с расстройством аутистического спектра наблюдаются низкие коммуникативные способности.

Это может означать, что дети испытывают трудности в установлении контакта с окружающими, в использовании вербальной и невербальной коммуникации, а также в развитии социальных навыков. Наличие только одного ребенка среднего результата может указывать на то, что некоторые из детей все же проявляют определенные коммуникативные способности, но в целом наблюдается недостаточное развитие этих навыков в этой возрастной группе с РАС.

Все вышеперечисленные особенности ребенка с РАС дают сделать вывод о том, что развитие коммуникативной сферы значительно осложнено. Дети не мотивированы к общению из-за этого развитие вербальной коммуникации становится затрудненным. Обладая специализированными методиками для работы с детьми процесс коррекционной работы будет проходить плавно и последовательно.

Список использованной литературы

1. Аутизм : методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С. А. Морозова. – Москва : Сигнал, 2003. – 72 с. – Текст непосредственный.
2. Васина, В. В. Психологические аспекты социализации дошкольников с РАС / В. В. Васина, А. Ф. Минуллина. – Текст непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79(2). – С.411–418.
3. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). – 2006 – URL:

<https://www.who.int/ru/about/policies/publishing/copyright/linking> (дата обращения 30.11.2023).

4. Калинина, О. В. Особенности коммуникации у детей с аутизмом / О. В. Калинина. – Текст непосредственный // Новая наука : Опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 6-2 (89). – С. 72–75.

5. Лебедь-Великанова, Е. Е. Особенности коммуникации детей с ранним детским аутизмом / Е. Е. Лебедь-Великанова // Здоровье для всех. – 2017. – № 2. – С. 22–25.

6. Минуллина, А. Ф. Вопросы социализации детей с расстройствами аутистического спектра в российских и зарубежных исследованиях / А. Ф. Минуллина, А. И. Ахметзянова. – Текст : электронный // Международный научно-исследовательский журнал «International Journal of Medicine and Psychology / Международный журнал медицины и психологии». – 2023. – Т.6. – №4. – С. 209–217. – URL: https://kpfu.ru/staff_files/F261174535/international_journal_of_med_and_psychol_t_6_4_2023_2_1_.pdf (дата обращения 30.11.2023).

7. Питерс, Т. Аутизм : От теоретического понимания к педагогическому воздействию: книга для педагогов-дефектологов / Т. Питерс ; пер. с англ. М. М. Щербаковой ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. – Москва : Владос, 2003. – 240 с. – Текст : непосредственный.

8. Шрамко, О. В. Особенности коммуникативной направленности речи детей с аутизмом / О. В. Шрамко. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 241–245. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95671.htm/> (дата обращения: 01.12.2023).

9. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 376.2

ББК 74.560.2

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

МИРОНОВА КАМИЛА ВАСИЛЬЕВНА

студентка 4 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет имени
М. Е. Евсевьева, mironova.kamila99@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В статье обосновывается проблема формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников при задержке психического развития. Отмечаются возрастные различия в их формировании нормы и дизонтогенеза. Приводится методика поэтапного формирования действий целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки в начальной школе при наличии у обучающихся задержки психического развития. Описывается содержание программы «Моя регуляция в учебе».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: регулятивные универсальные учебные действия; младшие школьники; задержка психического развития; умение учиться; учебная деятельность; методика; программа; содержание.

SPECIFICITY OF FORMATION OF REGULATORY UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT RETARDS

MIRONOVA KAMILA VASILYEVNA

4th year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev,
Saransk, Russia

ABSTRACT. The article substantiates the problem of the formation of regulatory universal educational actions of junior schoolchildren with mental retardation. There are age-related differences in the formation of norms and dysontogenesis. A methodology is given for the step-by-step formation of goal-setting, planning, forecasting, control, correction, and assessment actions in elementary school if students have mental retardation. The content of the program «My regulation in studies» is described.

KEYWORDS: regulatory universal educational activities; primary schoolchildren; mental retardation; ability to learn; educational activities; methodology; program; content.

Современные условия развития общества все больше акцентируют внимание на потребности в универсальном выпускнике, готовом продуктивно проявлять себя и действовать в различных осложненных ситуациях. Все это говорит о необходимости формирования у обучающихся комплекса универсальных учебных действий. Однако имеется группа школьников, которые в силу дизонтогенеза имеют недостатки в развитии, что определяет специфику коррекционно-развивающей работы с ними.

Универсальные учебные действия (УУД) предстают как операции, обеспечивающие самостоятельность в выполнении любых учебных заданий, повышающие ее эффективность. В настоящее время методически верно выделять четыре блока УУД: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный. Остановимся более подробно на регулятивных УУД.

Регулятивные УУД – совокупность операций (целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки) в рамках учебной деятельности, отвечающие за ее организацию, планирование, контрольно-оценочную деятельность. Они более надпредметны, помогают проявить субъектность, детализированы операционально, проявляются в любой деятельности, связаны с внутренними психическими процессами, следовательно, гетерохронны [1, с. 149; 3, с. 33].

Процесс формирования регулятивных универсальных учебных действий имеет возрастную специфику. В младшем школьном возрасте в результате активного развития психических процессов обучающихся, становления воли, произвольного поведения, выполнения учебных заданий, включения в учебную деятельность осуществляется активное становление регулятивных действий. При этом этот процесс имеет стадийную выраженность – наиболее активен в 1 и 4 классах. К окончанию начальной школы выпускники имеют полный комплекс сформированных регулятивных умений и навыков.

Однако не все выпускники начальной школы имеют достаточные показа-

тели сформированности регулятивных универсальных учебных действий. Это отчетливо наблюдается при наличии у ребенка задержки психического развития, когда отмечается недостаточный уровень сформированности целеполагания (трудности осознания, удержания цели, неспособность к постановке промежуточных целей), планирования (затруднения в планировании предстоящих действий, в их речевом оформлении, неосознанность, импульсивность действий), прогнозирования (отсутствие навыков предвидения результата деятельности), контроля (сниженная способность осуществления конечного и промежуточного контроля), оценки (трудности выбора критериев оценки и их продуцирования на собственную деятельность) и саморегуляции учебной деятельности (внутренняя пассивность и закрытость, задержанное развитие рефлексии, незрелость системы и механизмов регуляции) учебной деятельности. Это обусловлено особенностями психического недоразвития [4, с. 33; 5, с. 78].

Экспериментально доказан недостаточный уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития, выраженный в преимущественно низком уровне развития всех компонентов.

Процесс формирования регулятивных универсальных действий у младших школьников с задержкой психического развития опирается на общие рекомендации, опубликованные А. Г. Асмоловым [1, с. 150], и предполагает индивидуально-дифференцированный подход к обучению и поэтапную работу в этом направлении с учетом ведущей деятельности – учебной [2, с. 67; 4, с. 79].

Опираясь на описанную методику, нами разработана программа «Моя регуляция в учебе». Она включает в себя 29 занятий, продолжительностью каждое 30-35 минут.

Вначале необходимо настроить обучающихся на работу, ввести в общую тематику работы, организовать взаимодействие. Это организуется в виде вводного занятия «В добрый путь».

Блок «Целеполагание» содержит занятия: «О мотивации», «Мотивация в действии», «Мечтатель», «Моя заветная мечта», «О цели», «Цель». Блок «Целеполагание» ориентирован на осознание собственных потребностей, ключевых ориентиров, личностных замыслов и конкретных целевых установок. Целесообразно проводить знакомство обучающихся с различным количеством целей в разнообразных сферах, их конкретным содержанием, временной перспективой. Вначале необходимо обучающимся ввести в понятие мотивация, сформировать представления о мотивах, их проявлении, направленности, формах воплощения. Это делается на конкретных примерах, где обучающийся выступает в роли аналитика, пытается соотнести поступки с поведением, мотивы с различной учебной ситуацией, по разработанному алгоритму «Моя мотивация» пытается актуализировать свои мотивы, ассоциировать мотивы с определенными жизненными условиями, осознать возможные результаты их достижения. В дальнейшем обучающиеся выступают в роли мечтателей, где анализируют свои желания, опираясь на алгоритм «Моя мечта», пытаются материализовать свои мечты, представить визуально, распределить их во временном интервале. После осмысления своих мотивов и желаний, дети

пытаются называть цели согласно ситуации, самостоятельно ставить их, приходят к конкретизации целей – конкретном их выражении в определенном временном периоде, самостоятельно или с опорой на алгоритм «Моя цель».

Блок «Планирование» содержит занятия: «Мой день», «Ежедневник», «Каждый день на неделе», «Еженедельник». Блок «Планирование» ориентирован на обучение построению конкретных жизненных планов в определенный временной период. Обучение планированию основывается на привычно выполняемых действиях школьников, начиная с ежедневных и до еженедельных. Вначале обучающихся приводят к мысли о планах на день, знакомят с примерами распределения ежедневных событий, затем согласно алгоритма «Мой день» и предметных картинок обучают составлению хронологии дня. После освоения планирования дня можно переходить на более долгий временной период – неделю. Обучающегося знакомят с последовательностью дней недели, возможными тематическими ежедневными событиями, опираясь на алгоритм «Моя неделя», обучают рационально распределять свою неделю, снижать ситуации перегрузки.

Блок «Прогнозирование» содержит занятия: «О скрытых связях», «Закономерности», «Осмысливание», «Планирование». Блок «Прогнозирование» ориентирован на формирование навыков предсказания, предположения возможных вариантов, ошибочных действий в выполняемой деятельности. Развитие таких навыков целесообразно начинать с формирования представлений у обучающихся о скрытых логических и причинно-следственных, закономерных связей между различными явлениями и предметами. Далее, опираясь на алгоритм «Ищу закономерность», школьники пытаются установить закономерности и спрогнозировать дальнейший логический ряд, последующую деталь в ряду одного предмета, обучаются составлению логических цепей. Далее целесообразно переходить к формированию навыков критического анализа ситуаций. Основой выступают проблемные учебные ситуации, которые требуют от обучающегося осмысления закономерных событий и прогнозирования причин, приведших к ним. С помощью алгоритма «Мои ошибки и трудности», школьники пытаются находить ошибки в предложенных сюжетных картинках, осмыслить логику отдельных действий одного тематического события, самостоятельно спрогнозировать учебные трудности с опорой на стимулирующий наглядный материал.

Блок «Контроль» содержит занятия: «О правилах», «Правила», «Образец», «Проверка». Блок «Контроль» ориентирован на формирование навыков самоконтроля, действий по заданным условиям, согласно образцу. Обучение школьников начинается со знакомства с правилами, последствиях их нарушения, содержании правил поведения в учебное время. Затем, опираясь на алгоритм «Соблюдаю правила», обучающиеся пытаются скопировать предложенный образец, выполнить задания, содержащие определенный план действий. Зная, что такое правило, школьники знакомятся с понятием образца, обучаются сличению образца и полученного результата, демонстрируя навыки сравнения и анализа. Дети выполняют действия с шаблонами, соединяют

детали с опорой на образец, выполняют схожую композицию. Только понимая суть образца и его значение, можно переходить к моделям отклонения от него. Школьники с опорой на алгоритм «Работа с образцом», пытаются сравнивать предметы с образцом, выделяют несоответствия в них.

Блок «Коррекция» содержит занятия: «Условия и их переменные», «Изменение условий», «Ошибки», «Корректировка». Блок «Коррекция» ориентирован на формирование навыков изменения действий согласно установленным условиям как ответная реакция школьников. Обучающиеся знакомятся с понятием условий, сущности действий согласно условиям, учатся отличать правильность выполнения с опорой на задание, продолжать начальное выполнение задание по измененным условиям. С помощью алгоритма «Условные действия» обучающиеся выполняют разнообразные графические диктанты, корректурные пробы, обучаются анализу запланированных и реализованных событий, их коррекции в ежедневнике. Осознавая поставленные условия, школьники пытаются понять суть ошибок как результат их нарушения, вычленять их. С помощью алгоритма «Ошибка», школьники пытаются исправить представленные в заданиях недочеты, скорректировать элементы образца, неправильные варианты выполнения задания.

Блок «Оценка» содержит занятия: «Оценивание», «Действия», «Соотнесение», «Результат», «Достижимость». Блок «Оценка» ориентирован на формирование конкретного действия, его качественной стороны, обучению самооцениванию. Первоначально школьники вводятся в саму ситуацию оценивания, когда необходимо оценить стимульную картинку и сделать определенный вывод. В данном случае развиваются и проявляются мыслительные процессы, анализа, синтеза, группировки. В последующем с помощью алгоритма «Оценка», обучающиеся пытаются оценить конкретные жизненные ситуации, самостоятельно дать оценку выполненному заданию его условиям, оценить правильность отражения предмета. Очень важным в этом случае выступает обучение школьников навыкам установления соответствия. Школьники обучаются анализу ситуации, сравнению объектов и предположению, соотнесению и группировке, с опорой на алгоритм «Соотнесение», учатся соотнесению выполненного задания с предложенным, выделению существенных черт. В итоге школьники учатся соотносить полученный результат с целью, планами, условиями. Обучающиеся проводят самооценку собственных достижений, пытаются установить связь между деятельностью и ее предметной стороной, правильность выполнения учебного задания. Соединить воедино проведенную работу позволяет заключительное занятие. Оно на одном тематическом задании позволяет закрепить формирование навыков целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки у младших школьников. Завершает цикл занятий «Многому научились». Ожидается, что, реализуя программу, можно добиться улучшения показателей по всем группам регулятивных учебных действий у обучающихся с задержкой психического развития.

Таким образом, задержка психического развития определяет специфику процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий у

младших школьников, выраженную через ориентацию на общие методические рекомендации к проектированию УУД, индивидуально-дифференцированный подход к обучению, этапность и наглядность работы с учетом ведущей деятельности – учебной.

Список использованных источников

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под редакцией А. Г. Асмолова. – 5-е изд. – Москва : Просвещение, 2014. – 151 с. – Текст : непосредственный.

2. Котыкина, Е. А. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников / Е. А. Котыкина, Н. В. Рябова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14, № 3 (55). – С. 66–69.

3. Семенова, И. Н. Структурирование регулятивных универсальных учебных действий для моделирования учебного процесса, направленного на их развитие / И. Н. Семенова, М. А. Шехирева. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2015. – № 1. – С. 29–34.

4. Федорова, К. А. Особенности формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития / К. А. Федорова. – Текст : непосредственный // Энигма. – 2021. – № 38. – С. 77–80.

5. Хохлова, Е. Э. Об особенностях сформированности регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся с задержкой психического развития / Е. Э. Хохлова. – Текст : непосредственный // Красноярское образование : вектор развития. – 2019. – № 2. – С. 32–35.

[В содержание](#)

УДК 373.2

ББК 74.1

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

ПАРФЁНОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, blus73@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье анализируются особенности формирования математических представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи; показана значимость познавательного развития в формировании математических представлений; охарактеризованы особенности невербальных психических процессов и речевых функций в данном возрастном периоде.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: старший дошкольный возраст; математические представления; формирование; общее недоразвитие речи.

FEATURES OF FORMATION OF MATHEMATICAL CONCEPTS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH IMPERFORMANCE

PARFYONOVA TATYANA ALEKSANDROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of preschool and primary general education,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
Ulyanovsk, Russia

ABSTRACT. The article analyzes the features of the formation of mathematical concepts in older preschool children with general speech underdevelopment; the importance of cognitive development in the formation of mathematical concepts is shown. The features of nonverbal mental processes and speech functions in this age period are characterized.

KEY WORDS: senior preschool age; mathematical concepts; formation; general underdevelopment of speech.

Каждому возрастному этапу свойственны свои особенности развития. Плодотворным периодом для познавательного развития считается старший дошкольный возраст. Учитывая в образовательном процессе, индивидуальные и возрастные особенности, необходимо создавать такие условия, которые позволят расширить представления ребёнка «... о себе, других людях, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира» [14, с. 5], что возможно посредством формирования у них умений и навыков счётной деятельности.

Исследованиями (Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева, Р. И. Лалаева, А. Гермаковска и др.) доказано, что счётная деятельность представляет собой сложный систематический процесс, который осуществляется благодаря взаимодействию многих анализаторных систем. В свою очередь овладение счётной деятельностью и познание окружающего мира невозможно без высокого уровня сформированности многих психических функций (мышления, восприятия, памяти, представлений и др.) и речи. Такие учёные как, Т. В. Ахутина, А. Гермаковска, Р. И. Лалаева и др. утверждают, что речевые нарушения осложняют овладение счётной деятельностью.

Речевой дефект, наблюдающийся у дошкольников, имеющих логопедическое заключение общее недоразвитие речи (ОНР), сказывается на развитии их познавательной деятельности, что проявляется в незрелости высших психических функций и может привести на начальной стадии обучения в школе к специфическим нарушениям счётной деятельности. Именно поэтому необходимо рассмотреть особенности математических представлений характерные данной категории детей на этапе дошкольного обучения.

По мнению учёных (Б. Г. Ананьева, Е. Ф. Рыбалко, О. В. Бурачевская, Р. И. Лалаевой, А. М. Леушиной, А. В. Семенович, А. А. Столяра, Т. Б. Филичевой и др.), у дошкольников отмечается отставание в развитии пространственных представлений, что проявляется: во-первых, в трудностях восприятия целостного образа предмета; во-вторых, в сложностях ориентировки: в схеме собственного тела, на плоскости, в схеме тетрадного листа; в-третьих, в

понимании предлогов, обозначающих и отражающих пространственные отношения, а также имеются ошибки в их употреблении.

Т. В. Ахутина [2], Е. Ю. Медведева и Т. С. Шалимова [10] указывают на специфические особенности развития общей и мелкой моторики. Отмечаются трудности при выполнении сложных движений, проявляющиеся в замедлении темпа, снижении скорости, плохой координации при их выполнении, застревании на одной позе, пропуске отдельных элементов, особенно при выполнении серии упражнений или при их словесной инструкции. Зачастую дети неправильно удерживают на письме карандаш или ручку, не соблюдают размеры строки, не умеют пользоваться линейкой при проведении линий и зрительно контролировать данный процесс.

В современной литературе доказана взаимосвязь степени недоразвития речи с уровнем развития памяти (И. Т. Власенко, В. А. Калягина, Т. С. Овчинниковой, Р. И. Лалаевой, А. В. Лагутиной, Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой, Г. В. Чиркиной). Н. В. Дроздова проводя анализ научных работ И. Т. Власенко, Ю. Ф. Гаркуша и др. указывает на неустойчивость внимания, недостаточность вербальной памяти, своеобразие понятийного мышления [4]. А. В. Москалец, с ориентацией на труды В. А. Калягина, Е. М. Мастюковой, Н. П. Чурсиной, утверждает, что у дошкольников, имеющих логопедическое заключение ОНР страдает вербальная память и продуктивность запоминания, что связано с недоразвитием у них произвольного внимания и это сказывается при воспроизведении материала. При этом смысловая и логическая память не нарушены [11, с. 102]. Речевой дефект оказывает влияние на объём речеслуховой и речезрительной памяти, что, по мнению О. В. Степковой, проявляется в снижении уровня мнестической функции [13].

А. В. Астаева, Д. И. Воронкова, М. Б. Королева, рассматривая психологическое развитие детей, выделяют сложности в узнавании предметов в условиях наложения, зашумления или вписанных друг в друга геометрических фигур. Дошкольники знают и различают геометрические фигуры, однако испытывают трудности при запоминании серии данных фигур. Сложность представляют задания на дифференциацию пространственных и временных отношений (справа, слева, послезавтра, завтра, сегодня, вчера) или требующие определить местоположение предмета посредством использования в речи предлогов и наречий (над, под, около, в середине и др.). Дети медленнее ориентируются в условии задачи, останавливаются на второстепенных деталях, упуская главное в содержании, не прибегают к речевому обобщению в целях уточнения. Часто забывают многоступенчатые инструкции, меняют последовательность выполнения заданий. Они больше времени тратят на разложение картинок, но в результате не могут собрать их в нужном порядке. Воспроизводят отдельные фрагменты ситуации, при этом искажается смысл, наблюдается пропуск большей части смыслоразличительных звеньев. Как правило, дети не устанавливают взаимоотношения объектов окружающей действительности, не вскрывают временных и причинно-следственных отношений. В связи с этим рассказы лишь частично соответствуют изображённой ситуации, так как отсутствует их смысловая целостность [1, с. 83]. О. В. Степкова констатирует, что в основном дошкольники

имеют представления о свойствах объектов окружающего мира (форме, величине, цвету), однако сложности возникают при классификации по определённым признакам, что проявляется в смешении фигур и признаков [13]. По мнению Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой им практически недоступно самостоятельное овладение языковыми обобщениями.

Процесс овладения счётными операциями включает в себя этап вербализации. Математические представления начинают формироваться у детей посредством познания свойств и отношений между предметами, установления их сходства и различия в процессе взаимодействия с окружающим миром, со взрослыми и в общении с друг с другом. Анализируя формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, О. А. Вудмаска, В. В. Морозова [3] и О. А. Жданова [5] отмечают, что владея практическими навыками счёта, знания детей неустойчивы, им необходима постоянная зрительная опора и большой период времени на их выполнение. Наблюдаются трудности при одновременном контроле речевой и практической деятельности. Исследованием процесса формирования дочисловых количественных представлений занимались И. С. Зайцев, А. В. Калинин, Р. И. Лалаева [6; 7; 9]. Учёные отмечают, что дети не умеют оперировать математической терминологией, осуществлять обратный счёт, комментировать ход своих действий при решении примеров и задач, делают ошибки при сравнении предметов, при выполнении арифметических действий и др.

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова характеризуя речь детей, отмечают, что они не выделяют существенных признаков предметов, что связано с недифференцированностью признаков величины, высоты, ширины, толщины [8]. О. А. Науменко, проводя анализ научных работ А. Гермаковска, Р. И. Лалаевой, пришла к выводу, что речевые нарушения осложняют формирование математических представлений детей, что проявляется в отсутствии мотивации к деятельности, неумении строить программу высказывания, грамматически правильно структурировать текст и фразу, в несформированности лексического запаса [12].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что необходимым условием формирования математических представлений у дошкольников, имеющих логопедическое заключение ОНР, является развитие невербальных психических процессов и речевых функций. Несформированность данных процессов на этапе школьного обучения может привести к неуспеваемости детей и появлению у них ошибок стойкого характера.

Список использованных источников

1. Астаева, А. В. Нейропсихологический анализ развития высших психических функций у детей в норме и с общим недоразвитием речи / А. В. Астаева, Д. И. Воронкова, М. Б. Королева. – Текст : непосредственный // Психология. Психофизиология. – 2010. – №27 (203). – С. 82–86.
2. Ахутина, Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. М. Г. Храковской. – Текст : непосредственный – СПб.: Акционер и К°, 2004. – С. 225–247.
3. Вудмаска, О. А. Особенности развития мыслительных операций у детей дошколь-

ного возраста с общим недоразвитием речи / О. А. Вудмаска, В. В. Морозова. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2014. – №X. – С. 24–27.

4. Дроздова, Н. В. Диагностический аспект математических представлений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи / Н. В. Дроздова, Ю. А. Калинина. – Текст : непосредственный // Вестник образования и науки – 2015. – №4 (16). – С. 13–22.

5. Жданова, О. А. Особенности математической лексики дошкольников с общим недоразвитием речи / О. А. Жданова. – Текст : непосредственный // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2012. – №2. – С. 127–130.

6. Зайцев, И. С. Особенности мыслительной деятельности при тяжёлых нарушениях речи / И. С. Зайцев. – Минск : АПО, 2009. – 24 с. – ISBN 978-985-495-073-0. – Текст : непосредственный.

7. Калинин, А. В. Обучение математике детей дошкольного возраста с нарушением речи: метод. пособие / А. В. Калинин. – Москва : Айрис-пресс, Айрис-дидактика, 2005. – 217 с. – ISBN 5-8112-1500-2 – Текст : непосредственный.

8. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (Формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 1999. – 158 с. – ISBN 5-87852-109-1 – Текст : непосредственный.

9. Лалаева, Р. И. Предупреждение нарушений в овладении математикой у дошкольников: профилактика дискалькулии: учеб.-методическое пособие / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 133 с. – ISBN 978-5-89815-954-2 – Текст : непосредственный.

10. Медведева, Е. Ю. Анализ потенциальной готовности к овладению навыками письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Е. Ю. Медведева, Т. С. Шалимова. – Текст : непосредственный // Современные тенденции в развитии комплексной помощи детям с отклонениями в развитии: Сборник научных трудов. – Н. Новгород : НГПУ, 2006. – 79 с.

11. Москалец, А. В. Особенности развития слухоречевой и зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А. В. Москалец. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2016. – №XII. – С. 102–105.

12. Науменко, О. А. Специфика развития элементарных математических представлений у детей с тяжёлыми нарушениями речи как фактор риска возникновения дискалькулии [Электронный ресурс] / О. А. Науменко, Д. В. Петух. – Текст : непосредственный // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 6 окт. 2022 г. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: В. В. Хитрюк [и др.]. – Минск, 2022 – С. 204–208.

13. Степкова, О. В. Изучение предпосылок формирования счёта и счётных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Степкова. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №9. – С. 277–284

14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 01.02.2024).

[В содержание](#)

УДК 376.37

ББК 74.5

[К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ](#)

ПЕРЕПЁЛКИНА ЕКАТЕРИНА ВЛАДИМИРОВНА

студентка 5 курса факультета психологии и дефектологии,

Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия ekaterina.perepiolkina@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье представлен анализ научно-методической литературы по проблеме проявления дислексии у младших школьников с общим недоразвитием речи. Автором раскрыто содержание понятий «чтение», «дислексия», особенности ее проявления у младших школьников с общим недоразвитием речи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: чтение; дислексия; младшие школьники; общее недоразвитие речи.

ON THE QUESTION ABOUT THE FEATURES OF DYSLEXIA IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH DEVELOPMENT

PEREPYOLKINA EKATERINA VLADIMIROVNA

5th year student of the Faculty of Psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical university, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article presents an analysis of scientific and methodological literature on the problem of the manifestation of dyslexia in primary schoolchildren with general speech underdevelopment. The author reveals the content of the concepts «reading», «dyslexia», and the features of its manifestation in primary schoolchildren with general speech underdevelopment.

KEYWORDS: reading, dyslexia, primary schoolchildren, general speech underdevelopment.

В современной системе начального школьного образования особое внимание уделяется формированию у обучающихся процесса чтения, так как овладение данным процессом позволяет эффективно получать знания в ходе освоения всех школьных предметов, а также совершенствовать коммуникативные навыки, развивать речевую культуру, свой кругозор и др.

В работах Т. Г. Егорова, А. Н. Корнева, А. Р. Лурии указано, что навык чтения является сложным, структура которого представлена технической и смысловой составляющими. В младшем школьном возрасте формируют обе этих составляющих. Значимость данной работы подчеркнута в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) к предметным образовательным результатам, где указано на обеспечение достижения учащимися высокого уровня развития технически правильного и осознанного чтения.

С современных позиций психолингвистики чтение рассматривается как особый вид речевой деятельности, направленность которого определяется осознанным восприятием информации, ее осмыслением, обеспечением письменной формы общения. Чтение, по определению Р. И. Лалаевой, является одним из видов письменной речи, более сложным и поздним в онтогенетическом плане речевым образованием. Оно формируется и развивается на основе достаточного уровня освоения навыков устной речи. Поэтому умение читать соотносится с наиболее высоким этапом речевого развития [6]. По мнению А. Н. Корнева, чтение представляет собой процесс декодирования, так как оно характеризуется воссозданием фонетического образа лексических единиц по их

графическим моделям [5].

По мнению Т. Г. Егорова, процесс чтения, выступая особым видом человеческой деятельности, включает три взаимосвязанных действия: восприятие графических изображений – букв; произношение или озвучивание обозначенного; осмысление прочитанного [3].

Для полноценного овладения чтением и его свободного осуществления, по мнению Т. А. Алтуховой, важен определенный уровень развития психических процессов и функций. Особенно важно чтобы развитыми были такие из них, как фонематическое восприятие, звуко-буквенный, языковой анализ и синтез; оптическое восприятие, пространственные представления; память, внимание, мышление [2].

Формирование навыка чтения является процессом, который может осложняться различными неблагоприятными факторами, в том числе нарушениями устной речи, что приводит к появлению дислексии. Аналогично данное нарушение рассматривается и в работах А. Н. Корнева. Но при этом автор подчеркивает, что основополагающим недостатком при дислексии выступает наличие стойкой неспособности «к овладению операцией слогослияния и автоматизированным чтением целыми словами, зачастую сопровождаемые недостаточным пониманием прочитанного» [4, с. 39]. В работах М. Н. Русецкой дислексия рассматривается как стойкое нарушение технических и (или) смысловых составляющих процесса чтения, что обусловлено недостатками формирования каких-либо компонентов системы чтения [8].

В практике логопедической работы наиболее распространено определение дислексии, предложенное Р. И. Лалаевой. Согласно ему данное нарушение понимается в качестве частичного расстройства чтения, которое проявляется многочисленными, повторяющимися и стойкими ошибками, обусловленными несформированностью психических функций, обеспечивающих процесс чтения [5].

Далее остановимся на рассмотрении особенностей проявления дислексии у младших школьников с общим недоразвитием речи

В научных и прикладных работах в области логопедии понятие «общее недоразвитие речи» (ОНР) трактуется как наличие дефектов речевой деятельности, которые проявляются в существенных недостатках и затруднениях звукового, смыслового и семантического оформления высказываний, обуславливающих собственно сложность речевого расстройства у детей, имеющих нормальное умственное развитие и полноценный речевой слух. Оно может выступать и как самостоятельная патология, и как следствие других, более сложных дефектов, таких как алалия, дизартрия, ринолалия и т.д. [7, с. 121].

Несмотря на разную степень выраженности речевого нарушения для всех детей с общим недоразвитием речи характерно то, что имеются недостатки и трудности в правильном воспроизведении звуков, в их дифференцированном различении на основе слухового восприятия. Им сложно овладевать нормами словоизменения и словообразования, что обусловлено недостаточным освоением системы морфем. Довольно сильно проявляются отклонения в количествен-

ных и качественных показателей лексического развития. Существенно нарушена способность построения связных монологических высказываний (В. К. Воробьева, Б. М. Гриншпун, В. П. Глухов, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

В работах А. Н. Корнева, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой отмечено, что нарушения устной речи оказывают крайне негативное влияние на освоение уже в младшем школьном возрасте навыков чтения. Это, согласно авторам, во много обусловлено низкой готовностью на момент обучения к фонематическому анализу и синтезу, программированию связных устных высказываний. Поэтому у многих учащихся с ОНР уже во втором классе диагностируется дислексия.

Как отмечает И. Н. Садовникова, у младших школьников с ОНР дислексия проявляется в неточностях буквенного гнозиса, что обуславливает неправильное называние букв печатного шрифта, данных в беспорядке, в ошибках показа букв по заданному звуку, в сложностях узнавания букв в условиях зашумления, узнавании пунктирно изображенных букв и пр. [9]. При общем недоразвитии речи у детей в некоторых случаях наблюдаются нарушения оптико-пространственного гнозиса, которые проявляются в процессе рисования, конструирования, начального усвоения начертания букв. В работах О. Б. Иншаковой также отмечено, что у учащихся начальной школы с ОНР снижен уровень сформированности зрительно-моторной координации, что приводит к трудностям формирования зрительного образа букв, трудностям формирования правильной траектории движений глаз при чтении; неспособности правильно соотносить графическое отображение с определенным звуком [4].

В исследованиях Т. А. Алтуховой определены характерные для дислексии проявления у младших школьников с ОНР [1]: слабо автоматизированная взаимосвязь зрительного образа буквы и ее произношение; трудности освоения сло-гообразующей функции гласных и главного принципа словообразования, согласно которому все согласные в обязательном порядке взаимосвязаны с гласными для образования слога; многие учащиеся с ОНР не воспринимают членение текста на предложения с помощью знаков препинания; чтение многих младших школьников с ОНР невыразительное, что связано с трудностями переноса нужной интонации из устной речи в письменную; для многих детей с ОНР характерно трудное и долгое формирование способности понимания и выражения отношения к прочитанному, как единому смысловому целому.

Согласно Т. А. Алтуховой, особенности памяти и зрительного восприятия младших школьников с общим недоразвитием речи обуславливают следующие особенности проявления дислексии [1]: маленький объем оперативной памяти, а также отсутствие у некоторых детей прогресса в ее развитии порождает длительное сохранение трудностей воспроизведения и понимания прочитанного текста; недостатки объема памяти и зрительного восприятия обуславливают своеобразие способа чтения, что выражается узким зрительным полем, не позволяющим детям охватывать необходимое для их возраста количество знаков за один раз.

В исследованиях В. А. Антохиной и Т. В. Галковской было установлено, что при дислексии у большинства младших школьников с ОНР значительно

снижена скорость чтения, но неплохо сформирована семантическая составляющая. Поэтому многие из них не испытывают трудностей в понимании смысла, что выражается в полных и точных ответах по прочитанному тексту. Однако младшие школьники с общим недоразвитием речи показывают сниженные показатели по правильности чтения. Характерными ошибками при этом выступают [9]: неправильное чтение окончаний; угадывающее чтение; смешение букв, обозначающих схожие по звучанию звуки; перестановка букв и слогов в словах; неправильная расстановка ударений; ошибки употребления числа, рода и падежей.

Как указывают В. А. Антохина и Т. В. Галковская у многих учащихся с ОНР достаточно сформированными являются зрительно-пространственные представления, поэтому оптические ошибки встречаются редко. Однако наиболее часто отмечаются ошибки в воспроизведении слоговой структуры, повторение целых слов по слогам, а также попытки угадывания слогов и слов.

Таким образом, в результате проведенного анализа исследований Т. А. Алтуховой, В. А. Антохиной и Т. В. Галковской, И. Н. Садовниковой и многих других можно сказать, что у младших школьников с общим недоразвитием овладение навыком чтения затруднено, вследствие этого у них формируется дислексия. Признаками ее проявления выступают частые аграмматические ошибки, нарушения звуко-слоговой структуры читаемых слов, послоговое чтение. При дислексии у младших школьников существенно ниже нормативных показателей оказываются все параметры навыка чтения: правильность, беглость, сознательность и выразительность.

Список использованных источников

1. Алтухова, Т. А. Формирование смыслового компонента читательской деятельности у учащихся начальных классов с ОНР: учебно-методическое пособие / Т. А. Алтухова, И. Н. Карачевцева. – Белгород : БГУ, 2007. – 128 с. – Текст : непосредственный.
2. Галковская, Т. В. Нарушение чтения у младших школьников: причины возникновения дислексии, типичные ошибки / Т. В. Галковская. – Текст : электронный // Логопедическое сопровождение лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования : современный облик и контуры будущего. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции КГУ им. К. Э. Циолковского, Калуга, 2021. – Калуга : КГУ, 2021. – С. 93–100. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46512012_24268166.pdf (дата обращения: 30.08.2023).
3. Егоров, Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению / Исследование чтения и грамотности в Психологическом институте за сто лет: хрестоматия / под редакцией Н. Л. Карповой. – Москва : Русская школьная библиографическая ассоциация, 2013. – С. 132–135. – Текст : непосредственный.
4. Иншакова, О. Б. Основные теоретические представления о природе дислексии / О. Б. Иншакова // Онтогенез речевой деятельности : норма и патология : Монографический сборник. – Москва : Прометей МПГУ, 2005. – С. 264–271. – Текст : непосредственный.
5. Корнев, А. Н. Методика диагностики дислексии у детей : методическое пособие / А. Н. Корнев, О. А. Ишимова. – Санкт-Петербург : Изд-во Политехнического ун-та, 2010. – 72 с. – Текст: непосредственный.
6. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников : Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 224 с. –

Текст : непосредственный.

7. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. – 224 с. – Текст : непосредственный.

8. Русецкая, М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: монография / М. Н. Русецкая. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 192 с. – Текст : непосредственный.

9. Садовникова, И. Н. Нарушение письменной речи у младших школьников: учебное пособие / И. Н. Садовникова. – Москва : Просвещение, 1983. – 227 с. – Текст : непосредственный.

[В содержание](#)

УДК 373

ББК 74.1

[ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ИГРОТЕРАПИИ](#)

РАДАЕВА АЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА

студентка 5 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, mihalkova.a8@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В ней показано, что использование средств игротерапии на занятиях способствует повышению уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативные умения; старший дошкольный возраст; общее недоразвитие речи; игра; игротерапия.

FEATURES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY MEANS OF GAME THERAPY

RADAEVA ALINA ALEXANDROVNA

5st year student of the Faculty of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article deals with the problem of the formation of communicative skills in older preschoolers with general speech underdevelopment. It shows that the use of game therapy in the classroom contributes to an increase in the level of formation of communicative skills in preschoolers with general speech underdevelopment.

KEY WORDS: communication skills; senior preschool age; general underdevelopment of speech; game; game therapy.

Развитие коммуникативных умений детей с общим недоразвитием речи (ОНР) рассматривается как один из ключевых моментов в процессе социализации дошкольников в обществе. Ребенок развивается как личность благодаря на-

выкам и умениям устанавливать контакты с окружающими. Основы формирования коммуникативных умений изучали в своих работах такие ученые, как А. А. Бодалев, Я. Л. Коломинский, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, Б. Ф. Ломова, А. В. Мудрик, П. М. Якобсон, Я. А. Яноушек и др. Данные ученые и наблюдения практиков показывают, что важную роль приобретает формирование у детей навыков активного взаимодействия с окружающими людьми как залог их успешного развития. Так, ученые рассматривают общение в виде важнейшего фактора полноценного психического развития детей, что откладывает отпечаток на формирование личностных качеств [5].

Недоразвитие речевых навыков снижает уровень общения, оказывает отрицательное влияние на развитие психологических характеристик личности, ребенок становится замкнутым, нерешительным и робким. Недоразвитие речи сказывается на формировании специфических сторон речевой деятельности, наблюдается ограниченная контактность со сверстниками, не умение вступать и поддерживать беседу, замедление включаемости в процесс взаимодействия. Нарушение речи приводит к снижению психологической активности ребенка.

Значительное количество исследований Г. В. Гуровец, Р. Б. Халиловой, Г. В. Чиркиной и других авторов указывает на тот факт, что у детей с ОНР имеются стойкие нарушения общения. Они сопровождаются не только эмоциональной неустойчивостью, но и незрелостью некоторых психических функций. У дошкольников с ОНР нарушение функции общения охватывает всю коммуникативную сферу в целом. Низкий уровень сформированности рассматриваемых нами умений затрудняет процесс взаимодействия детей со сверстниками, оказывает негативное влияние на процесс формирования представлений о социальном мире и нарушает речемыслительную деятельность дошкольника [1].

Таким образом, ОНР сопровождается незрелостью отдельных психических функций и указывает на факт стойкого нарушения коммуникативной сферы, что в свою очередь затрудняет дальнейшее развитие.

По мнению ряда исследователей, дошкольники с нарушениями речи испытывают трудности в развитии детского общения. В результате, этого недостаточно сформированное умение взаимодействовать с окружающими, накладывает отпечатки на развитие познавательных способностей. Дети с ОНР испытывают трудности во взаимодействии как со сверстниками, так и со взрослыми, не могут попросить о помощи, начать и поддержать беседу, стараются избегать коммуникативных ситуаций.

Е. М. Холодилова в своем исследовании указывает, что формирование коммуникативных умений идет непрерывно с развитием средств общения у детей. На этапе дошкольного возраста формируются такие умения, как умение слушать, умение излагать свои мысли и умение вести себя в разнообразных коммуникативных ситуациях. Дошкольники с ОНР испытывают трудности при реализации речевого взаимодействия, у них отмечается низкий уровень словесной активности: недостатки в грамматическом оформлении фразы, затруднения лексического характера, страх и смущение перед собеседником, употребление односложных ответов и отсутствие инициативы вступить в контакт [8].

Анализ литературных источников свидетельствует, что одним из средств

формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста является игротерапия.

Игротерапия – это такой психологический инструмент, который направлен на работу с разнообразными нарушениями в развитии детей любых возрастов, через участие в определенных играх [2].

С помощью игры дети не только учатся взаимодействовать с другими, но и развивают физические, интеллектуальные возможности, познают окружающий мир и расширяют кругозор. Познание мира ребенком происходит в интересной игровой форме, а значит, ему будет легче усвоить новые знания.

С самого младенчества человек начинает приобретать коммуникативный опыт. Наиболее продуктивный путь для освоения коммуникативного опыта – игровая деятельность. В игре ребенок начинает изучать себя и окружающих, формируется мировоззрение, система оценок и ценностей.

Игра и творчество – виды деятельности дошкольников, которые благоприятно влияют на развитие коммуникативных умений, способствуют включению ребенка в процесс социальной коммуникации. В игровой деятельности дети могут примерить на себя различные роли, испытать успех и поражение. В игре детям комфортнее устанавливать контакт, договариваться, выполнять совместную работу и идти к поставленной цели.

Игровые умения – это совокупность освоенных способов взаимодействия, таких как: умение проявлять интерес к игровой деятельности; следовать игровому сюжету; подстраиваться под разнообразные игровые ситуации; играть со сверстниками и другие [6].

Игровые умения у дошкольников с ОНР развиты слабо, поэтому эти дети нуждаются в коррекционно-педагогической помощи. Е. В. Ковылова отметила, что развитие коммуникативных умений у дошкольников с ОНР – это длительный и сложный процесс, в котором участвуют логопеды, родители, воспитатели, поэтому работу необходимо проводить в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка и с учетом ведущей деятельности – игровой [4]. В игре ребенок чувствует себя спокойно и свободно, в ней создаются условия для формирования активной речевой деятельности [9]. В процессе игры у дошкольников с ОНР корригируется речевое нарушение, увеличивается словарный запас, развивается связная речь.

Т. Б. Филичева для повышения коммуникативной компетентности предлагает программу формирования игровой среды дошкольников. Автор предусматривает организацию сюжетно-ролевых игр на занятиях логопеда и в свободной деятельности дошкольников. Педагогические условия реализации программы следующие: необходимо использовать игры, которые соответствуют возрасту ребенка; сочетание фронтальных и индивидуальных форм организации игр; подбор игр, соответствующий тематике коррекционно-развивающего воздействия; обучение навыкам ведения диалога в разнообразных коммуникативных ситуациях; использование вербальных и невербальных средств коммуникации [7].

Н. В. Ключева составила рекомендации для проведения коммуникативных игр с дошкольниками: не рекомендуется использовать большое количество игр

сразу; необходимо выбирать время для игры, когда все ребята в хорошем настроении и не утомлены; нельзя говорить ребенку, что он делает что-то не правильно; игры будут полезны для развития ребенка тогда, когда ребенок хочет ими заниматься. Не нужно заставлять ребенка играть [3].

Итак, именно ребенок дошкольного возраста активно постигает окружающий социокультурный мир, начинает общаться со сверстниками, следует элементарным нормам и правилам поведения, а также взаимодействия людей друг с другом и др. Дошкольник стремится быть «взрослым», активно подстраивая свои действия в соответствии с общественными нормами и правилами.

Результаты нашего исследования, проведенного на базе МАДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 2» г.о. Саранск Республики Мордовия, свидетельствуют о низком уровне сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с ОНР. Это говорит об организации целенаправленной работы в этом направлении.

Нами разработана программа по формированию коммуникативных навыков дошкольников, которая рассчитана на 2 месяца, общее количество занятий – 15. Занятия проводятся с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР 2 раза в неделю, длительность одного занятия – 25 минут.

Для разработки комплекса занятий по развитию коммуникативных навыков, мы опирались на результаты, полученные в ходе проведения диагностического исследования. Общение дошкольников данной категории должно включать в себя следующие компоненты: умение проявлять инициативу в общении, активность, умение поддерживать беседу, слушать и понимать собеседника, уместное использование различных средств общения в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Коррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста по формированию коммуникативных умений осуществлялась нами в форме фронтальных занятий. Так, на первом занятии вводная часть занимает больше времени, расширена, поскольку необходимо объяснить правила и рассказать, в чем будет заключаться работа. Первое занятие группы имеет решающее значение для выработки групповых норм, мотивирования и включения детей в работу. Основная часть занятия занимает большую часть времени и ориентирована на приобретение, развитие и отработку специальных навыков по определённой теме занятия. На заключительном этапе подводятся итоги занятия, проводится рефлексия эмоционального состояния, ритуал прощания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение игры имеет важное значение в процессе формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список использованных источников

1. Арушанова, А. Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника : учебное пособие / А. Г. Арушанова. – Москва : Сфера, 2015. – 80 с. – ISBN 978-5-9949-0434-3 – Текст : непосредственный.

2. Выскуб, Н. В. Дидактическая игра как средство формирования коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Выскуб – Текст : непосредственный // Вестник научных конференций. – 2016. – № 2–3 (6). – С. 26–27.
3. Ключева, Н. В. Учим детей общению. Популярное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 240 с.
4. Ковылова, Е. В. Коммуникативное развитие старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) / Е. В. Ковылова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – №1. – С. 231-237. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13050795> (дата обращения: 01.12.2024).
5. Павлова, О. С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи : учебное пособие / О. С. Павлова. – Москва : МОСУ, 2017. – 95 с. – ISBN 978-5-89774-150-2 – Текст : непосредственный.
6. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр : учебное пособие / Е. А. Стребелева. – Москва : Владос, 2015. – 256 с. – ISBN 978-5-691-01563-2. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/96310> (дата обращения: 02.02.2024).
7. Филичева, Т. Б. Особенности словообразовательной и коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Ю. Р. Гущина – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – С. 749–752.
8. Холодникова, Е. М. Развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. М. Холодникова, С. В. Зотова – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2020. – № 11. – С. 282–286.

В содержание

УДК 373.2
ББК 74.1

РАЗВИТИЕ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

РЯБЦЕВА ЭМИЛЯ РАВИЛЕВНА

магистрант 2 курса Института психологии и образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия, emilechka10@mail.ru

АРТЕМЬЕВА ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
специального образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия, artetanya@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В настоящее время обнаруживается взаимосвязь способности детей прогнозировать события будущего со степенью их социализации. Проведены исследования структурно-функциональных характеристик прогнозирования у 38 детей в возрасте от 5 до 7

лет (19 детей – со зрительными патологиями, 19 детей – с нейротипичным развитием). Выявленные низкие показатели прогноза эмоций, прогноза высказываний и когнитивной функции прогнозирования стали основой для разработанной игры по развитию прогностической способности у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения с применением средств ИКТ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прогнозирование; дошкольный возраст; нарушения зрения; развитие прогнозирования; информационно-коммуникационные технологии.

THE DEVELOPMENT OF PREDICTIVE ABILITY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

RYABTSEVA EMILYA RAVILEVNA

2nd year undergraduate student of the institute of psychology and education,
Kazan Federal University, Kazan, Russia

ARTEMEVA TATYANA VASILEVNA

candidate of psychological sciences, senior lecturer
the department of psychology and pedagogy of special education,
Kazan Federal University, Kazan, Russia

ABSTRACT. Currently, the relationship between the ability of children to predict future events and the degree of their socialization is being discovered. The structural and functional characteristics of prognosis were studied in 38 children aged 5 to 7 years (19 children with visual pathologies, 19 children with neurotypical development). The revealed low indicators of emotion prediction, utterance prediction and cognitive forecasting function became the basis for the developed game for the development of predictive ability in preschool children with visual impairments using information and communication technologies tools.

KEY WORDS: forecasting; preschool age; visual impairment; forecasting development; information and communication technologies.

Социализация и адаптация к изменчивым условиям окружающей среды являются ключевыми в благополучной жизни каждого индивида. Сенситивным возрастом, который является важным для включения в социум, формирования морально-нравственных качеств личности, является период дошкольного детства. На данном этапе успешной адаптации ребенка в обществе способствуют налаженные социальные связи со сверстниками, а также соблюдение культурно-исторических правил и норм поведения.

Процесс предвосхищения событий будущего является зависимым от степени социализации индивида: навыки прогнозирования результата действия, высказываний собеседника оказывают влияние не только на поступки и поведение, но и на способность четко изложить свою мысль и использовать адаптивные стратегии реагирования в ходе изменяющихся условий ситуации.

Люди имеют разный уровень включенности в общество, вследствие этого и способности к прогнозированию имеют различную степень сформированности. Прогностическая компетентность обнаруживает взаимосвязь, главным образом, с внутренними ресурсами личности, которые включают в себя особенности нервной системы, тип темперамента, а также когнитивные, волевые и пове-

денческие показатели [4]. На протяжении многих лет научным интересом исследователей являлось изучение способностей к прогнозированию у лиц, владеющих экстремальными видами профессий, или у нейротипичных лиц. Так, зарубежными учеными изучается состояние нейронных связей в момент предвосхищения эмоций. Метод функциональной магнитно-резонансной томографии позволил зарегистрировать активность двусторонней медиальной префронтальной коры во время ожидания положительных событий, что обнаруживает корреляцию предвосхищения будущих желаемых событий с человеческим благополучием [6].

Однако в настоящее время особый интерес составляет изучение специфики прогностических способностей у детей дошкольного возраста с нарушениями развития, так как первичный дефект влечет за собой своеобразие становления высших психических функций, что, в свою очередь, приводит к трудностям в адаптации таких детей в социуме. Так, детьми дошкольного возраста с нарушениями слуха используются неэффективные типы прогностической деятельности: использованию рациональных стратегий прогнозирования препятствуют трудности актуализации информации из долговременной памяти, нарушение процессов обобщения и категоризации. Если обратиться к структурно-функциональной модели прогнозирования, детьми дошкольного возраста с нарушениями слуха с трудом осуществляется прогноз высказывания вследствие специфического онтогенеза речевого развития, который приводит к низкой речевой активности в дошкольном возрасте [3].

C Feller, C. Dubois, S. Eliez и другие в своем исследовании, посвященном эпизодическому мышлению о будущем при расстройстве аутистического спектра, вводят такое понятие, как «episodic future thinking» (эпизодическое мышление будущего) – способность заранее переживать будущие события, мысленно проецировать себя в будущее, что играет решающую роль в социальном функционировании. Исследователями выявлено нарушение эпизодического мышления в заданиях на размышление о будущем у людей, в частности и детей, с РАС, что может являться одним из механизмов, способствующим трудностям социальной адаптации [5].

Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения в силу наличия дефекта зрительного анализатора испытывают трудности в переключении и удержании внимания, имеют нарушения зрительного восприятия и памяти, словарно-семантической стороны речи, что затрудняет процесс как коммуникации с людьми, так и социализации. Вследствие этого с 2021 года нами были организованы эмпирические исследования, позволяющие выявить специфику структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста со зрительной патологией. В исследовании принимало участие 38 детей в возрасте от 5 до 7 лет, которые были поделены на 2 группы по 19 человек соответственно, при этом первую группу составили дети с различными зрительными патологиями (рис. 1.), а вторую группу – дети с нейротипичным развитием.

Диагнозы детей со зрительной патологией



Рис. 1. Распределение диагнозов детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, участвующих в исследовании

Основным диагностическим инструментарием, позволяющим изучить способности детей дошкольного возраста со зрительными патологиями предвосхищать ситуаций будущего, являлась методика «Прогностические истории», разработанная преподавателями Института психологии и образования Казанского федерального университета. Методика позволяет исследовать прогностическую способность по трем структурным показателям: прогнозирование действия, высказывания и чувств (эмоций), и по трем функциональным критериям: регулятивная, когнитивная и рече-коммуникативная функции прогнозирования [1].

Проведенные нами исследования дали следующие результаты:

1. Прогноз эмоций является наиболее низко сформированным структурным компонентом прогнозирования. Трудности проявляются в неспособности выделить эмоциональную часть прогноза, в редких же случаях прогноз эмоций отождествляется с настроением, социальной нормой или физическими ощущениями. Данные ошибки объяснимы влиянием первичного зрительного дефекта на умение дошкольником с нарушением зрения выражать эмоциональную реакцию на происходящее.

2. Затруднителен также прогноз высказываний. Детям со зрительной патологией сложно смоделировать как ситуацию, так и взаимодействие участников, поэтому прогнозы высказываний являются односложными нераспространенными предложениями с преобладанием минимальной вераблизации и бедностью речевых средств, что также объясняется оказываемым влиянием первичного дефекта на речевое развитие детей. В некоторых случаях наблюдается использование лишь междометий в качестве прогноза высказывания.

3. Наиболее низко сформированной функциональной характеристикой прогнозирования является когнитивный компонент. У детей дошкольного возраста со зрительными патологиями результаты чувственного опыта взаимодей-

ствия с окружающим миром отсутствуют, что приводит к недостаточно сформированному зрительному восприятию, что, в свою очередь, выражается в ошибках соотнесения конкретного и абстрактного видов мышления, недостаточно развитых процессах сравнения, дифференцировки, классификации [2].

Полученные выше результаты наших исследований указывают на затруднения процесса предвосхищения событий будущего детьми со зрительными патологиями, что обнаруживает потребность в формировании компонентов прогнозирования. С целью развития прогностической способности для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения нами была создана интерактивная игра с применением средств ИКТ «В путешествии с Мишуней», главная цель которой – социализация ребенка со зрительной патологией.

Игра «В путешествии с Мишуней» создана в программе Microsoft PowerPoint и является мультимедийной, что позволяет проводить образовательный процесс, опираясь на игру как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста. Игра имеет простой и понятный интерфейс, что делает её применимой не только среди специалистов коррекционной педагогики, но и родителей. Внутри игры содержится инструкция по критериям оценки ответов детей и основным правилам пользования программой для достижения образовательных результатов.

Игра имеет свои преимущества: осуществление самоконтроля и саморегуляции образовательной деятельности; визуальное представление изучаемого материала; формирование умения принимать оптимальные решения в различных ситуациях; развитие определенных типов мышления (наглядно-образное, абстрактное, словесно-логическое); усиление учебной мотивации; формирование культуры познавательной деятельности.

Так как игра создана для детей со зрительными патологиями с использованием информационно-коммуникационных технологий, важной задачей для нас являлось соблюдение на протяжении всего образовательного процесса требований и правил работы с интерактивными средствами обучения:

- занятия с использованием интерактивного средства обучения имеют продолжительность не более 5-10 минут и проводятся не более двух раз в неделю с учетом особенностей нервной системы ученика;
- каждые 2 минуты проводится глазодвигательная гимнастика, что позволяет предотвратить чрезмерное перенапряжение органов зрения;
- игра содержит задания, позволяющие отработать и закрепить зрительно-пространственные отношения;
- игра включает в себя наглядный материал усредненного размера, так как слишком большие изображения препятствуют детям со зрительной патологией целостному восприятию;
- также наглядный материал располагается внизу экрана; если в одном задании игры содержится несколько изображений, они находятся на небольшом расстоянии друг от друга.

Игра «В путешествии с Мишуней» делится на 3 блока с учетом развития менее сформированных у детей дошкольного возраста со зрительной патологией структур прогнозирования:

1. «Мир эмоций». Данный уровень является первым и представляет из себя два этапа. Сначала происходит знакомство с базовыми эмоциями и ситуациями, в которых они уместны. Работа строится на рассмотрении наиболее знакомых детям дошкольного возраста эмоций: страх, гнев, радость, печаль, интерес, удивление. На ступени знакомства с эмоциями ребенок усваивает в игровой форме не только название эмоций, но и их основные критерии. Далее следует этап дифференциации усвоенных эмоций во время обсуждения наглядного материала, который дает возможность ребенку самому определить эмоциональное состояние главного героя в различных ситуациях, а также выявить критерии эмоции, которые позволили её определить. С точки зрения социализации данный уровень имеет основную задачу – обучить дошкольника со зрительной патологией выражать свое эмоциональное состояние и понимать эмоции и чувства других людей.

2. «Слова из будущего» – следующий уровень, позволяющий в игровой форме обучить ребенка со зрительной патологией употреблению языковых средств в зависимости от собеседника: в смоделированных игровых ситуациях ребенку необходимо выбрать наиболее уместную языковую конструкцию при общении со сверстниками, родителями и чужими взрослыми. Данный этап помогает в социализации с точки зрения выбора корректной модели разговора, которые отличаются при общении со взрослыми, родителями или сверстниками;

3. «Что такое хорошо, что такое плохо» – заключительный этап игры, который обучает детей с нарушениями зрения социальным нормам и правилам в различных ситуациях взаимодействия, наиболее характерных для дошкольного возраста, с родителями, взрослыми и сверстниками. В данном уровне представлено 6 игровых ситуаций: 3 ситуации организованной взрослым деятельности (поход с родителем в магазин за покупками, занятие у логопеда, спортивная эстафета «Веселые старты») и 3 ситуации свободной деятельности (игра в песочнице, игра на площадке в детском саду, поход на день рождения друга). Разбор каждой мини-истории позволяет обсудить оба исхода события – положительного и отрицательного, но задача родителя или коррекционного педагога – направить дошкольника с нарушениями зрения на выбор просоциального продолжения истории. Данные ситуации учат детей слушаться родителя, уважать взрослых, стараться ради коллективного результата, не нарушать комфорт других детей, а также не завидовать и искренне радоваться за друзей.

Таким образом, современное состояние психологической науки обнаруживает взаимосвязь прогнозирования с такими компонентами социализации, как следование социальной норме, степень адаптации в социуме. Данная корреляция позволяет сквозь призму изучения процессов прогнозирования у детей с особыми образовательными потребностями изучить и степень их социализации в обществе.

Проведенная нами исследовательская работа позволила не только выявить сформированные на низком уровне показатели прогностической способности у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, но и разработать программное обеспечение по развитию данных показателей, которое в игровой

форме обучает детей со зрительной патологией понимать свои эмоции и эмоциональное состояние других, верно подбирать языковые средства при общении с различными собеседниками, а также ориентироваться на просоциальный вариант развития событий.

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И. Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей: методическое руководство / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева. – Казань : Издательство Казанского университета, 2020. – 78 с. – Текст : непосредственный.
2. Ахметзянова, А. И. Развитие прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, Э. Р. Рябцева. – Текст : непосредственный // Научное мнение. – 2022. – № 5. – С. 105–108.
3. Ахметзянова, А. И. Специфика прогнозирования у дошкольников с нарушением слуха / А. И. Ахметзянова, Р. Р. Хакимуллина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – 2020. – № 2. – С. 158–176.
4. Нигматуллина, И. А. Современные аспекты изучения коммуникативной функции антиципационной состоятельности / И. А. Нигматуллина, Ф. Р. Яппарова. – Текст : непосредственный // Образование и личность: разнообразие зон развития: сборник междунар. науч.-практической конф. – Казань : НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», редакционно-издательский центр «Школа», 2017. – С. 79–81.
5. Feller, C. Episodic Future Thinking in Autism Spectrum Disorder and 22q11.2 Deletion Syndrome: Association with Anticipatory Pleasure and Social Functioning / C. Feller, C. Dubois, S. Eliez et al. – Текст : непосредственный // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2021. – №51. – P. 4587–4604.
6. Well-being and Anticipation for Future Positive Events: Evidences from an fMRI Study / Luo Yangmei, Chen Xuhai, Qi Senqing [и др.]. – Текст : непосредственный // Frontiers in psychology. – 2018. – № 8.

В содержание

УДК 373

ББК 74.1

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОК)

РЯБЫШЕВА ВИКТОРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

студентка 5 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, riabyscheva.viktorya@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. Автор статьи остановил своё внимание в этой публикации на развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на материале сказок. Автор указывает на особенности развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В статье утверждается, что использование сказок является эффективным методом развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи, а также раскрываются возможности сказок в развитии связной речи детей старшего дошколь-

ного возраста с общим недоразвитием речи. В статье также представлены результаты опытно-экспериментальной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на материале сказок.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: связная речь; дети старшего дошкольного возраста; общее недоразвитие речи; сказки.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (BASED ON THE MATERIAL OF FAIRY TALES)

RYABYSHEVA VICTORIA VYACHESLAVOVNA

5st year student of the faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The author of the article focused his attention in this publication on the development of coherent speech in children of senior preschool age with general speech underdevelopment based on the material of fairy tales. The author points out the features of the development of coherent speech in older preschoolers with general speech underdevelopment. The article argues that the use of fairy tales is an effective method for developing coherent speech in preschool children with general speech underdevelopment, and also reveals the possibilities of fairy tales in the development of coherent speech in older preschool children with general speech underdevelopment. The article also presents the results of experimental work on the development of coherent speech in children of senior preschool age with general speech underdevelopment using the material of fairy tales.

KEY WORDS: coherent speech; children of senior preschool age; general speech underdevelopment; fairy tales.

К одной из актуальных проблем, которые стоят в настоящее время перед образовательными учреждениями, относится вопрос о том, как развивать связную монологическую речь дошкольников. Постановка правильной и грамотной речи детей дошкольного возраста является одним из ведущих направлений учебно-методической деятельности работников образования, направленных на то, чтобы совершенствовать культуру речи обучающихся.

Проблема общего недоразвития речи (далее – ОНР) раскрыта в работах Л. С. Волковой, Л. Н. Ефименковой, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, С. А. Мироновой, Л. Ф. Спировой, Т. Б. Филичевой и др. Анализ работ ученых свидетельствует, что дети дошкольного возраста с недостатками речевого развития представляют собой одну из самых многочисленных групп детей, имеющих какие-либо отклонения.

Исследования Л. С. Выготского, К. С. Лебединской, В. И. Лубовского, Г. И. Россолимо, Л. И. Солнцевой показывают, что у детей с ОНР развитие связной речи имеет свои особенности, которые, прежде всего, проявляются в поздних сроках формирования средств, мотивов и видов речевой деятельности. Поэтому помощь в развитии связной речи является важной задачей дошкольного периода для детей с ОНР.

Для формирования цельной и сбалансированной личности ребенка необходимо уделить внимание языковой стороне. Ведь именно через язык человек

познает мир и общается с окружающими. Полноценное освоение всех возможностей языка открывает доступ к знанию и пониманию, что позволяет человеку почувствовать себя целостной личностью.

Можно уверенно утверждать, что первостепенное значение для будущей жизни ребенка имеет развитие его речи, что делает необходимым комплексное коррекционное воздействие на детей с речевыми нарушениями в раннем возрасте. Развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи играет, несомненно, огромную роль.

Понятие «общее недоразвитие речи» имеет различные проявления и часто встречается у детей. В литературе существует множество работ, посвященных анализу этого речевого расстройства. Объяснение этого отклонения в развитии впервые было научно обосновано в середине XX века.

В настоящее время ОНР рассматривается как форма речевой аномалии, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы, что относится к звуковой и смысловой стороне речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [2].

Можно в научной литературе встретить и иные формулировки ОНР. Например, Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина определяют ОНР таким образом: «Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей отмечается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, которые относятся к её звуковой и смысловой стороне, при этом имея нормальный слух и интеллект» [5, с. 67].

Есть и исследования (в частности, В. К. Воробьевой [1] и др.), тоже анализирующие понятие «общее недоразвитие речи», но где критически оценивают и сам термин, и понятие, его обозначающее.

Но так как термин ОНР намного понятнее психолого-педагогической аудитории, то мы оставляем за собой право употребления именно данного понятия. Оно рассматривается в виде сложного речевого расстройства, при котором нарушается формирование всех компонентов речевой системы, таких как фонетика, лексика и грамматика и др. Это в отношении лиц с нормальным слухом и первично сохранным интеллекте» [3, с. 206].

При развитии связной речи у детей с ОНР проявляются следующие особенности: в беседе они часто нарушают логическую последовательность, застревают на второстепенных деталях и пропускают главные события, повторно передавая отдельные эпизоды; при рассказывании о событиях из своей жизни они часто используют простые и малоинформативные предложения; такие дошкольники также испытывают затруднения как в планировании своих высказываний, так и в отборе информации. Дошкольный период считается наиболее благоприятным для формирования связной речи у детей с ОНР.

Современная логопедия активно ищет пути оптимизации процесса обучения и развития речи такой категории детей. В различных образовательных средах и на различных этапах развития детей, особенно тех, у кого есть специальные образовательные нужды, использование сказок рассматривают как эффективный метод формирования связной речи.

Сказка – одно из важнейших педагогических средств формирования связной речи. Она составляет один из элементов народной культуры, являясь её эстетическим слагаемым и основываясь на культурном поведении с основами морали и нравственности, на фольклорных корнях. Сказка наделена богатым педагогическим потенциалом, помогающим развитию связной речи [4].

Анализ литературы свидетельствует, что дошкольнику с ОНР проще понять тот или иной сказочный сюжет, вжиться в роль героя и проиграть ее, придумать самому сказку и др. следует отметить, что атмосфера сказки близка ребёнку с речевыми недостатками эмоционально, так как он всегда знает о положительном завершении произведения. Сказки развивают культуру речи ребёнка благодаря тому, что учат правильному обращению к окружающим, очередности и последовательности высказывания и др. Текст сказок содержит правильный речевой образец, в виде монолога и диалога, те или иные выразительные средства, он грамматически правилен; не перегружен героями.

В логопедической практике использование сказок значительно улучшает развитие связной речи детей с ОНР, что делает их высказывания достаточно развернутыми, последовательными и логичными. Это в свою очередь, закрепляет у них представления об основных способах построения какого-либо высказывания.

Учителя-логопеды активно применяют разнообразные методы, приемы и формы работы со сказками, включая пересказ знакомых сказок и сочинение новых сказок. Это побуждает детей с ОНР рассуждать, отыскивать причинно-следственные связи и делать выводы. Таким образом, сказки обеспечивают комплексный подход в развитии связной речи детей с ОНР и являются эффективной формой работы для учителей-логопедов.

Чтобы доказать эффективность сказок, мы провели опытно-экспериментальную работу по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

В исследовательскую группу было включено 20 детей старшего дошкольного возраста с ОНР 6 лет муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 9».

Для диагностики уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста была использована методика обследования речи старших дошкольников с ОНР, предложенная Т. А. Фотековой (выборочно).

Проведя диагностику на констатирующем этапе и получив соответствующие результаты, мы определили, что основная часть старших дошкольников с ОНР в обеих группах обладает низким уровнем развития связной речи по 4-м пробам методики «Диагностика устной речи» Т. А. Фотековой: в экспериментальной группе – 7 чел. – 70 %, в контрольной группе – 5 чел. – 50 %.

После чего нами была организована логопедическая работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на материале сказок.

Логопедическая работа по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР на материале сказок, организованная нами, включала 10 занятий по 30 минут в день. Эти занятия были направлены на то, чтобы участ-

ники логопедической работы смогли успешно развивать свою связную речь, обогащая свой лексический запас, «выпрямляя» грамматический строй речи и развивая основы словообразования.

С целью определения эффективности коррекционной логопедической работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР на материале сказок нами было проведено повторное исследование у этих детей уровня сформированности связной речи.

При повторной диагностике уровня сформированности связной речи старших дошкольников мы применили те же 4 пробы из методики «Диагностика устной речи» Т. А. Фотековой, которые использовались на констатирующем этапе.

Мы определили, что по четырём пробам методики «Диагностика устной речи» Т. А. Фотековой большинство старших дошкольников с ОНР наделены в экспериментальной группе на контрольном этапе средним уровнем развития связной речи – 7 чел. – 70 %, а в контрольной группе – низким уровнем развития связной речи – 5 чел. – 50 %.

Нами был проведён также сравнительный анализ результатов, которые нами были получены на констатирующем и на контрольном этапах эксперимента по изучению уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Коррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста, страдающими ОНР экспериментальной группы, была основана на использовании сказок для формирования связанной речи, и повторное исследование показало, что результаты улучшились, и уровень развития связанной речи у старших дошкольников в экспериментальной группе повысился.

Уровень связной речи старших дошкольников с ОНР в экспериментальной группе увеличился на 20 % (2 чел.), что привело к достижению высокого уровня развития у двух детей, ранее имеющих средний уровень. Также старшие дошкольники с ОНР в экспериментальной группе повысили средний уровень развития связной речи на 50 % (5 чел.), переходя от низкого уровня к среднему. А низкий уровень развития связной речи у детей с ОНР в экспериментальной группе уменьшился на 70 %. В экспериментальной группе у старших дошкольников с ОНР не отмечается низкого уровня связной речи, что позволяет сделать вывод о положительной динамике формирования у них связной речи на материале сказок. Уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР в контрольной группе не изменился, оставшись на прежнем уровне.

Из тех данных, которые мы получили, можно сделать вывод, что проведенная нами коррекционная логопедическая работа с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР по развитию связной речи материалами сказок оказалась очень эффективной, о чём ясно и наглядно говорят результаты повторной диагностики развития связной речи.

Список использованной литературы

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ун-та ; Воронеж : МОДЕК, 2016. – 233 с. – ISBN 978-5-9770-0713-9. – Текст : непосредственный.
2. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учебное пособие для вузов / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 231 с. – ISBN 978-5-534-13118-5. – Текст : электронный // Издательство Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/541110> (дата обращения: 11.02.2024)
3. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Владос, 2003. – 680 с. – ISBN 5-691-00128-0. – Текст : непосредственный.
4. Пахомова, О. Н. Добрые сказки. Этика для малышей. / О. Н. Пахомова – Москва : Книголюб, 2006. – 88 с. – ISBN: 5-93927-021-2. – Текст : непосредственный.
5. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 224 с. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 376

ББК 74.5

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ЕЕ РАЗВИТИЮ У ПОДРОСТКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ

СКИДЕЛО ОЛЬГА СЕРГЕЕВНА

аспирант 1 года обучения специальности 5.8.3 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия),
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия,
skidelo2012@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме развития коммуникативной компетенции у подростков с дислексией. В статье рассматриваются направления логопедической работы по развитию коммуникативной компетенции у подростков с дислексией с использованием справочной лингвистической литературы; методов, ориентированных на устную и письменную коммуникацию; проектной и исследовательской деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентность; компетенция; коммуникация; коммуникативная компетентность; подростки с дислексией; справочная лингвистическая литература; исследовательская и проектная деятельность.

COMMUNICATIVE COMPETENCE AND MODERN APPROACHES TO ITS DEVELOPMENT IN ADOLESCENTS WITH DYSLEXIA

SKIDELO OLGA SERGEEVNA

postgraduate student 1 year of study specialty 5.8.3 Corrective pedagogy (deaf pedagogy and typhlopedagogy, oligophrenopedagogy and speech therapy),
Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of development of communicative competencies in adolescents with dyslexia. The article discusses the directions speech therapy work on the development of communicative competence in adolescents with dyslexia using reference linguistic literature; methods focused on oral and written communication; design and research activities.

KEY WORDS: competence; communication; communicative competence; adolescents with dyslexia; reference linguistic literature; research and project activities.

Обучение подростков с дислексией на компетентностной основе – одно из самых важных направлений системы специального образования. В рамках компетентностного подхода главенствующими понятиями являются «компетенция» и «компетентность».

На наш взгляд, А. В. Хуторской дает наиболее точные определения данным категориям. С его точки зрения, компетенция – это знания, умения, потребности и способности реализации на практике различных задач; компетентность – владение какой-либо компетенцией, отражающей собственное отношение человека к данной компетенции и к предмету своей деятельности.

Основная задача школы – выполнение социального заказа общества на качественное образование, которое выражается в подготовке подростков с развитой коммуникативной компетенцией [9; 11].

В лингвистике коммуникация представляет собой общение, обмен мыслями, сведениями, идеями. Коммуникация между людьми характеризуется функционированием языка [4].

Поскольку коммуникативная компетентность представляет собой сложную целостную систему знаний и характеристик: 1) знание языка (его фонетики, грамматики, лексики, культуры речи, стилистики), а также владение механизмами и средствами речи – аудированием, говорением, чтением и письмом (М. Р. Львов [7]); 2) психические и поведенческие характеристики человека, способствующие успешному общению (И. А. Зимняя, Ю. Н. Караулов, А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, А. В. Хуторской и др.) [5], изучение коммуникативных способностей, их развития у подростков с дислексией на сегодняшний день остается малоизученной проблемой.

Целью нашего исследования было изучение уровня развития коммуникативной компетентности у подростков с дислексией.

Исследование развития коммуникативной компетентности проводилось нами на базе школы для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Зернограда – ГКОУ РО «Зерноградская специальная школа-интернат». Было обследовано 30 подростков в возрасте 14-16 лет.

Методика исследования развития коммуникативной компетентности включала задания на проверку чтения текста вслух, пересказа прослушанного текста, составления монологического высказывания на основе описания фотографии и диалога.

У обследуемых выявлены следующие типы дислексии: 15 подростков со смешанной дислексией, 12 – с аграмматической дислексией, 1 – с семантической дислексией, 2 подростка с оптической дислексией.

На основании результатов констатирующего эксперимента были опреде-

лены направления работы, подобран речевой материал, современные методы и технологии взаимодействия.

Развитие коммуникативной компетентности у подростков с дислексией велось нами в нескольких взаимосвязанных направлениях: обогащение лексико-грамматического строя речи; развитие умений и навыков построения монологического высказывания; работа по совершенствованию навыков выразительного чтения.

Коррекция нарушений чтения, устной и письменной речи, а также высших психических функций; развитие культуры речи и коммуникативной компетентности подростков с дислексией обеспечивается за счет работы со справочной лингвистической литературой (СЛЛ).

В логопедической работе по развитию коммуникативной компетентности подростков с дислексией мы использовали лингвистические словари и разработанные нами дидактические материалы: «Рабочие словари для обучающихся 5-7 классов» и учебное пособие «Как работать со справочной лингвистической литературой?», в которых в соответствии с возрастными и психологическими особенностями представлен теоретический материал и специальные тренировочные разноуровневые упражнения для развития умений и навыков работы со словарями.

Для развитие умений и навыков построения связного монологического высказывания предлагали подросткам задания на составление текстов- описаний, текстов-повествований и текстов рассуждений (описание фотографии, картины, рисунка, сюжетных картинок, повествования на основе жизненного опыта, рассуждения по поставленному вопросу); написание изложений и сочинений различных видов.

Работа по совершенствованию навыков выразительного чтения включала в себя развитие у подростков с дислексией следующих умений: различение звуков в слове, выделение ударных слогов, слов с помощью логического ударения, повышение и понижение голоса, определение границ предложений, управление собственным темпом речи.

С целью развития навыков чтения у подростков с дислексией мы использовали методику, предложенную А. В. Харлановой [12] и тексты, рекомендованные Л. И. Мальцевой [8], Е. В. Гринкевич [2] для развития коммуникативной компетентности.

В связи с тем, что каждый подросток с дислексией имеет индивидуальные речевые трудности, препятствующие развитию коммуникативной компетенции, мы в своей работе используем специальные методы и технологии.

Так, Н.П. Добродумова [3] предлагает следующие методы для развития коммуникации: ведение диалога; написание статей и репортажей в СМИ; сообщений и рефератов; включение в ролевые игры; разработку подростками исследований и проектов; участие в дискуссиях, диспутах; психологический тренинг общения; вовлечение в театрализованную деятельность; выступление в качестве ведущих на праздниках и общешкольных мероприятиях.

Современные технологии проектной и исследовательской деятельности так же способствуют развитию коммуникативной компетентности у подростков

с дислексией. По мнению Т. В. Уткиной [10], Е. И. Ветрошкиной [1], А. А. Косярского [6], они являются способами эффективного выстраивания какого-либо типа деятельности и, как следствие, главным средством достижения образовательных задач, так как интегрируют проблемный подход, творческие, исследовательские, поисковые и групповые методы обучения.

Таким образом, выделение в коррекционно-образовательном процессе специальных направлений по развитию коммуникативной компетентности у подростков с дислексией с использованием справочной лингвистической литературы, специальных методов и технологий проектной и исследовательской деятельности будет способствовать развитию учебного сотрудничества между подростками с дислексией, между подростками и учителями; соответствующих правил коммуникативного поведения, умений аргументировать свое мнение; адекватно применять речевые средства с целью решения жизненных задач; владеть навыками построения устного и письменного монологического высказывания.

Список использованных источников

1. Ветрошкина, Е. И. Технология проектной деятельности на уроках русского языка и литературы / Е. И. Ветрошкина. – URL: <https://multiurok.ru/files/tekhnologiiia-proektnoi-deiatelnosti-na-urokakh-rus.html> (дата обращения: 20.02.2024).
2. Гринкевич, Е. В. Устный ответ по русскому языку на ОГЭ / Е. В. Гринкевич. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2019. – 173 с.
3. Добродумова, Н. П. Формирование коммуникативной компетенции педагогов и обучающихся гимназии / Н. П. Добродумова. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2013/01/05/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii> (дата обращения: 20.02.2024).
4. Каган, М. С. Мир общения : Проблемы межсубъективных отношений. – URL: <http://www.twirpx.com/file/497991/> (дата обращения – 25.12.2023).
5. Киселева, Н. Ю. Когнитивно-коммуникативные нарушения в структуре дислексии учащихся общеобразовательной школы / Н. Ю. Киселева // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – Москва : Московский городской педагогический университет, 2011. - № 4. – С. 86-93. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17734046&ysclid=lt1y7oj519494351525> (дата обращения: 24.02.2024).
6. Косярский, А. А. Организация проектной деятельности: методическое пособие / А. А. Косярский, Т. И. Дорошкевич, В. Г. Даниш ; Департамент образования администрации МО г. Краснодар, Центр детского творчества «Прикубанский». – Казань : Бук, 2019. – 64 с.
7. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : Пособие для учителей, студентов педвузов и колледжей / М. Р. Львов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : СКРИН, 1997. – 253 с.
8. Мальцева, Л. И. Русский язык 9 кл. Итоговое соб. / Л. И. Мальцева. – Москва : Народное образование, 2019. – 144 с.
9. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован в Минюсте России Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101// Официальный интернет-портал правовой информации – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 20.02.2024).
10. Уткина, Т. В. Проектная и исследовательская деятельность : сравнительный анализ / Т. В. Уткина, И. С. Бегашева. – Челябинск : ЧИППКРО, 2018. – 60 с.
11. Федеральная адаптированная образовательная программа основного общего обра-

зования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1025) – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1025/federalnaia-adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo/?ysclid=lrnlh6v68a900865941> (дата обращения: 20.02.2024).

12. Харланова, А. В. Скороговорки и многоговорки: учебное пособие / А. В. Харланова. – Москва : РГ-Пресс. – 2019. – 40 с.

В содержание

УДК 376.3

ББК 74.1

ДОШКОЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК НАЧАЛЬНАЯ СТУПЕНЬ АДАПТАЦИИ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ РАЗВИТИЯ

УВАРОВА ТАТЬЯНА БОРИСОВНА,

кандидат педагогических наук, учитель-логопед, дефектолог,
Апрелевская средняя общеобразовательная школа №1 (дошкольное отделение №43), город Апрелевка Московской области, Россия, lad-0708@yandex.ru

УВАРОВА ВЕРОНИКА АЛЕКСАНДРОВНА,

воспитатель, Апрелевская средняя общеобразовательная школа №1
(дошкольное отделение №43), город Апрелевка Московской области, Россия,
uwarowa.veronika@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности детей, зачисляемых в дошкольное отделение общеобразовательной школы, имеющих различные нарушения развития слуховой, зрительной функции, особенности развития высших психических функций, а также представлены основные направления организации образовательного процесса, для обучения и социализации этих дошкольников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ограниченные возможности здоровья; коррекционное образование; дошкольное образование.

PRESCHOOL DEPARTMENT OF A COMPREHENSIVE SCHOOL AS AN INITIAL STAGE OF ADAPTATION AND EDUCATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL PROBLEMS

UVAROVA TATIANA BORISOVNA,

candidate of pedagogical sciences, teacher-speech therapist, defectologist,
Aprelevskaya secondary school No. 1 (preschool department No. 43) the city of
Aprelevka, Moscow region, Russia

UVAROVA VERONIKA ALEKSANDROVNA,

educator, Aprelevskaya secondary school No. 1 (preschool department No. 43), the
city of Aprelevka, Moscow region, Russia

ABSTRACT. The article examines the features of children enrolled in the preschool department of a comprehensive school who have various disorders of the development of auditory and visual functions, features of the development of higher mental functions, and also presents the main directions of the organization of the educational process for the training and socialization of these preschoolers.

KEYWORDS: limited health opportunities; correctional education; preschool education.

В настоящее время, к сожалению, обнаруживается тенденция к увеличению количества детей с нарушениями развития. На начальном этапе школьного обучения в каждом классе могут быть выявлены 2 – 3 ребёнка, имеющие те или иные нарушения в развитии высших психических функций. Неподготовленность данной категории детей к школьному обучению обусловлена, в том числе, и тем, что не все дети в дошкольном возрасте могли получить специальную коррекционно-педагогическую помощь.

Детям с отклонениями в развитии свойственно замедление формирования центральной нервной системы, которое может быть вызвано как органическими факторами, так и различными депривационными влияниями. Депривация приводит к невозможности нормального взаимодействия ребёнка с окружающим миром. Ограничивается психическое развитие и возможность использования сензитивных периодов (как для сенсорных, так и для эмоционально-волевых функций). Отечественными исследователями (Л. А. Головчиц, И. Ю. Левченко и др.) в области специального образования обосновано положение о том, ребёнок с нарушениями в развитии, имеющий ограниченные возможности здоровья, не может без специального коррекционного воздействия перейти на новый, более сложный уровень взаимоотношений с действительностью, усвоить жизненно значимые социальные навыки. Создание педагогических условий: отбор определённых методик и технологий развивающего обучения, получение информации о развитии каждого дошкольника, личностно-ориентированная модель взаимодействия взрослого с ребёнком, – всё это способствует компенсации дефекта, развитию свободной личности [2].

У детей с негрубыми нарушениями в развитии качественное своеобразие и глубина имеющихся отклонений таковы, что им не требуется обучение в специализированном образовательном учреждении. Как правило, у данной категории нет значительных нарушений отдельных анализаторов, но отмечаются первичное недоразвитие межанализаторных связей, низкий уровень сформированности пространственных представлений, недоразвитие пространственного анализа и синтеза, определённые нарушения моторики и слабость конструктивной деятельности. Также у этих детей могут наблюдаться незначительная потеря слуха, зрения, недоразвитие ВПФ. Эти дошкольники часто стихийно интегрированы в среду нормально развивающихся сверстников. Но им должна оказываться своевременная коррекционная помощь с целью предотвращения усугубления проблем школьного обучения [1; 3].

В нашей стране всегда уделялось большое внимание дошкольникам, имеющим те или иные нарушения, подготовке их к школе и, в итоге, к жизни в обществе. В настоящее время это приобретает особое значение, так как в связи с развивающимся инклюзивным обучением детей, имеющих те или иные не-

достатки развития, могут зачислить в общеобразовательную школу, чтобы они могли получать образование вместе с нормально развивающимися детьми.

Наиболее адекватные условия для проведения целенаправленной работы по интегрированному воспитанию и обучению дошкольников с ОВЗ возможно создать в дошкольных отделениях общеобразовательных школ, где функционирует несколько разных видов подразделений для создания максимально благоприятных условий для той или иной категории дошкольников. Прежде всего, это группа компенсирующей направленности, где ведётся целенаправленная коррекционная работа, обеспечивающая компенсацию нарушения или его минимизации. В группу для детей с отклонениями в развитии, имеющих статус ОВЗ, зачисляются дошкольники по направлению ТПМПК (территориальной психолого-медико-педагогической комиссии) с заключением «ОВЗ». Причины, обусловившие данное заключение, разнообразны: педагогическая запущенность, минимальная мозговая дисфункция, расстройства аутистического спектра, снижение зрения и слуха (например, тугоухость III степени) и др. Поскольку первичные нарушения у детей весьма разнообразны, основная задача педагогов, работающих в этой группе – разработка индивидуального коррекционно-развивающего образовательного маршрута каждого ребенка. Знание особенностей и возможностей детей с нарушениями развития дают учителю-логопеду, учителю-дефектологу, педагогу-психологу, другим специалистам, работающим с детьми, средства для коррекции недостатков в условиях дошкольного отделения общеобразовательной школы и являются важным условием для реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) и Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (ФАОП ДО) [4; 5].

В связи с тем, что в Московской области активно происходит объединение дошкольных образовательных учреждений со школами, детские сады, становятся частью школ. Дети, имеющие те или иные недостатки развития, посещающие различные группы, становятся частью школьного коллектива, что особенно важно не только для организации непосредственного обучения дошкольников, но и для перспективы школьного обучения в будущем. Дошкольники привыкают ощущать себя почти школьниками, переход детей в школу становится менее болезненным. Но, тем не менее, коррекционная группа – относительно замкнутая среда. Поэтому в последнее время перед дошкольным отделением встала задача «размыкания» этой среды путем введения интегративных и инклюзивных моделей в общешкольный педагогический процесс. Интеграция предполагает пространственное «соприсутствие» детей, посещающих группу для дошкольников с отклонениями в развитии и детей из общеразвивающих групп, а также участие в совместных мероприятиях с обучающимися начальных классов школы.

Одной из технологий размыкания коррекционной среды является проведение совместных с общеразвивающими группами, а также школьниками начальных классов развлечений, досугов, спортивных мероприятий, утренников. Все мероприятия выстраивают, так, чтобы дети коррекционной группы принимали в них посильное активное участие, не отдельно, а совместно со сверстни-

ками из остальных (массовых) групп и школьниками. Такая совместная деятельность способствует инклюзии не только потому, что дети с отклонениями в развитии включаются в совместную деятельность с другими детьми, но ещё и потому, что все субъекты педагогического процесса (дети, педагоги, родители) учатся принимать человека с ограниченными возможностями, понимать его потребности.

Безусловно, простое «механическое» объединение дошкольников из разных типов групп не принесло бы хороших результатов. При обычном присутствии на общем мероприятии дети из коррекционной группы чувствуют неуверенность, а их родители испытывают оправданное беспокойство. Невозможно «внезапное» включение детей с отклонениями в развитии в интегративную среду. Здесь огромное значение придаётся подготовке мероприятия, разработкой которого занимаются специалисты: учитель-дефектолог, учителя-логопеды, педагог-психолог, музыкальный руководитель, старший воспитатель, преподаватель физкультуры, а также воспитатели. На психолого-педагогических консилиумах, педагогических совещаниях, которые проводятся перед запланированными мероприятиями, назначается ответственный за проведение мероприятия, определяется план работы по его подготовке, ставятся конкретные задачи перед каждым специалистом. Тщательным подбором речевого материала, различных видов заданий и т.п. для утренников и досугов занимаются учитель-дефектолог и учителя-логопеды. Специфику построения мероприятия продумывает педагог-психолог. Организационной составляющей занимаются старший воспитатель и педагоги. Особенно важен подбор музыкального материала, который осуществляет музыкальный руководитель.

Огромное значение имеет создание эффекта успешности у ребёнка с отклонениями в развитии во время соревнований и спортивных праздников. Здесь важен подбор физических упражнений и заданий с учётом физических особенностей каждого ребёнка. Большое внимание уделяется таким мероприятиям, как празднование общенародных праздников (День Победы, День Матери и др.), куда активно привлекаются все без исключения дети и их родители. Такого рода сопричастность способствует предотвращению возникновения физических и отношенческих барьеров и дискриминации детей коррекционных групп.

Следующим важным шагом на пути к «размыканию» барьерной среды является широкое включение дополнительных занятий по изобразительной деятельности, тестопластике, фарфоропластике, танцев, посещение бассейна, экскурсии в библиотеку и непосредственно в здание школы. Дополнительные занятия проводятся совместно с дошкольниками разных групп – как общеразвивающих, так и коррекционных. Большое внимание уделяется реализации принципа индивидуального подхода к каждому ребёнку. Педагоги дополнительного образования стараются организовать педагогический процесс таким образом, чтобы дети с ОВЗ активно включались в работу и не чувствовали ущемлённости. Тем детям педагоги предлагают несколько упрощённых заданий или тактично и незаметно оказывают помощь.

Ещё одним важным шагом на пути к созданию благоприятных условий обучения и воспитания в дошкольном отделении общеобразовательной школы

является проведение различных совместных выставок, организацией которых занимаются методист, старший воспитатель и педагоги. Это выставки детских работ или тематические выставки, в организации которых принимают активное участие родители («Широка страна моя родная...», «Наследники Великой Победы», «Моя родословная», «Выставка одного дня» – поделки из овощей и фруктов, «Пасхальные композиции», «Мой любимый сказочный герой», и др.). Большое значение придаётся работе с родителями, которую проводят воспитатели, специалисты и представители администрации. На сегодняшний день наибольший интерес у родителей вызывают методы оптимального воспитания ребёнка, стимуляция его интеллектуального развития и формирования таких качеств личности как активность, инициатива, самостоятельность. У родителей детей, имеющих проблемы развития, это выражено не меньше, а иногда даже сильнее, чем у родителей нормально развивающихся детей.

Таким образом, правильно выстроенная система работы по адаптации и обучению дошкольников с теми или иными нарушениями развития создаёт в дошкольном отделении общеобразовательной школы благоприятные условия для подготовки ребёнка к обучению в школе.

Список использованных источников

1. Адаптация детей с нарушениями развития к образовательной организации : монография / И. М. Яковлева, В. В. Мануйлова, О. В. Титова [и др.]. – Москва : Московский городской педагогический университет, 2022. – 144 с. – Текст непосредственный.

2. Бутко, Г. А. Организация и содержание образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Г. А. Бутко, И. Ю. Левченко. – Москва : МГПУ, 2022. – 144 с. – Текст непосредственный.

3. Дошкольное образование детей с особыми образовательными потребностями : учебное пособие / Г. В. Бабина, Л. А. Головчиц, А. В. Кроткова и др.; под ред. Л. А. Головчиц. – Москва : МГПУ, 2019. – 288 с. – Текст непосредственный.

4. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosvshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1022/> (дата обращения: 17.12.2023).

5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosvshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/> (дата обращения: 17.12.2023).

В содержание

УДК 376
ББК 74.5

АКТУАЛЬНЫЕ ПРИЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ЧИБРИКОВА МАРИНА СЕРГЕЕВНА

учитель-дефектолог, Средняя общеобразовательная школа № 9, г. Рузаевка,
Россия, 79271866201@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена организационно-методическим вопросам сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с диагнозом «умственная отсталость». Автором приводится определение ключевых терминов «умственная отсталость», «сопровождение», описывается специфика проблем всех членов семьи, обозначаются направления, формы, актуальные приемы сопровождения родителей и детей в данной ситуации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сопровождение; помощь; поддержка; приемы; методика; умственная отсталость; семья.

CURRENT METHODS OF SUPPORT FOR FAMILIES RAISING A CHILD WITH MENTAL RETARDATION IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

CHIBRIKOVA MARINA SERGEEVNA

teacher-defetologist, Secondary school No. 9, Ruzaevka, Russia

ABSTRACT. The article is devoted to organizational and methodological issues of support for a family raising a child with a diagnosis of mental retardation. The author defines the key terms «mental retardation», «support», describes the specifics of the problems of all family members, identifies directions, forms, and current methods of accompanying parents and children in this situation.

KEY WORDS: support; assistance; techniques; methodology; mental retardation; family.

В современности актуализируется проблема растущего количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые в силу возрастных и индивидуальных особенностей имеют определенные потребности в развитии, обучении и общении. Такой недостаток в развитии не может быть не замечен и не переживаем родителями детей. Семья ребенка с ОВЗ, испытывая тревожность, напряжение, дискомфорт от сложившейся ситуации, также нуждается в помощи и поддержке, а широкий спектр семейных проблем инициирует поиск адекватных, продуктивных психолого-педагогических приемов сопровождения.

Группа детей с ОВЗ представляет собой контингент обучающихся, имеющих определенные недостатки в психическом или физическом развитии, отличающиеся от «возрастной нормы». Градация таких детей множественна, а одну из категорий составляют обучающиеся со стойким нарушением интеллектуальной деятельности в силу органической патологии головного мозга, то есть с умственной отсталостью. Они зачастую характеризуются отсутствием дифференцированности познавательных процессов, выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, препятствующим освоению предметных учебных знаний, трудностью адаптации. Им трудно самоорганизоваться, реализовать процесс познания, освоить социальный опыт. Из личностных качеств обучающихся с умственной отсталостью следует отметить отсутствие самостоятельности, неактивность, легкую внушаемость, незрелость эмоционально-волевой сферы, личностную несоотнесенность собственной деятельности и отношений, неустойчивость мотивационной сферы, затруднения в формировании духовных интересов, недостаточное развитие ожидаемых оценок, повышенная тревожность, возбудимость, отсутствие адекватности социальных контактов [2].

Для обучающихся с умственной отсталостью родители выступают как определенная социальная среда воспитания, именно они оказывают влияние на формирование личности ребенка. Семья – это первый социальный институт, в котором растет и развивается ребенок, с помощью него формируются базовые умения и навыки, сфера его психологического благополучия, чувства, поведение. Однако не всегда она может быть гармоничной, а зачастую выступает тревожной и конфликтной в видении ребенка. Проявляемое психическое своеобразие ребенка с умственной отсталостью затрудняет процесс семейного воспитания. Наличие умственной отсталости у ребенка требует от родителей особых знаний, терпения, понимания причин и особенностей его поведения, пересмотра представлений о будущем, связей в системе отношений «родитель – ребенок с нарушениями развития». Особенности родителей в семьях, воспитывающих детей с умственной отсталостью, могут быть охарактеризованы через проявление деформации личностной сферы, переживание личной трагедии, наличие психического стресса, нарушение их эмоциональной стабильности, дисгармоничных стилей родительского отношения (гиперопека, фобия утраты, деспотизм, эмоциональное неприятие), осознанной изоляции себя от социальных отношений, напряжения супружеских отношений, их дисбалансе, коммуникативных барьеров.

В специальной литературе используется термин «родительский кризис», обозначающий наличие серьезных нарушений во всех сферах семейного проявления. Степень его развития зависит от тяжести дефекта, периода от актуального состояния до периода диагностического подтверждения, личностных особенностей, характера психолого-педагогического сопровождения. Знание психолого-педагогических особенностей семей, имеющих детей с умственной отсталостью, позволит специалистам, педагогам выбрать не только рациональные приемы работы, но и дифференцировать содержание предлагаемого материала [3; 4; 5].

Следовательно, правильно построенное психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью, способствует оптимизации процесса решения актуальных проблем родителей, повышению их педагогической грамотности и организации продуктивной образовательной деятельности.

Сопровождение рассматривается как деятельность, предполагающая создание определенного перечня социально-психологических условий, помогающих оптимизировать процесс развития личности человека [1]. Сопровождение семей, воспитывающих ребенка с умственной отсталостью, – это направление деятельности в образовательной среде по выявлению и минимизации причин, мешающих адекватному семейному взаимодействию и воздействию, снижению уровня дезадаптированности семьи. Главный принцип такой работы – отказ от категоричных решений, системность и многократность мер воздействия, ценность и уважение личности и ценностей каждого родителя и ребенка [3].

Сопровождение семей, воспитывающих ребенка с умственной отсталостью, учитывает все формы жизнедеятельности, включает ряд мероприятий (диагностические, консультативные, коррекционные) и состоит из следующих

направлений:

1. Мониторинг стартовых возможностей детей, актуализация проблем семей, изучение личностных характеристик родителей.

2. Расширение компетентности родителей по вопросам обучения и развития своего ребенка, систематическая информированность.

3. Снятие психологического дисбаланса и личностное развитие всех членов семей, гармонизация родительского отношения, оптимизация самосознания.

4. Переориентация субъективной роли родителя из пассивной в активную (как участника сопровождения своего ребенка).

5. Моделирование жизненных стратегий.

6. Принятие личности ребенка и диагноза «умственная отсталость».

Специалист задействует всех родителей в коррекционно-развивающий процесс, передает запланированный перечень дидактических знаний, добивается пересмотра устоявшихся ценностей, активной деятельностной позиции участников сопровождения.

Формы и содержание работы с родителями и детьми в нашей образовательной организации определяются степенью их готовности к сотрудничеству. Самыми продуктивными формами работы на первоначальном этапе выступают индивидуальные формы взаимодействия, а затем – групповые, то есть совместные [2; 3].

Для этого в сопровождении используется комплекс приемов. Обозначим их, опираясь на опыт работы в нашей школе (МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9» г. Рузаевка):

1. Дистанционные приемы сопровождения (взаимодействие и оказание поддержки на расстоянии с помощью интернет-технологий): с родителями – интервьюирование в режиме телефонной связи; вебзанятия, видеоконсультация (длительность – не более 6-7 минут), телеконференция, телеприсутствие в режиме реального времени Сферум; тематические презентации; онлайн-опросы, интернет-рассылки Сферум, Моя школа; страница персонального сайта школы «Вопросы и ответы» (организация обратной связи для выявления мнения родителей); с детьми – использование интерактивных обучающих программ и программ-тренажеров.

2. Интерактивные приемы сопровождения:

2.1 Организационно-учебные приемы сопровождения: с детьми – использование наглядного материала (иллюстрации, презентации, учебные фильмы), смысловое дробление учебного материала, опора на практические действия с реальными предметами, с родителями – открытые занятия, мастер-классы, консультации, круглые столы, совместное с детьми участие в школьных кружках и секциях, организация школьных праздников, оздоровительных мероприятий, экскурсий.

2.2 Вербальные и невербальные приемы сопровождения: описательные жесты, пиктограммы, пантомима и демонстрация действий.

2.3 Активные приемы сопровождения: беседы, групповые дискуссии, ролевые игры, игровое взаимодействие, проблемные ситуации, музыкальные ви-

зуализации, арттерапия, музыкотерапия, танцевальная терапия, «фокус-группа равных», тренинг личностного роста.

Таким образом, современные условия развития общества и технологизация приводят к пересмотру актуальных приемов сопровождения семей, воспитывающих ребенка с умственной отсталостью. Само наличие диагноза «умственная отсталость» приводит к недоразвитию, как у самого ребенка, так и к множественным проблемам всех членов его семьи. Помочь разрешить существующие проблемы помогает организованная система сопровождения, предусматривающая разносторонние диагностические, консультативные, развивающие мероприятия, проводимые с детьми, родителями, совместно в индивидуальной и групповой форме на основе дистанционных и интерактивных приемов сопровождения.

Список использованных источников

1. Битянова, М. Р. Управление деятельностью психолога в образовательном учреждении : монография / М. Р. Битянова, Т. В. Беглова. – Москва : Сентябрь, 2010. – 175 с. – ISBN 978-5-88753-123-6. – Текст : непосредственный.
2. Галасюк, И. Н. Теоретико-методологические основы комплексного сопровождения семьи ребенка с интеллектуальными нарушениями : монография / И.Н. Галасюк. – Москва : ИИУ МГОУ, 2014. – 214 с. – ISBN 978-5-7017-2428-8. – Текст : непосредственный.
3. Зайцева, Е. С. Технологии психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью / Е. С. Зайцева. – Текст : непосредственный // Северная Двина. – 2005. – № 4. – С. 39–42.
4. Кисляков, П. А. Психологическое благополучие семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью / П. А. Кисляков, Е. А. Шмелева. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 1. – С. 146–164.
5. Фирсова, Е. Ю. Особенности внутрисемейной микросоциальной среды и ее влияние на формирование личности умственно отсталого школьника / Е. Ю. Фирсова. – Текст : непосредственный // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – № 4. – С. 241–246.

В содержание

УДК 373

ББК 74.1

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

ЧУВАКОВА ВАЛЕРИЯ МИХАЙЛОВНА

студентка 5 курса факультета психологии и дефектологии,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, chuvakovavaleria@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье заострено внимание на развитии связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автор раскрывает

понимание основных терминов, также уделяет внимание проблеме развития связной монологической речи в психолого-педагогической литературе и определяет особенности развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В статье описаны содержание логопедической работы по развитию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: речь; связная речь; монологическая речь; развитие речи; общее недоразвитие речи; логопедические занятия.

THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BASED ON FAIRY TALES

CHUVAKOVA VALERIYA MIKHAILOVNA

5st year student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovia State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT. The article focuses on the development of coherent monological speech in older preschool children with general speech underdevelopment. The author reveals the understanding of the basic terms, also pays attention to the problem of the development of coherent monological speech in the psychological and pedagogical literature and defines the features of the development of coherent monological speech of older preschool children with general speech underdevelopment. The article describes the content of speech therapy work on the development of coherent monological speech in older preschool children with general speech underdevelopment.

KEY WORDS: speech; coherent speech; monologue speech; speech development; general underdevelopment of speech; speech therapy classes.

Речь – одна из основных линий развития личности, она представляет сложную и специально организованную форму психической деятельности. Речь принимает участие в мыслительных процессах, регулируя человеческое поведение. Эти данные подчёркивают важность и значимость речи для каждого индивида. Иными словами, развитие связной речи играет огромную роль для человека, особенно – в детском возрасте. Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности, которая развивается в течение всей жизни личности: но, конечно, как и строительство любого дома, развитие связной монологической речи начинается с закладки фундамента именно в дошкольном возрасте.

Огромное значение во всей дальнейшей жизни ребенка оказывает развитие его речи. Поэтому дети с речевыми нарушениями испытывают необходимость в том, чтобы комплексное коррекционное воздействие активизировали по возможности как можно в более раннем периоде их развития. И именно дошкольный возраст считается наиболее благоприятным для того, чтобы вовремя начать развивать и формировать связную речь у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

Современная логопедия постоянно и активно ищет пути, которые бы помогли совершенствовать и оптимизировать процесс обучения и развития детей с ОНР на разных возрастных этапах и в различных образовательных условиях.

Рассмотрим понятие «речь» и «связная речь», что необходимо для раскрытия проблемы развития связной монологической речи в психолого-педагогической литературе. Речь – это вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка. Она исторически сложилась в качестве формы общения людей путём использования определённых языковых конструкций, которые создаются посредством соответствующих правил.

Первым о научном определении понятия связной монологической речи стал вести речь С. Л. Рубинштейн, считая данное явление подлинной речью, которая передает мысль и желание говорящего в вопросе своего полного предметного содержания [4]. Автор заверяет, что связная речь – это умение раскрыть мысль связными и логическими предложениями [4]. Психолог утверждал, что связной речью можно признать лишь тогда, когда ей присущи адекватность и понятность.

Опираясь на существующее понимание связной речи разными учёными, можно утверждать, что основными ее характеристиками являются понятность для собеседника, логичность, правильность, образность и последовательное вытекание одной мысли из другой. Связная речь в нашем понимании – это речь, отражающая все существенные стороны своего предметного содержания.

Монологическая речь – это связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей, является более сложным, произвольным, более организованным видом речи. Используются также неречевые средства: жесты, мимика, интонация, умение говорить эмоционально, живо, выразительно.

В образовательном заведении ребёнок с первых дней стремится научиться грамотному, связному и красивому выражению мыслей. Особенно важно и значимо развивать связную речь детей с ОНР. Несколько слов скажем о том, что из себя представляет данное понятие.

В литературе представлено немало работ, которые посвящены анализу такого речевого расстройства, как ОНР. Возможно, это объясняется тяжестью, частотой возникновения и разнообразием проявления данного речевого дефекта у детей. Л. С. Волкова и её коллеги считают, что ОНР – это «сложные речевые расстройства, при которых у детей отмечается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, что относится к её звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте» [3, с. 37].

При таком расстройстве, на что указывает Р. Е. Левина [2, с. 17], дети поздно начинают пользоваться речью, которую отличает скудный словарный запас, наличествуют аграмматизмы, дефектны произношение и фонемообразование. Нарушения речевой деятельности у детей с ОНР, как считает Р. Е. Левина, это нарушения, которые связаны с понятием системного взаимодействия различных компонентов языка между собой.

Для каждого уровня общего речевого недоразвития присущ свой специфический комплекс проявлений, но при этом наличествует некая совокупность признаков нарушения речи, что пронизывает все уровни ОНР. У старших дошкольников с ОНР можно выделить такие основные особенности развития их

связной монологической речи: нарушение логической последовательности, пропуски главных событий, повторы, затруднение в плане отбора соответствующих языковых средств.

Методика развития монологической речи включает определённые методы и приемы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, которые весьма разнообразны и многочисленны, выстраивающиеся в единый комплексный и цельный процесс.

В обучении детей старшего дошкольного возраста важная роль принадлежит целенаправленному обогащению их словарного состава. Н. В. Гавриш уверяет, что слово выступает основным средством и формой самовыражения личности ребёнка, служит средством общения и регуляции его поведения [1, с. 121]. Важно учесть, что лексические единицы в языке представлены в определенной системе. Нет вообще таких слов, которые находились бы отдельно, изолированно.

Дети старшего дошкольного возраста наделены своими психологическими особенностями, поэтому методы и приемы на занятиях в старшей группе должны обладать специфическим характером, сочетаясь с различными видами деятельности дошкольников. Чтобы обогащать словарь старших дошкольников, необходимо использовать дидактические игры. Такие игры классифицируют, например, В. И. Яшина, М. М. Алексеева, по трём группам: игры, в которых наличествует предмет («Зашифруем слова», «Волшебники», «Копилка слов»); настольные игры («Многослов», «Найди лишнее слово»); словесные игры («Словесный кузовок», «Веселые фантазеры», «Кто скажет иначе») и др. [5, с. 179].

Продуктивным методом, обогащающим словарный запас старших дошкольников выступает работа с пословицами и поговорками. В группу игр по развитию речи включены такие лексические игры и упражнения, которые активизируют словарь детей, развивают внимание к слову, формируют умение быстро выбирать из своего словарного запаса наиболее точное, подходящее слово. Также в играх и упражнениях на обогащение словарного запаса детей происходит знакомство со словами-предметами, словами-признаками, словами-действиями и упражнение в их согласовании друг с другом, а также работа над подбором синонимов и антонимов.

Огромны возможности использования загадки как средства обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР; они пополняют их словарный запас, улучшают качество речи. Загадки помогут сделать речь старшего дошкольника яркой, образной, грамотной. Занятия, на которых звучат загадки, становятся интересными и занимательными, не утомляют детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Итак, коррекционная логопедическая работа по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР включает в себя следующие основные этапы: активизация словарного запаса: формирование грамматического строя речи; формирование представлений о структуре текста, обучение «чтению» с помощью моделей; самостоятельное составление творческих рассказов (описаний и повествований). На занятии по формированию умения составлять

связный рассказ, серию картинок должен проводиться последовательный разбор каждой картинки серии. При этом у детей старшего дошкольного возраста с ОНР формируются операции целенаправленного анализа наглядного содержания. Они учатся выделять действенную основу и существенные детали изображения, размещать картинки в нужном порядке.

Далее необходимо формировать навыки составления предложений определенной синтаксической структуры, отражающие последовательность и взаимосвязь действий и причинно-следственных отношений, а затем навыки контроля за построением развернутого высказывания. Следует обязательно учитывать возрастные и личностные особенности, характер и степень нарушения речевых процессов у детей с ОНР.

В ходе разработанной нами программы, мы использовали на занятиях игры и игровые упражнения по развитию связной монологической речи. Были проведены игры с использованием статических картинок с целью формирования лексической базы связной речи, пополнив ее существительными и прилагательными: «Кто больше увидит», «Сосчитай и назови все предметы на рисунке». С целью расширения пассивного словарного запаса прилагательными – (игры «Отгадай и покажи загадочные овощи», «Какого овоща нет?», «Какие овощи по вкусу?», «Разведчики» и др.), а для закрепления наиболее продуктивных словообразовательных моделей – игры «Волшебная палочка», «Подними флажок», «Подними флажок», «Волшебный мешочек», «Помоги Маше», «Что для чего?», «Угадай, кто это?», «Эхо» и др.

Следует отметить, что эффективность работы обеспечивается разнообразием методических форм и приемов работы по развитию речи. В процессе работы многократно меняли учебную ситуацию и мотивы речи. Старшим дошкольникам с ОНР предлагалось то свободное высказывание, то выполнение заданий, дисциплинирующих мысль и направляющих в строгое русло их речевую деятельность.

Таким образом, отметим, что проведенная нами коррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР способствует развитию связной монологической речи.

Список использованной литературы

1. Гавриш, Н. В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку / Н. В. Гавриш. – Москва : Просвещение, 2015. – 200 с. – Текст : непосредственный.
2. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. – 224 с. – ISBN: 5-89415-462-6. – Текст : непосредственный.
3. Логопедия : Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Владос, 1998. – 680 с. – Текст : непосредственный.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; / под ред. К. Альбухановой. – Москва : АСТ, 2020. – 960 с. – ISBN 978-5-17-114740-2. – Текст : непосредственный.

5. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Яшина, М. М. Алексеева ; под общ. ред. В. И. Яшиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2013. – 448 с. – ISBN 978-5-7695-9603-2. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 376.33

ББК 74.5

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ШУСТОВА СОФЬЯ АНДРЕЕВНА

студентка 1 курса магистратуры дефектологического факультета,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия, sa_shustoval@student.mpgu.edu

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются подходы к методическому обеспечению дисциплины «Русский язык» в рамках реализации федеральной адаптированной образовательной программы для обучающихся с нарушениями слуха (вариант 1.2). Анализируются имеющиеся на данный момент учебники по русскому языку для глухих обучающихся. Посредством их критического анализа, раскрываются современные подходы и требования к подбору методического материала для использования на уроках русского языка.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: основное общее образование; обучение языку; методический подход; учебник; глухие школьники.

APPLICATION OF MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES IN TEACHING CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT AT THE LEVEL OF BASIC GENERAL EDUCATION

SHUSTOVA SOFIA ANDREEVNA

1st year master's student of the faculty of defectology,
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

ABSTRACT. This article considers approaches to methodological support of the discipline «Russian language» in the framework of implementation of the federal adapted educational program for students with hearing impairment (variant 1.2). Currently available textbooks on Russian language for deaf students are analyzed. By means of their critical analysis, modern approaches and requirements to the selection of methodical material for use in Russian language lessons are revealed.

KEY WORDS: basic general education; language teaching; methodological approach; textbook; deaf school students.

Обучение языку – одно из важнейших направлений современной сурдо-

педагогике. Усвоение обучающимися с нарушениями слуха целостной языковой системы находится в поле интересов ученых-сурдопедагогов уже на протяжении многих лет. Среди наиболее известных исследователей в области обучения языку выделяют: Р. М. Боскис, Л. М. Быкову, Л. А. Головчиц, А. Г. Зикеев, С. А. Зыков, Т. А. Зыкова, Л. П. Носкова, И. В. Колтуненко, К. М. Комаров, К. Г. Коровин, Ф. Ф. Рау, Е. Г. Речицкая, Т. А. Соловьева, Т. Ю. Четверикова.

В 2022/2023 году школы перешли на Федеральную адаптированную образовательную программу (далее ФАОП) для обучающихся с нарушениями слуха. Этим документом определяются требования к освоению языковых дисциплин, регламентируются требования к уровню языкового развития обучающихся. На основе ФАОП разрабатываются федеральные рабочие программы, которые используют учителя при планировании образовательного процесса. Обновление программных документов требует соответствующего обновления методического материала, используемого на уроках русского языка. Кроме того, 30 декабря 2022 года был опубликован документ «Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года». В указанном документе также поднимается вопрос важности обеспечения участников образовательного процесса программно-дидактическими материалами. Среди научно-методических механизмов реализации Приоритетных направлений выделяют «разработку научно-методического и учебно-дидактического обеспечения обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ, в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»[4].

Можно сделать вывод о том, что вопрос подбора и использования методического материала в образовательном процессе стоит довольно остро. Согласно Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, «в полной мере не обеспечена дифференциация содержания учебного предмета с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся» [5, с. 4], «не оптимально соотношение теоретических и прикладных элементов содержания учебного предмета «Русский язык»[5, с. 4]. Начнем с рассмотрения подходов к подбору методического материала, использовавшихся ранее.

Рассмотрим методическое обеспечение в системе обучения языку по принципу формирования речевого общения. Данная система была разработана С. А. Зыковым в середине 20 века. В основе этой системы стоял деятельностный принцип, согласно которому система работы по обучению языку может определяться специально организованной деятельностью детей [1]. Реализовывался этот принцип с помощью следующих требований к организации образовательного процесса [1, с. 34-54]:

1. Развитие речи детей необходимо строить так, чтобы оно протекало во взаимодействии с развивающейся педагогически организованной деятельностью детей и служило удовлетворению потребностей в общении.

2. Для осуществления процесса обучения необходимы специальные уроки, строящиеся по определенному плану и обеспечивающие усвоение детьми языка в строгой системе. В этих же целях необходимы специальные упражне-

ния, обеспечивающие усвоение и закрепление речевого материала.

3. Обучение языку не может быть сведено лишь к специальным урокам развития речи. Эта работа, очевидно, должна охватывать собой весь учебно-воспитательный процесс школы.

4. Развитие языка под влиянием потребности общения. Под влиянием потребности как слышащие, так и дети с нарушениями слуха овладевают речью.

5. Среда является фактором возникновения потребности, в т.ч. потребности в овладении языком. Поэтому очень важно создать особую среду для развития речи в учреждениях, где обучаются дети с нарушениями слуха.

6. Нельзя относиться к мимике и жестам при обучении языку как к средству общения. Однако допускается существование в коллективе двуязычия.

7. Использование различных форм речи на разных этапах обучения языку.

Во втором требовании декларируется необходимость использования специальных упражнений. Рассмотрим примеры упражнений из учебника «Русский язык в 6 классе школ глухих». Этот учебник был написан Манышевым М.Н., Власовой Е.Т., Ивкиной В.С., Румянцевой А.А. и был выпущен издательством «Просвещение» в 1964 году. В теме «Склонение имен прилагательных в единственном числе» представлено упражнение, где от обучающего требуется составить предложения с прилагательными в родительном падеже. К предложениям выдвигается ряд требований: во-первых, предложения должны быть определенной тематики; во-вторых, этими предложениями обучающийся должен пользоваться в повседневной жизни. Рассмотрим текст задания [6, с. 94]:

Упражнение 210. Запишите возможно большее количество предложений с прилагательными в родительном падеже, которыми вы пользуетесь:

А) В классе.

Образец. У меня нет красного карандаша.

Б) В магазине.

Образец. Дайте, пожалуйста, метр красного сатина.

В) В столовой.

Образец. Я хочу холодной воды.

Г) В труде.

Образец. Я уже окрасил крышку классного стола.

Д) В беседе.

Образец. Много ли в магазине чёрного хлеба?

Таким образом, на начальных этапах развития системы обучения языку овладение языковой системой и языком в целом происходило преимущественно в рамках речевой деятельности. Однако уже здесь было уделено внимание специальным упражнениям, а в учебниках упражнения были направлены не только на усвоение новой лексики и грамматических конструкций, но и на развитие разговорной речи.

В дальнейшем система обучения языку по принципу речевого общения сменилась коммуникативно-деятельной системой обучения языку. Она сохраняла в себе базовые принципы уже рассмотренной системы, но также был вве-

ден ряд достаточно важных дополнений.

Руководящие требования к организации работы по обучению языку по коммуникативной системе включают в себя обучение языку как средству общения. Этот принцип обращает внимание на коммуникативную функцию языка, согласно которой язык используется для общения с другими людьми. Т.е. на уроках русского языка необходимо учить детей построению диалога, монологам и другим практическим формам применения языка. У детей с нарушениями слуха не возникает потребность в применении словесных средств, соответственно эту потребность надо провоцировать и развивать. Важной частью не только обучения языку, но и всего образовательного процесса для детей с нарушенным слухом является речевая среда. Необходимость ее создания неопровержима. Однако внимание учителей и сурдопедагогов должно быть обращено на повышение ее образовательного потенциала. Именно система за авторством С. А. Зыкова впервые задекларировала необходимость одновременность процессов усвоения языка и практической деятельности детей. Деятельность эта, в свою очередь, может быть коллективной. В процессе обучения допускаются различные типы речи: устная, письменная, дактильная речь. Разнообразные речевых средства позволяют расширить круг общения глухих детей: они могут общаться как с учителями, так и между собой. Дактилология в этой системе стала вспомогательным средством. Она позволяет организовать речевое общение даже на самых начальных этапах обучения. Дактилология быстро усваивается и воспринимается неслышащими детьми. В начале обучения она играет довольно значительную роль в обучении и коммуникации детей с нарушенным слухом. На последующих образовательных этапах планируется ее переход в разряд вспомогательных средств [2, с. 32].

Перейдем к рассмотрению требований к речевому материалу и, следовательно, к способам его использования в упражнениях. Подбор речевого материала должен учитывать задачи речевого общения, осуществляемого ребенком в данный момент. Может возникнуть представление о том, что в первую очередь ребенка стоит учить полным сложным предложениям, используемым при построении письменного высказывания. Однако это не так. Материалы должны быть приближены к потребностям детской устной речи: иметь соответствующий лексический состав и конструкции предложений. В первую очередь должны изучаться неполные предложения, типовые, вопросительные, побудительные, повествовательные предложения. Многие дети в процессе обучения не сразу овладевают произношением всех звуков. Подбор словарного материала не должен зависеть от процесса усвоения внешнего звукового облика слов и фраз. На занятиях речевой материал может предъявляться в нескольких формах. Среди них, сопряженное (вместе с учителем), отраженное (повтор за учителем или диктором) самостоятельное проговаривание. Изначально никакие грамматические правила и семантика слов не объясняется. Для ознакомления со значением слов не нужно включать семантические объяснения в упражнения. Средством овладения ознакомления с семантикой должно выступать адекватное использование речевого материала. Многократное повторение слов в высказываниях различного типа (например, в рамках неполных предложений диа-

лога, частей текста и предложений в рамках упражнения) поможет усвоить значение слов.

Именно такой системы обучения языку придерживаются на настоящий момент в нашей стране. Последний учебник по русскому языку для 6 класса вышел в 1994 году в издательстве «Просвещение». Это шестое издание учебника «Русский язык. Учебник для 6 класса школы глухих» под авторством Носковой Л.П. и Колтуненко И.В. Для аналогии рассмотрим упражнение из темы «Прилагательное в роли определения». В данной теме нет упражнений, которые были бы связаны с непосредственным речевым опытом обучающихся². Одно из упражнений направлено на употребление прилагательных в родительном падеже, но оно включает в себя уже готовые словосочетания, с которыми нужно составить предложения [3; с. 84]:

Упражнение 399. Составь предложения с данными словосочетаниями, употребляя существительные и прилагательные в родительном падеже.

Весенние голоса, весенние цветы, весенний ветерок, весеннее небо, весенняя лужа.

Несмотря на то, что до сих пор отечественная педагогика придерживается коммуникативно-деятельностного принципа, необходима как доработка имеющихся методических материалов, так и разработка новых. Даже на примерах двух приведенных выше упражнений мы видим, что некоторые элементы устарели. Например, в первом упражнении используется формулировка «возможно большее количество предложений» уже не используется в современном русском языке, а тема «В труде» не является такой актуальной [6]. Более яркие примеры мы наблюдаем в других упражнениях: словосочетания «разговаривает с товарищем», «пером пишет»; предложения «На грузовике ехали крестьяне в город», «У какого класса лучшие трудовые дела?», «В Санкт-Петербурге есть политехникум...» и др. [3]. В учебнике М. Н. Манышева многие тексты посвящены общественно-политической жизни Советского союза, истории об известных коммунистических деятелях. Это, несмотря на его богатый методический потенциал, делает невозможным его использование в современном образовательном процессе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на данный момент существует необходимость в обновлении методического материала в соответствии с реалиями современного мира и научно-технического прогресса. Задания, упражнения, текстовые и внетекстовые элементы современных образовательных материалов: должны быть современными, должны быть подобраны с помощью дифференцированного подхода; учитывать разнообразие контингента обучающихся, различающихся по уровню речевого развития; в процесс подготовки и использования материала должны быть внедрены информационные технологии.

² Это утверждение не является справедливым для всего учебника.

Список использованных источников

1. Зыков, С. А. Обучение глухих детей по принципу формирования речевого общения / С. А. Зыков. – Москва : АПН РСФСР, 1961. – 360 с. – Текст : непосредственный.
2. Методика обучения русскому языку в школе для глухих детей : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л. М. Быкова, Е. А. Горбунова, Т. С. Зыкова и др. ; под ред. Л. М. Быковой. – Москва : Просвещение, 1991. – 303 с. – ISBN 5-09-003453-2. – Текст : непосредственный.
3. Носкова, Л. П. Русский язык. Учебник для 6 класса школы глухих / Л. П. Носкова, И. В. Колтуненко; под ред. Л. П. Савельевой. – 6-е изд., переработанное. – Москва : Просвещение, 1994. – 189 с. – Текст : непосредственный.
4. Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года (утв. Минпросвещения России 30.12.2022) – URL: <https://legalacts.ru/doc/prioritetnye-napravlenija-razvitija-obrazovanija-obuchaiushchikhsja-s-invalidnostiu-s-ogranichennymi/> (дата обращения: 21.12.2023).
5. Распоряжение Правительства РФ от 09.04.2016 N 637-р «Об утверждении Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» – URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAAtAIJKHYKTXDmFlMAAOd.pdf> (дата обращения: 01.12.2023).
6. Русский язык в 6 классе школы глухих / М. Н. Манышев, Е. Т. Власова, В. С. Ивкина, А. А. Румянцева; под ред. С. И. Ильинской, М. В. Парфентьева. – Москва : Просвещение, 1964. – 318 с. – Текст : непосредственный.

В содержание

УДК 375.25

ББК 74.5

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ЮДЕНКОВА ИРИНА ВИКТОРОВНА

к.п.н., доцент, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, Россия, yudenkova_irinka@mail.ru

ГУСИХИНА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА

магистрант, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, Россия, utsi_82@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В данной статье раскрывается проблема развития связной диалогической речи старших дошкольников с ЗПР, их особенности. Представлены результаты исследования особенностей связной диалогической речи детей с ЗПР, описана работа по развитию диалогической речи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: задержка психического развития, связная речь, диалогическая речь, старшие дошкольники.

THE DEVELOPMENT OF COHERENT DIALOGICAL SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

YUDENKOVA IRINA VIKTOROVNA

PhD, associate professor, National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Arzamas branch of UNN, Arzamas, Russia

GUSIKHINA TATYANA SERGEEVNA

undergraduate, National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Arzamas branch of UNN, Arzamas, Russia

ABSTRACT. This article reveals the problem of the development of coherent dialogical speech of older preschoolers with ASD, their features. The results of a study of the features of coherent dialogic speech of children with ASD are presented, and the work on the development of dialogic speech is described.

KEYWORDS: mental retardation, coherent speech, dialogic speech, senior preschoolers.

На современном этапе развития системы общего образования к уровню подготовки дошкольников предъявляются все более высокие требования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования у ребенка старшего дошкольного возраста к моменту поступления в школу должен быть сформирован определенный уровень развития речи. Старший дошкольник должен уметь выражать свои мысли, владеть средствами выразительности речи, быть способен вступить в диалог в разных ситуациях общения.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития речи и, если в данном возрасте не будет проделана соответствующая работа, то в дальнейшем развитие речи ребенка потребует много сил и времени.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) из-за своих специфических особенностей нуждаются в специальной помощи на каждом возрастном этапе. Такая работа требуется им и в речевом развитии.

Л. Б. Баряева, Е. А. Логинова отмечают у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) несовершенство диалогических и монологических высказываний, семантической стороны речи, недоразвитие фонематического восприятия, грамматического строя речи, нарушение произношения звуков среднего и позднего онтогенеза, интонационной выразительности речи. Высказывания старших дошкольников с ЗПР отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, фрагментарностью, отрывочностью [3].

Р. Д. Тригер, Е. С. Слепович в своих исследованиях отмечают, что данная категория детей не всегда правильно употребляют слова, описание ситуации по картинке чаще представляет собой перечисление предметов. Эти дети легче пересказывают заданный текст, сложнее, когда необходимо ребенку самому рассказать на определенную тему. В этой ситуации отсутствуют внешние опоры, это и вызывает определенные трудности [4].

Н. Ю. Борякова отмечает, что проблемы у детей с ЗПР в основном касаются связной речи. У них возникают трудности при пересказе даже небольшого текста, творческое рассказывание является долгое время недоступно [2].

В данной статье представлены результаты исследования диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Для изучения специфики развития диалогической речи старших дошкольников с ЗПР мы использовали:

1. Методику М. И. Лисиной «Скажи, пожалуйста», в рамках которой осуществлялась беседа при ответах на вопросы (направлена на выявление способности старших дошкольников вести беседу в форме диалога).

2. Методику А. Г. Арушановой, в рамках которой осуществлялось моделирование диалога в организованной сюжетно-ролевой игре (исследование специфики развития речи).

3. Методику Г. А. Цукерман «Рукавичка», выявляла уровень сформированности коммуникативных действий во время организации совместной деятельности.

Диагностическое исследование показало, что у большинства старших дошкольников с ЗПР отмечается низкий уровень развития диалогической речи. Дети испытывали трудности при моделировании диалога в процессе обыгрывания ролевых игр, не проявляли активности и инициативности при общении, при ведении беседы. Коммуникативные навыки в процессе совместной деятельности (умение договориться, сотрудничать, общаться с партнером, аргументировать свою точку зрения) у старших дошкольников с ЗПР не сформированы. Речь изобилует нарушением звукопроизношения, ограниченным словарным запасом, аграмматизмами.

Из выше сказанного следует, что необходима целенаправленная работа по повышению речевой активности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР при продуцировании диалогических высказываний.

Система работы была составлена с учетом индивидуальных и личностных особенностей детей и направлена на совершенствование навыков диалогических высказываний в различных ситуациях общения; овладение вербальными и невербальными выразительными средствами (интонацией, мимикой, жестами, походкой); обогащение словарного запаса; совершенствование грамматического оформления фразы; улучшение произносительной стороны речи.

В исследовании участвовало 10 дошкольников, имеющих задержку психического развития. Система работы с детьми носила комплексный характер, в ней участвовали учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели – специалисты данного образовательного учреждения. Занятия с учителем-логопедом проходили 3 раза в неделю в первой половине дня, педагог-психолог работал с детьми 1 раз в неделю, воспитатель осуществлял данную деятельность в рамках организованной образовательной деятельности (ООД) по речевому развитию, а также в индивидуальной работе с ребенком по рекомендациям логопеда. Также к работе были подключены и родители. У каждого ребенка была своя папка с рабочими тетрадями и домашним заданием, рекомендациями от специалистов. Дома родители закрепляли умения, которые формировали педагоги в условиях

образовательного учреждения, а также давали обратную связь о том, какие трудности испытывает ребенок при выполнении заданий. Это помогало своевременно вносить коррективы в коррекционно-педагогическую работу.

Коррекционная работа проводилась последовательно и систематично, учитывая последовательность появления коммуникативных типов высказывания в онтогенезе, динамику возрастания интонационных навыков детей.

Работа по развитию диалогических высказываний осуществлялась поэтапно.

На первом этапе у старших дошкольников формировали невербальные и вербальные средства коммуникации. Основное внимание уделялось обогащению активной лексики, формированию грамматических категорий, развитию имитационных движений и эмоциональной сферы каждого ребенка, усвоению навыков культуры общения.

В рамках первого этапа подбирался методический материал, изготавливались дидактические игры и пособия, проводилась разработка конспектов занятий, мини-сценариев драматизаций сказок.

Каждое занятие начиналось с игры «Давайте познакомимся». Дети были рады видеть друг друга, учились говорить друг другу комплименты, стремились передавать комплимент тактильно.

С помощью «кубика настроения» и мимических карточек, выражающих радость, удивление, испуг, восторг, недоумение, педагог читал наизусть стихотворение, используя интонационное оформление, которое соотносилось с предлагаемым символом. Старших дошкольников знакомили с основными правилами интонации: голос при чтении можно изменять, голосом можно передать вопрос, радость, удивление, угрозу, просьбу, приказ и другие чувства. В дальнейшем задание было усложнено и выполнялось парой детей, где один читал, а другой находил на кубике символ, соответствующий настроению товарища, ритму, темпу, с которым было прочитано стихотворение.

Знакомство с правилами, формами и средствами общения осуществлялось совместно с воспитателями при помощи беседы с использованием средств ИКТ, с последующим коллективным обсуждением. У воспитанников формировались представления о речевой этикете, различных формах и средствах общения, способах выражения речи, которое достигается изменениями высоты, силы, тембра, модуляции голоса.

Для развития силы голоса был разработан комплекс упражнений. При работе над совершенствованием лексико-грамматических категорий использовались дидактические игры парами, где у воспитанников формировался навык совместной деятельности, эмоционального общения, речевого этикета.

Формирование умения применять средства в различных коммуникативных ситуациях являлось целью второго этапа.

Старших дошкольников вовлекали в игру по ролевому обозначению, организовывали их участие в театральных этюдах, способствовали развитию чувственных пониманий и потребностей к общению.

Старшим дошкольникам с ЗПР предлагались упражнения и этюды на развитие жестов и мимики, интонационной выразительности речи.

На занятиях по теме «Ритмопластика» использовались стихотворные упражнения по методике Е. А. Алябьевой «Расскажи стихи руками», что способствовало формированию умения синхронно выражать чувства и движения, формированию чувства ритма, быстроты реакций, координации движений.

В игре «Повтори, как я» один ребенок двигался под музыку с использованием мимических средств выражения, а другой как можно четче пытался повторить за ним движения. Эта игровая ситуация способствовала развитию пластики, мимики, эмоциональному взаимодействию.

При работе над темой «Сочиняем сказку» у детей формировалось умение не только логически выстраивать свои мысли и суждения, рассуждать, но и развивалось воображение. Предлагалось сочинить сказку с предложенными персонажами: к знакомым персонажам сказки добавляли незнакомый. После сочинения и обсуждения предлагалось разыграть ее с использованием настольного, варежкового или пальчикового театров.

На занятиях разыгрывались театральные этюды «Ох, ох, что за гром?», «Самолеты загудели», «Чешу, чешу волосыньки», «Пекла для Варюшки», «Эй, Ванюша, посмотри» и др. с использованием карточек настроения.

Формированию диалогической речи способствовали игры и упражнения с воображаемыми предметами «Патока с имбирем», «А тари, тари, тари!», «Я на камушке сижу».

В процессе третьего этапа у старших дошкольников закреплялось умение применять средства общения в сложных коммуникативных ситуациях. У детей развивали умение согласовывать свои действия с партнерами по игре, выражать просьбу, выслушивать партнёра, общаться в разных ситуациях; умение импровизировать; совершенствовались дикцию; воспитывали основы доброжелательности.

Самой яркой формой работы над развитием диалогической речи стала драматизация сказок в стихотворной форме. Музыка, выразительные реплики, красочные костюмы, декорации, умение двигаться на сцене, слушать и слышать, проявлять взаимопомощь в речевом творчестве – все это способствовало и стимулировало дошкольников к успешному овладению диалогической речью со сверстниками и взрослыми.

Детей целенаправленно обучали применять полученные на занятиях умения и навыки коммуникации в игровых ситуациях, использовать диалогическую форму речи; обращать внимание на интонационную выразительность речи.

После проведения работы по развитию связного диалогического высказывания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, была проведена повторная диагностика с целью выявления динамики в изучаемых показателях.

Сравним результаты, полученные при повторном исследовании способности старших дошкольников к ведению беседы в форме диалога по методике М. И. Лисиной, с данными, полученными ранее. Полученные результаты зафиксированы в таблице 1.

Динамика исследования способности старших дошкольников к ведению диалога по методике М. И. Лисиной

Уровни развития диалога	Экспериментальная группа (%)	
	первичная диагностика	повторная диагностика
высокий	-	20
средний	40	70
низкий	60	10

Как видно из таблицы 1, появился высокий уровень в развитии умений вести диалог. Два старших дошкольника продемонстрировали высокие показатели, что составило 20 % от общего количества детей. Некоторые дети быстро установили контакт со взрослыми и сверстниками. Ребята пользовались всеми частями речи, правильно употребляли грамматические формы, пытались строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

70 % детей также продемонстрировали умения устанавливать контакт со взрослыми и сверстниками, но затруднялись отвечать на некоторые вопросы, иногда использовали стимулирующую помощь в виде подсказок. В речи встречались отдельные неточности, единичные аграмматизмы. На фоне правильных предложений можно было встретить и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении: ошибки в употреблении падежных окончаний. Эти ошибки не носили постоянного характера: одна и та же грамматическая форма использовалась по-разному. Наблюдались ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами.

Количество детей с ЗПР с низким уровнем диалогического высказывания значительно уменьшилось.

Сравним результаты, полученные при повторном исследовании способности старших дошкольников к моделированию диалога по методике А. Г. Арушановой. Полученные результаты зафиксированы в таблице 2.

Динамика исследования способности старших дошкольников к моделированию диалога по методике А. Г. Арушановой

Уровни моделирования диалога	Экспериментальная группа (%)	
	первичная диагностика	повторная диагностика
высокий	-	20
средний	30	60
низкий	70	20

Как видно из таблицы 2, 20 % (2) детей с ЗПР продемонстрировали высокий уровень сформированности навыков моделирования диалога. Дети самостоятельно выбирали социальную роль, принимали связанные с ней обязанности, активно поддерживали диалогическое общение, их реплики имели адресата. Дошкольники создавали логически структурированные диалоги. Реплики в диалоге соответствовали ситуации, были грамматически правильно оформлены.

Количество детей со средним уровнем значительно увеличилось и стало насчитывать 60 % (6), что в два раза больше, чем на констатирующем этапе. Изменился состав группы, так как в нее вошли дети, у которых раньше были низкие показатели. Дети создавали в основном небольшие диалоги, информативные в своем большинстве. Мотив «запуска диалога» в большинстве случаев переходил в коммуникативное намерение. Испытуемые активно поддерживали диалог, невербальные средства дополняли вербальные.

Количество детей с ЗПР с низким уровнем диалогического высказывания значительно уменьшилось. Только у 20 % детей остались низкие показатели, что на 50 % меньше, чем на констатирующем этапе.

У старших дошкольников с ЗПР средние показатели моделирования диалога увеличились; появился высокий уровень; низкий уровень значительно уменьшился. У детей улучшилось лексическое и грамматическое оформление диалога, появилась мотивация к началу и поддержанию начатого диалогического общения, совершенствовалась способность анализа ситуации, по поводу которой возникает диалогическое общение и способность выбора одной из социальных ролей.

Сравним результаты, полученные при повторном проведении методики Г. А. Цукерман «Рукавичка» на определение степени чувствительности ребенка к воздействиям сверстника; уровня сформированности действий по согласованию усилий и осуществлению совместной деятельности. Полученные результаты сведены в таблице 3.

Таблица 3

Динамика результатов изучения уровней владения коммуникативными действиями старшими дошкольниками по методике Г. А. Цукерман «Рукавичка»

Уровни сформированности коммуникативных действий	Экспериментальная группа (%)	
	Первичная диагностика	Повторная диагностика
Высокий	–	10
Средний	20	70
Низкий	80	20

Данные, представленные в таблице 3, показывают, что общие оценки сформированности действий по согласованию усилий и осуществлению совместной деятельности каждого испытуемого экспериментальной группы значительно вырос. 1 старший дошкольник с ЗПР (10 %) продемонстрировал высо-

кий уровень владения коммуникативными действиями, отмечалась активность, организованность, общительность. Наблюдался устойчивый интерес к действиям сверстника. 70 % (7) детей показали средний уровень, ранее они имели низкий уровень. 20 % (2) испытуемых остались с низкими показателями владения коммуникативными действиями.

У старших дошкольников с ЗПР стали формироваться коммуникативные умения договариваться со сверстниками, учитывая их мнение.

Процент детей с низким уровнем диалогического высказывания уменьшился. Соответственно доля детей со средним уровнем развития диалогической речи увеличилась, появились высокие показатели.

В процессе работы мы отметили, что у детей появились активность и инициативность при моделировании диалога в различных ситуациях общения, активизировались коммуникативные навыки, совершенствовалось умение договориться, сотрудничать, общаться с партнером, аргументировать свою точку зрения.

Таким образом, анализ результатов наглядно свидетельствует об эффективности проведенной работы, направленной на совершенствование диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Процент детей с низким уровнем диалогического высказывания уменьшился. Соответственно доля детей со средним уровнем развития диалогической речи увеличилась, появились высокие показатели.

В процессе работы у детей повысился интерес к общению, появились активность и инициативность при моделировании диалога в различных ситуациях, активизировались коммуникативные навыки, совершенствовалось умение договариваться, сотрудничать, общаться с партнером, аргументировать свою точку зрения.

Список используемых источников

1. Арушанова, А. Г. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками / А. Г. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 5. – С. 51–55. – Текст : непосредственный.

2. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. – Москва : Гном-Пресс, 2002. – 64 с. – Текст : непосредственный.

3. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, О. П. Гаврилушкина и др.; под. ред. Л. Б. Баряевой, К. А. Логиновой. – Санкт-Петербург : ЦЦК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. – 415 с. – Текст : непосредственный.

4. Тригер, Р. Д. Подготовка к обучению грамоте детей с ЗПР в 1 классе. Методические рекомендации, программа и тематическое планирование к УМК «Обучение грамоте» для общеобразовательных организаций, реализующих АООП НОО обучающихся с ЗПР в соответствии с ФГОС НОО детей с ОВЗ / Р. Д. Тригер. – Москва : Владос, 2019. – 79 с. – Текст : непосредственный.

[**В содержание**](#)

Электронное научное издание

**ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ:
ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА, ДЕФЕКТОЛОГИЯ**

Сборник научных трудов по материалам
VIII Международной научно-практической конференции
«Интеграция науки и образования в XXI веке:
психология, педагогика, дефектология»
(г. Саранск, 28 марта 2024 г.)

Редактор, технический редактор *Н. Ф. Голованова*
Дизайн обложки *Т. В. Мадякиной*
Компьютерная верстка *Е. В. Барцаева*

Объем **2,2** Мб. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 6,9. Заказ № .

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
им. М. Е. Евсевьева»

Редакционно-издательский центр
430007, Саранск, ул. Студенческая, 11 а
Тел.: (8342) 33-94-96; e-mail: rio@mordgpi.ru